

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

Jair Fortunato Dias Júnior

**O ENSINO DE FILOSOFIA, DESDE UMA PESPECTIVA LATINO-  
AMERICANA, NA DESCONSTRUÇÃO DO “MITO DA  
DEMOCRACIA RACIAL”.**

**Vitória 2019**

Jair Fortunato Dias Júnior

**O ENSINO DE FILOSOFIA, DESDE UMA PESPECTIVA LATINO-  
AMERICANA, NA DESCONSTRUÇÃO DO MITO DA  
DEMOCRACIA RACIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ensino de Filosofia.

Orientador: Professor Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri.

**Vitória 2015**

**Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor**

---

D541e      Dias Júnior, Jair Fortunato, 1988-  
                 O ensino de filosofia, desde uma perspectiva latino  
                 americana, na desconstrução do mito da democracia racial. / Jair  
                 Dias Júnior. - 2019.  
                 115 f. : il.

Orientador: Mauricio Abdalla Guerrieri..  
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências  
Humanas e Naturais.

1. Filosofia. 2. Libertação. 3. Educação libertadora. 4. Enrique  
Dussel. 5. Ensino de Filosofia. I. Abdalla Guerrieri., Mauricio.  
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências  
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101

---

Jair Fortunato Dias Junior

**O ensino de filosofia, desde uma perspectiva latino-americana, na  
desconstrução do mito da democracia racial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Rede Nacional do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Filosofia

Aprovada em 27 de setembro de 2019.

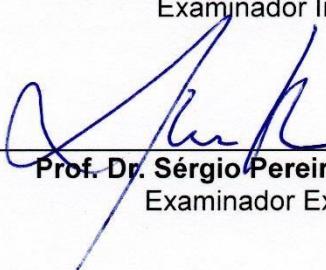
Comissão Examinadora:

**Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri**  
Orientador e Presidente da Comissão (UFES)



**Prof. Dr. Antônio Vidal Nunes**  
Examinador Interno (UFES)

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri por**  
**Prof. Dr. Jorge Luis Viesenteiner**  
Examinador Interno (UFES)



\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos**  
Examinador Externo (UFMT)

## **AGRADECIMENTOS**

Inicio estas linhas agradecendo à Ordem Religiosa do Clérigos Regulares Pobres da Mãe de Deus das Escolas Pías (Padres Escolápios), na pessoa do Padre José Carlos Fernandez Jorajúria Sch.P, que durante muitos anos me instruiu no campo da filosofia e da educação para a liberdade do ser humano, despertando em mim o labor de educar e cooperar com a verdade.

Agradeço aos meus pais, Senhor Jair Fortunato Dias e Senhora Maria do Rosário Dias, e à minha sobrinha, Thauane Moreira Dias, que juntos criaram, dentro de nosso lar, um ambiente propício para que as reflexões, presentes neste trabalho, pudessem ser geradas e redigidas no papel.

Aos meus alunos do Centro Interescolar, e à minha companheira de sala de aula professora Laryssa Monteiro, também deixo meus agradecimentos. Foram três anos (2017, 2018 e 2019) contribuindo para que este trabalho pudesse ser construído.

Para finalizar agradeço ao núcleo do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na pessoa do meu orientador Prof.<sup>º</sup> Dr. Mauricio Abdalla Guerrieri, pela oportunidade dada a este estudante.

[...] não pode haver política democrática sem esperança assim como não pode haver educadores sem esperança, assim como não pode haver estudantes curiosos ou questionamento da cultura sem esperança, (FREIRE, 2009, p. 17).

## RESUMO

Em consonância com a lei 10639/2003, que preza pela promoção da igualdade racial dentro do ambiente escolar, e do pensamento filosófico, a partir do horizonte da filosofia da libertação de Enrique Dussel, buscamos, neste trabalho, levar o pensamento filosófico, desde esta perspectiva da libertação, para dentro das salas de aula com o intuito de promover a igualdade racial e iniciar um processo de desconstrução do “mito da democracia racial”. Os três primeiros capítulos compõem a parte teórica. No primeiro, procuramos definir Filosofia como uma busca profunda pelo conhecimento das coisas a partir de cinco características básicas: a totalidade/destotalização; a aproximação; a exterioridade; a alteridade; e por último a libertação; para isso, usamos o pensamento de autores como Roberto Gomes e Enrique Dussel. Adentramos o segundo capítulo mostrando o diálogo existente entre Filosofia e Ensino, ambos buscando a libertação completa do sujeito e não apenas uma instrução a respeito do conhecimento acumulada ao longo dos anos. No terceiro capítulo explanamos, já que o trabalho se trata da promoção da igualdade racial, sobre a necessidade de medidas reparadoras à raça negra brasileira; e para isso fizemos um percurso histórico que culmina com a situação atual do negro no Brasil. Também neste capítulo buscamos definir o que é o “mito da democracia racial”. Nos dois últimos capítulos narramos a implementação de atividades didáticas, desenvolvidas no Centro Interescolar Doutor Raimundo Soares de Albergaria Filho, no município mineiro de Governador Valadares, que busca desconstruir o “mito da democracia racial” a partir das aulas de Filosofia. Iniciamos relatando uma síntese do projeto de intervenção e logo descrevemos onde e como ele ocorreu. Os resultados e as considerações finais, bem como os anexos com fotos e trabalhos, estão na parte final deste trabalho.

**Palavras Chave – Filosofia; Educação; Libertação; Ideologia; Escola**

## RESUMEN

En línea con la Ley 10639/2003, que busca la promoción de la igualdad racial en las escuelas y el pensamiento filosófico, desde el horizonte de la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, buscamos en este trabajo, llevar el pensamiento filosófico, desde una perspectiva de liberación, a las classes de filosofia para promover la igualdad racial e iniciar un proceso de deconstrucción del "mito de la democracia racial". Los primeros tres capítulos conforman nuestra parte teórica. En el primero buscamos definir la filosofía como una búsqueda profunda del conocimiento de las cosas a partir de cinco características básicas: totalidad/desotralización; la exterioridad; la alteridad y finalmente la liberación; Para esto, usamos el pensamiento de autores como Roberto Gomes y Enrique Dussel. Entramos en el segundo capítulo que muestra el diálogo entre Filosofía y Enseñanza, ambos buscando la liberación completa del ser humano y no solo una instrucción sobre el conocimiento acumulado a lo largo de los años. En el tercer capítulo explicamos, dado que el trabajo trata sobre la promoción de la igualdad racial, sobre la necesidad de medidas reparadoras para la raza negra brasileña; y para esto hacemos un camino histórico que culmina con la situación actual de los negros en Brasil. También en estos capítulos buscamos definir que es el "mito de la democracia racial". En los últimos dos capítulos narramos la implementación de actividades didácticas, desarrolladas en el Centro Interescolar Dr. Raimundo Soares de Albergaria Filho, en el municipio mineiro de Governador Valadares, que busca deconstruir el "mito de la democracia racial racial" en las clases de Filosofía. Comenzamos informando una síntesis del proyecto de intervención y luego describimos dónde y cómo ocurrió. Los resultados y las consideraciones finales, así como los archivos adjuntos de fotos y trabajos, se encuentran en la parte final de este documento.

**Palabras clave: Filosofía. Educación. Liberación. Ideología. Escuela.**

## ABSTRACT

In line with law 10639/2003, which seeks the promotion of racial equality among them and philosophical thinking, from the horizon of the liberation philosophy of Enrique Dussel, we seek in this work, to take philosophical thought, from a perspective of liberation, to classes to promote racial equality and to initiate a process of building the "myth of racial equality". The first three chapters conform to our theoretical part. In the first we seek to define philosophy as a profound search for the knowledge of things from five basic characteristics: totality / decentralization; the exteriority; alterity and finally liberation; For this, we use the thought of authors such as Roberto Gomes and Enrique Dussel. We enter the second chapter that changes the dialogue between philosophy and teaching, both seeking complete liberation of the human being and on the ground an instruction on the accumulated knowledge over the years. In the third chapter we explain, since the work deals with the promotion of racial equality, the need for remedial measures for the Brazilian black reason; And for this we have hacked a historical path that culminates in the current situation of blacks in Brazil. Also in these chapters we seek to define what is the "myth of racial democracy". In the last of the chapters we narrate the implementation of didactic activities, developed in the Inter-School Center Dr. Raimundo Soares de Albergaria Filho, in the municipality of Minas Gerais of Governador Valadares, which seeks to build the "myth of racial equality" of them. Philosophy classes. We begin by informing a synthesis of the intervention and the project describing where and how it occurred. The results and final considerations, as well as the accompanying photo files and works, are included in the final part of this document.

**Keywords:** Philosophy; Education; Liberation; Ideology; School.

## **LISTAS DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** – Taxa de escolarização líquida por cor.

**Gráfico 2** – Assassinatos de jovens no Brasil.

**Gráfico 3** – Proporção de Trabalhadores domésticos entre mulheres por raça.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** - Você é a favor das cotas raciais em universidades públicas?

**Tabela 2** – Comparação dos alunos: resposta da tabela 1 com a autodeclaração racial.

**Tabela 3** – Relação raça-bairro.

**Tabela 4** – Resposta final.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CBC** – Currículo Base Comum.

**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação.

**INTER** - Centro Interescolar Doutor Raimundo Soares de Albergaria Filho.

**PANAFEM** – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacional.

**PNLD** - Plano Nacional do Livro Didático.

**PROF-FILO** – Mestrado Profissional em rede em Filosofia.

**SER** – Superintendência Regional de Ensino.

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo.

**UFJF-GV** – Universidade Federal de Juiz de Fora Campus Governador Valadares.

**UFVM** – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I : O QUE É FILOSOFIA?.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Filosofia</b>	<b>18</b>
<b>1.1.1 Totalidade.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2 Proximidade.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1.3 Exterioridade .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.4 Alteridade .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1.5 Libertaçāo.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO II : DIÁLOGO ENTRE ENSINO E APRENDISAGEM DE FILOSOFIA.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Ensino e ideologia.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Ensino, Filosofia e ideologia .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO III : RELAÇÕES RACIAIS.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO IV : INTERVENÇÃO .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 A Escola</b>	<b>60</b>
<b>4.2 Projeto</b>	<b>63</b>
<b>4.3 Instigaçāo ao debate.....</b>	<b>67</b>
<b>4.4 Meritocracia a partir de dinâmicas.....</b>	<b>76</b>
<b>4.5 Textos para filosofar .....</b>	<b>84</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO I – IMAGENS DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO II - TRECHOS DE ENRIQUE DUSSEL .....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho relatamos a implementação do projeto que buscou, a partir das aulas do conteúdo curricular de Filosofia, problematizar e desconstruir o que chamamos de “mito da democracia racial”. Tal projeto tem como ponto de partida a promoção da igualdade racial na escola nos moldes expressos na lei federal 10.639/2003 e das políticas de ensino, do estado de Minas Gerais, a partir da campanha AfroConsciência<sup>1</sup>. Também, nas linhas que seguem, como uma justificativa para a implementação deste trabalho, exporemos o conceito de Filosofia com o qual trabalhamos bem como sua direta relação com o tema deste trabalho e com a nossa proposta de intervenção.

Em uma perspectiva generalista, vemos ensino de Filosofia, dentro de boa parte das escolas públicas de nosso país, seguindo uma cronologia histórica conceitual, que trata quase que exclusivamente do pensamento filosófico sistematizada dentro do continente europeu. É dizer, o conceito que temos é aquele criado e justificado a partir de países da Europa e dos Estados Unidos. Essa tradição fica clara ao observarmos os livros didáticos colocados à disposição pelo MEC para as escolas de Ensino Médio em todo o país, principalmente nas últimas duas edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Não queremos dizer que a Filosofia europeia/estadunidense não tenha que ser tratada dentro de nossas escolas ou seu conhecimento não traga grandes contribuições e justificativas para a humanidade e sua história, muito pelo contrário. O que queremos dizer é que a Filosofia não nega ou excluir os conhecimentos advindo dessas regiões na construção do pensamento crítico ocidental, e ora das alienações que justificam o *status quo* da sociedade. Mas que o conceito que utilizamos, para definir o termo Filosofia, não abarca essa

---

<sup>1</sup> Campanha criada pelo governo de Minas Gerais no ano de 2015, na administração de Fernando Pimentel (PT). Encerrada em 2018, até o mês de março de 2019 não havia previsão de retomada ou de criação de projeto com o mesmo foco pelo atual governo de Romeu Zema (NOVO).

metodologia que busca, a partir de conhecimentos sistematizados, justificar a opressão do centro sobre a periferia. Muito pelo contrário; a partir do pensamento gerado em nossa terra, na América-Latina, na Filosofia da Libertação, na ideia de que Filosofia é o suspiro do pobre, é que nos alicerçamos para justificar nossa definição do conceito, e a partir daí pensamos em um ensino de Filosofia.

Ao longo dos anos, no Brasil, fomos reproduzindo um Filosofia que totaliza o ser humano a partir do *ethos* europeu/estadunidense (DUSSEL, 2011). Isso contribuiu para que a existência das particularidades dos indivíduos, dos povos, das culturas populares, fossem negadas, perpetuado assim o europeu/estadunidense como únicos seres que são neste mundo; e isso nega toda a diversidade presente no cosmo.

Ao negar essa multiplicidade, essa gama de característica diferentes entre os seres humanos, ao deixar de defender o diferente e buscar manter o *status quo* vigente, a Filosofia deixa de ser crítica e torna-se uma ideologia. O opressor, agora justificado em raciocínios lógicos filosóficos, torna-se cada vez mais o centro do mundo; e ao oprimido lhe resta a busca por assemelhar-se ao ser do centro. Ao afirmar o centro como ser, a periferia nega sua própria existência (GOMES, 2001).

Filosofar é refletir, repensar sobre a própria existência, é buscar o ser que está por detrás de todas as máscaras ideológicas construídas ao longo de nossa história. Quando refletimos a respeito do ser do brasileiro, somos lançados a pensar a respeito da constituição étnica deste povo que teve origem a partir de uma grande miscigenação; ou seja, para compreendermos o brasileiro, e a partir daí podermos sistematizar o pensamento a partir de uma perspectiva brasileira, pensar uma Filosofia que retrate como nosso povo vê e propõe mudanças para

o mundo, é preciso compreender a constituição étnica deste povo e todas as implicações históricas que isso trouxe para nossa sociedade (RIBEIRO, 2016).

Neste trabalho nos atentaremos à questão racial do negro e seu entrelaçamento com a Filosofia/ideologia vigente em nossas escolas, pois o espaço escolar é um lugar de construção do ser social:

A escola é um lugar privilegiado para a discussão sobre a questão racial, já que ela representa o principal espaço de socialização de jovens e crianças no Brasil. Muitos contestam essa possibilidade porque ainda não veem a escola como um espaço para a educação humana, mas apenas como um lugar de formação para o mercado de trabalho e/ou de preparação para a universidade. Nós acreditamos que a escola é tanto um lugar de produção e reprodução das desigualdades sociais, mas cremos também na possibilidade de uma educação emancipatória, transformadora e não alienante, tal como a proposta por Paulo Freire em sua vasta bibliografia, e é sob tal perspectiva que pensamos a educação antirracista. (GOMES 2016, p.80).

Ademais, há que se afirmar o caráter pedagógico do nosso conceito de Filosofia que busca levar o indivíduo, desde um pensamento ingênuo tomado pelos “achismos” da vida corriqueira e alienada, a um pensamento crítico que culmina na libertação das amarras da ideologia impostas pelas classes dominantes.

Aliado a um pensamento pedagógico libertador, e a práticas pedagógicas que exercitam a autonomia e liberdade do sujeito, cujo um dos principais expoentes no Brasil foi o professor Paulo Freire, levamos, ao longo dos anos 2018 e 2019 o debate racial para a escola. Através de dinâmicas e atividades, na linha de uma Filosofia conceituada dentro do pensamento do filósofo latino-americano Enrique Dussel, possibilitamos aos alunos uma interpretação mais profunda de si mesmos, dos espaços que ocupam no mundo e das realidades constitutivas do povo brasileiro. Esse olhar para nós mesmos desde a nossa própria realidade,

proposto por Dussel, e inserida por nós dentro das aulas de Filosofia, levaram nossos alunos a refletirem sobre os danos e privilégios que suas histórias, e o ambiente em que foram criados, deixaram marcados em suas vidas. Assim, os adolescentes puderam perceberam que as oportunidades não são dadas de maneira igual a todas as pessoas. Cada um hoje ocupa um lugar social definido pela sua própria trajetória de oportunidades. Não somos iguais, as oportunidades não foram dadas de maneira igual, e um dos grupos mais vulneráveis a isso foi a população negra.

## CAPÍTULO I : O QUE É FILOSOFIA?

É comum aos professores de Filosofia do nível médio definir, principalmente para aqueles alunos que estão sendo iniciado na disciplina, o que se entende por Filosofia. Porém, mesmo com cerca de dois mil e quinhentos anos de história não podemos afirmar que exista uma definição pronta e acabada a respeito do conceito. E, convenhamos, se a Filosofia já tivesse dado uma resposta exata para a questão, ela deixaria de ser Filosofia, pois uma das suas principais características é a constante busca pelo conhecimento. Caso ela chegue ao conhecimento verdadeiro, pronto e acabado, ela perde a sua razão de ser, ou seja, deixa de ser Filosofia. Graças a essa busca constante vamos, ao longo da história, encontrar diversas abordagens que buscam nos aproximar do conceito. Marilena Chauí, em seu livro *Convite à Filosofia*, relata a existência de diversas concepções para o dito termo e que, em alguns casos, podem ser contraditórias entre si.

Quando começamos a estudar Filosofia, somos levados a buscar o que ela é. Nossa primeira surpresa surge ao descobrirmos que não há apenas uma definição da Filosofia, mas várias. A segunda surpresa vem ao percebermos que, além de várias, as definições parecem contradizer-se. (CHAUÍ, 2000, p. 14).

Assim, ao longo da história cada filósofo, ou escola filosófica, vai tecendo e justificando o conceito que mais se aproxima à realidade que ele está vivendo. É importante termos isso em conta, para compreendermos que as reflexões filosóficas de um determinado autor estão assentadas em sua própria visão de mundo, e são alimentadas pelas influências históricas e geográficas de sua própria época. A Filosofia "[...] admite as mais variadas concepções no que respeita ao seu conteúdo e função". (HEGEL, 1974, p. 34), por isso todas as justificativas podem ser válidas, contando que estejam bem fundamentadas.

Os PCNs, no que tange à disciplina de Filosofia no Ensino Médio, deixa bem explícito a possibilidade de variação do termo Filosofia; e que sua validade dependerá dos argumentos que a justifiquem.

[...] Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta "que é Filosofia?" Decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considere justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. (MEC, 1999, p. 331).

Já no Dicionário Básico de Filosofia, escrito por Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, e que foi enviado pelo MEC para as escolas de Ensino Médio no ano de 2008, a definição de filosofia vem as seguinte forma:

É difícil dar-se uma definição genérica de filosofia, já que esta varia não só quanto a cada filósofo ou corrente filosófica, mas também em relação histórico. Atribui-se a Pitágoras a distinção entre a o saber, e a *philosophia*, que seria a "amizade ao saber", a busca do saber. Com isso se estabeleceu, já desde sua origem, uma diferença de natureza entre a ciência, enquanto saber específico, conhecimento sobre um domínio do real, e a filosofia que teria um caráter mais geral, mais abstrato, mais reflexivo, no sentido da busca dos princípios que tornam possível o próprio saber. No entanto, no desenvolvimento da tradição filosófica "filosofia" foi frequentemente usado para designar a totalidade do saber, a ciência em geral, sendo a metafísica a ciência dos primeiros princípios, estabelecendo os fundamentos dos demais saberes. O período medieval foi marcado pelas sucessivas tentativas de conciliação entre razão e fé, entre a filosofia e os dogmas da religião revelada, passando a filosofia a ser considerada *theologiae*, a serva da teologia, na medida em que fornecia as bases racionais e argumentativas para a construção um sistema teológico, sem, contudo, poder questionar a própria fé. O pensamento moderno recupera o sentido da filosofia como investigação dos primeiros princípios, tendo, portanto, um papel de fundamento da ciência e de justificação da ação humana. A mente a partir do Iluminismo, vai atribuir à filosofia exatamente esse papel de investigação de pressupostos, de

consciência de limites, de crítica da ciência e da cultura. Pode-se supor que essa concepção, mais contemporâneo tem raízes no ceticismo, que, ao duvidar da possibilidade da ciência e do conhecimento, atribuiu à filosofia um papel quase que exclusivamente questionados. Na filosofia contemporânea, encontramos assim, ainda que em diferentes correntes e perspectivas, como investigação crítica, situando nível essencialmente distinto do da ciência, embora intimamente relacionado a esta, já que descobertas científicas muitas vezes suscitam questões e reflexões filosóficas e frequentemente problematizam teorias científicas. Essa relação reflexiva entre a filosofia e os outros campos do saber fica clara, sobretudo, nas chamadas "filosofia de": filosofia da ciência, filosofia da arte, filosofia da história, filosofia da educação, f matemática, filosofia do direito etc. (JAPIASSÚ e MRCONDES, 2008, p. 108).

Neste trabalho usamos o conceito de Filosofia do pensador Enrique Dussel que nos leva a compreender a Filosofia como uma busca pelo conhecimento profundo das coisas a partir do olhar do próprio oprimido. O pensador argentino-mexicano, a partir de suas próprias vivencias em vários países da América Latina, principalmente no momento onde vários deles passavam por crises econômicas, humanitárias e sócias, nos insita a pensar o mundo desde a periferia da América:

[...] como uma forma de leitura filosófica que permite a inserção da América Latina na produção dos saberes, pois concentra suas problematizações no campo das necessidades locais e nas soluções que atendem às agendas apresentadas pela América Latina. A gênese da Filosofia da Libertação, ainda segundo o autor, é a crítica permanente ao conceito ontológico de domínio e ao próprio mito da modernidade, que resultam em uma aparente totalidade imposta pela visão dos países do Norte, sem considerar as realidades dos países colonizados. Trata-se de uma filosofia radical, pois não se contenta com a superficialidade de dados provenientes do sistema vigente e propõe uma maneira de olhar intencional e orbitado na própria América Latina. (CARRIERI; COUTO, acesso em 28 de Outubro de 2019).

Portanto, neste primeiro capítulo buscamos conceituar o que compreendermos por Filosofia e, dentro da nossa própria visão de mundo e influências históricas e geográficas, fundamentar e embasar o conceito que adotamos. Não caberá a nós, neste trabalho, refutar ou negar tantas outras teorias e propostas de se conceituar o termo, mas de justificar os motivos pelos quais assumimos nossa posição.

## 1.1 Filosofia

Tradicionalmente dizemos que a Filosofia nasce na Grécia Antiga, como costumamos dizer, a partir da busca por compreender o mundo de uma forma mais lógica e racional. Ela surge da necessidades de Mileto, uma colônia grega na Ásia Menor, questionar a ordem vigente naquele momento. Uma colônia que começa a se reconhecer como colônia, como povo excluído do centro das decisões políticas, econômicas e religiosas da época, e a partir disso inicia seu processo de libertação, implementando sua própria maneira de conceber o mundo (CASERTANO, 2003). Um mundo agora visto da periferia.

*Periferia*, este é o nosso ponto de partida para justificar nosso conceito de Filosofia. É nela que encontramos o material inicial para nossas reflexões filosóficas. É lá, no canto mais afastado do mundo, às margem do poder econômico e político que estão os autores que nos inspiram, e que nos fornecem material para nossa justificativa. O argentino-mexicano Enrique Dussel, e sua história de perseguição, é a fonte maior de onde nos inspiramos; mas outros teóricos da libertação, como Roberto Gomes, Roque Zimmermann e Paulo Freire, também dão robustez à nossa conceituação do termo Filosofia.

Ao iniciar nossa conceituação, partimos da ideia de que Filosofia é uma

constante busca pelo conhecimento. Essa busca é profunda e não pode deixar passar nenhum aspecto ao longo do percurso, a fim de se aproximar ao máximo do conceito. Mas ela não é uma busca vaga, ela sempre parte de uma inquietação, de um problema que necessita de uma resposta urgente. A inquietação é algo que acontece em um lugar, é provocada por alguma situação que, de uma maneira ou outra, afeta a realidade de um sujeito histórico/cultural. Para conter essa inquietação é necessário uma resposta ao problema, e como a inquietação parte de um momento histórico/geográfico concreto é preciso que esta resposta a ela seja dada a partir desse mesmo contexto. É na periferia que a Filosofia nasce. É na periferia porque é ali que o oprimido não tem nenhuma outra forma de iniciar seu processo de libertação senão a partir da observação e compreensão de sua própria realidade.

A filosofia não pensa a filosofia, quando realmente é filosofia e não sofística ou ideologia. Não pensa textos filosóficos, e se deve fazê-lo é só como propedêutica pedagógica para instrumentar-se com categorias interpretativas. A filosofia pensa o não-filosófico: a realidade. Mas porque é reflexão sobre sua própria realidade, parte do que já é, de seu próprio mundo, de seu sistema, de sua espacialidade. (DUSSEL, 1977, p. 20).

Ao afirmarmos que Filosofia é uma busca profunda pelo conhecimento das coisas, e que essa busca nos leva a romper com a ideologia que cerca nossa vida cotidiana, precisamos nos atentar e justificar cinco características básicas, que tornam a Filosofia uma forma de conhecimento ímpar. Essas cinco características estão baseadas em pontos importantes da reflexão de Enrique Dussel, acerca da Filosofia na América-Latina: 1) Totalidade/Destotalização; 2) Aproximação; 3) Exterioridade; 4) Alteridade; 5) Libertação. É dizer, nossa busca pelo conhecimento, nossa Filosofia, para ser Filosofia, passa necessariamente por estes cinco campos de reflexão e ação.

### 1.1.1 Totalidade

Vivemos um período histórico onde apenas uma cultura, uma forma de pensar, um método de explicar o mundo parece ter validade. E essa forma de perceber o mundo, que é a hegemônica em nossa sociedade, não é a proveniente dos povos mais sofridos do mundo.

Desde o processo colonial os europeus vêm criando ou especulando sobre o seu próprio ser no mundo. E essa ontologia se faz mais forte a partir da dominação que estes povos fizeram sobre outros terras. “Quem sou eu?” Se pergunta o europeu. “Sou aquele que conquista”. Então “eu sou, e aquele que eu conquistei não é”:

Esta ontologia não surge do nada. Surge de uma experiência exterior de dominação sobre os outros homens, de opressão cultural sobre os outros mundos. Antes do *ego cogito* existe o *ego conquiro*. (DUSSEL, 1977, p. 19).

Ao longo da história da humanidade, há um busca pelo *ser*, pela totalidade. O *ser* é total. O que está fora da totalidade é o *não ser*, então ele *não é*. E este *ser* acabou sendo imposto, e justificado pelo pensamento grego, como o *ser* do europeu. É dizer, a *Europa* é e aquilo que não é *Europa* *não é*.

A ontologia trata da natureza das coisas, e ao pensar a natureza do ser humano o europeu tem em sua raça o ápice do desenvolvimento humano. Ou seja, o colonizador europeu representa o ser humano em sua forma mais plena, os demais “humanos” são incompletos e por isso devem buscar se assemelhar, ao máximo, ao modelo de homem da Europa Ocidental.

Para justificar sua teoria ontológica, que coloca o europeu no centro do mundo, os colonizadores usam de diversos artifícios entre eles estão os religiosos, os culturais e ideológicos, e a própria ciência moderna.

É interessante compreender que, ao obter poder para afirmar que algo é também obtemos poder para afirmar que o oposto não é. Não existe posição política mais favorável do que aquela que representa todos, não apenas seu grupo. Aquele que pode falar por todos também pode instaurar sua totalidade aos demais. Assim é, por vezes, na relação de hegemonia do homem branco com o homem negro ou na relação de dominação do homem com a mulher. A totalidade é a primeira categoria de Dussel (1977) e, segundo o autor, é a expressão do poder dominante daqueles cujas vozes se fazem permanentes em relação ao que de fato existe e a como as coisas devem ser na sociedade. É a voz que se torna mainstream e suprime todas as demais. É o conhecimento do centro, o conhecimento ontológico que se estabelece como verdade inconteste daqueles que se representam como superiores. (CARRIERI; COUTO, acesso em 28 de Outubro de 2019)

A partir das colonizações, das conquista, das guerras, o *ser*, agora totalizado na pessoa do europeu, definiu o seu ser como o *ser* do mundo. As guerras de dominação, como nos diz o padre Roque Zimmerman, foram justificadas nessa lógica que prega o *ser* como o *ser* europeu. Se o indígena da América, ou o povo africano não são europeus; logo, podemos inferir que eles não fazem parte da totalidade. Está ai a justificativa para a escravidão e subjugação destes povos pelos europeus.

A Filosofia é uma busca, e essa busca esbarra na tentativa de definir o *ser*, a totalidade do mundo. A Europa, e mais modernamente o Estados Unidos, afirmam ser o *ser do mundo*, e há inúmeras ideologias que justificam esse status da cultura europeia/estadunidense. Porém, a Europa só ganha destaque no mundo a partir do momento que conquista e passa a dominar outras nações. Só

sou porque o outro *não* é. Essa dominação, em primeiro momento, foi através da força e logo penetrou em ideologias que prenderam os colonizados muito mais que os grilhões aos escravizados.

No século XVI, a Espanha descobre o Pacífico pelo ocidente e a Rússia pelo oriente. O mundo árabe é então enclausurado, e perde a centralidade que tinha exercido durante quase mil anos. A Espanha e Portugal deixarão depois lugar ao Império inglês. A Europa é agora o centro. (DUSSEL, 1977, p. 30).

Ser a cultura de centro, aquela que domina as outras, nada tem a ver com ser a totalidade. Porém, atualmente isso se confunde. Quem está no centro agarra-se à ideia de que ele é e os outros *não* são. E a partir daí justifica toda a opressão que exerce sobre aqueles que não são nada.

Uma das mais poderosas armas do centro sobre a periferia é a ideologia. Ela é usada pela metrópole para impor sua cultura e fazer com que a colônia reconheça, dentro do processo de opressão, uma dádiva dos colonizadores. Na América-Latina, seguindo o exemplo de Franz Fanon, podemos ver claramente o desejo do negro destas terras, deste nosso povo mestiço, em se transformarem em brancos europeus/estadunidenses, e nosso povo vê nesse processo um avanço e não o desnudar-se de sua própria construção cultural. Precisamos nos transformar no europeu/estadunidense, pois eles *são* e nós *não somos*, “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p.27).

A totalidade, característica da Filosofia, não é excludente. Ela não abarca apenas uma parte, deixando a outra na periferia da existência. A Filosofia busca a universalidade, e na universalidade não há exceção. Por isso, só podemos chamar esse pensamento, que divide os entes em centro e periferia, de *ideologia* e não de pensamento Filosófico.

A totalização ideológica foi, e em certo ponto ainda é, inserida no imaginário do oprimido, obrigando-o a ter no opressor o modelo de vida a ser seguido. Seja com o desejo de no futuro torna-se um opressor ou de poder assemelhar-se a ele em padrões sociais tido como os mais importantes da sociedade, pois “[...] quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole (do opressor) mais o colonizado (oprimido) escapará de sua selva [...]” (FANON, 2008). Em resumo isso significa dizer que o oprimido “hospeda”, dentro de si, um opressor (FREIRE, 2016). Em nossa intervenção em sala de aula (cf. capítulo IV), objetivo primaz deste trabalho, observamos de perto a ideia de “hospedeiro” teorizada por Paulo Freire e expresso na citação de Fanon.

Por outro lado, entendemos a Filosofia como um grito da periferia. Uma busca pela totalização desde o povo periférico. Em um primeiro momento isso pode parecer contraditório, pois afirmamos acima que a Filosofia busca a universalidade, mas não o é. A Filosofia nasce da periferia, como um eco da necessidade de libertação do oprimido, e avança rumo à busca de conceitos que sejam universais. A Filosofia, desde o horizonte libertador de Enrique Dussel, como práxis da libertação do pobre, não busca levar o oprimido a tornar-se opressor, e assim manter um sistema onde uns poucos são e muitos *não são*; ela busca libertar ambos das amarras ideológicas que os divide entre centro e periferia. Em seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, o professor Paulo Freire chama isso de libertação tanto do oprimido quanto do opressor; é dizer, o grito da periferia que se transforma em libertação é capaz de humanizar o ser humanos e não apenas um grupo de seres em particular.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela *desalienação*, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos. [...] O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a

lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 2008, p. 45).

O aspecto totalizante da Filosofia, que é em nossa perspectiva uma de suas características constitutivas, possui sua natureza destotalizante, que se resume em sua função de desconstruir a divisão social entre centro e periferia, onde o centro é e a periferia *não* é. A destotalização nega a existência de um ser em específico, e nos direciona a uma diversidade de vozes que compõem a totalidade do cosmo. Assim, desconstruímos as ideias vindas do centro como únicas capazes e explicar o mundo, e passamos a aceitar as diversas culturas como sendo manifestações legítimas dentro da universalidade do cosmo, sem que uma ou outra seja considerada superior ou inferior (ZIMMERMANN, 1987). Ao mesmo tempo, possui uma característica totalizadora, que nos mostra o caráter universal do pensamento filosófico.

### 1.1.2 Proximidade

A aproximação filosófica, para DUSSEL (2011), que também faz parte da própria constituição da Filosofia, é libertadora. É a aproximação que nos leva a compreender a dor do próximo, a perceber os grilhões que o prende ao sofrimento, a iniciar um processo de libertação deste oprimido (DUSSEL, 2011).

A proximidade pode se tratar de algo perigoso quando tem em vista um processo de alienação. Não estamos falando de se aproximar de um objeto, mas sim de

um ser humano, pois a Filosofia parte da humanidade. Conhecer melhor o sujeito pode ser o ponto de partida, e muitas vezes é utilizado desta forma, para uma ideologização mais forte e eficaz, pode ser o início de um processo que tornar o indivíduo mais atrelado às amarras do opressor. Trazer o indivíduo para mais próximo da elite, aproximar os alunos da periferia das escolas de “excelência” do centro são mecanismos que podem ser utilizados pela classe dominante como forma de manter o oprimido mais perto, para que assim possa ter um domínio ideológico maior sobre ele, mantendo o máximo de controle possível.

Essa proximidade filosófica não tem pressa. Ela precisa conhecer todo o percurso que está entre o sujeito, que se aproxima, e o objeto, que recebe a aproximação. Isso porque as dificuldades de aproximação são imensas, o oprimido, que tanto tem no opressor o modelo de ser, pode receber essa aproximação filosófica como algo danoso e não libertador. Por isso a necessidade de se aproximar com amor, com fraternidade. Buscando compreender e não impor a libertação ao oprimido

[...] Aqui falamos de aproximar-se na fraternidade, encurtando distância para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dá-nos à mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos. Aproximar-se na justiça é sempre um risco porque é encurtar distância para uma liberdade distinta. [...] É ir em busca da origem do significado-significante, a própria origem da significação. [...] Aproximar-se é avançar para a origem originária, para a própria arqueologia do discurso metafísico, filosófico, mais ainda: histórico e político. (DUSSEL, 1977, p. 45-46).

Só percebemos que o outro também faz parte do cosmo a partir do momento que nos aproximamos dele e reconhecemos sua exterioridade (Cf. seção 1.1.3). Buscar profundamente o conhecimento é tentar chegar o mais próximo possível daquilo que desejamos conhecer; é penetrar em toda sua realidade constitutiva, é compreender aquilo que o faz ser o que é.

Na escola, uma educação pautada nos princípios libertadores, deveria prezar por uma efetiva aproximação entre toda a comunidade escolar; a compreensão que não há hierarquia de importância entre as pessoas que a compõe; a percepção de que todos juntos, em suas particularidades, fazem parte do mesmo universo que guia nosso aprendizado:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 20016, p. 120).

“Estar próximo” nada tem a ver com ser superior ou inferior. Já nos diz o professor Paulo Freire que o processo de libertação é uma via de mão dupla. E nós, assim como Dussel, somos enfáticos ao defender que a aproximação filosófica é aquela fraterna; de se posicionar ao lado do outro. Só assim se reconhece a verdadeira realidade daquele que queremos conhecer. Se estamos por cima, corremos o risco de criar ideologia; se estamos por baixo podemos não nos aprofundar em questões chaves como a própria história do indivíduo. Porém, se estamos ao lado, se nos compreendemos como um todo junto com o outro,

somos verdadeiramente capazes de entender e nos aprofunda no conhecimento do outro, e no futuro em seu processo de libertação.

A proximidade filosófica é como dois lados de uma única moeda. Necessita de dois polos para se complementar. No que tange à humanidade, é preciso de pelo menos dois seres para gerar a proximidade e essa aproximação acontece quando o outro se mostra a nós, e nós buscamos ver a sua própria existência, e ela é materializada nas suas necessidades como indivíduo, nos seus desejos, na sua busca por comida, na sua dor como sofredor, na sua alegria como liberto.

O outro se revela realmente como outro, em toda a acuidade de sua exterioridade, quando irrompe como o mais extremamente distinto, como o não habitual ou cotidiano, como o extraordinário, o enorme (fora de norma), como o pobre oprimido; aquele que à beira do caminho, fora do sistema, mostra seu rosto sofredor e contudo confiante:- “estou com fome! tenho direito de comer”. O direito do outro, fora do sistema, não é um direito que se justifique pelo projeto do sistema ou por suas leis. Seu direito absoluto, por ser alguém, livre, sagrado, funda-se em sua própria exterioridade, na constituição real de sua dignidade humana. Quando avança no mundo, o pobre comove os próprios pilares do sistema que o explora. Seu rosto (*pnim* em hebraico, *prósopon* em grego), pessoa, é provocação e juízo por sua simples revelação. (DUSSEL, 1977, p. 49).

### 1.1.3 Exterioridade

Ao nosso ver, esta é, a característica fundamental da Filosofia de Dussel. É a possibilidade de se aproximar ao que a coisa é realmente. De penetrar no fenômeno e tentar enxergar aquilo que a coisa tem de único. Quando se trata de conceber a Filosofia de maneira mais humanista, como pretendemos neste trabalho, a exterioridade se dá a partir do momento que não vemos as pessoas

como objetos, ou como simples seres que realizam um ofício cotidiano, mas quando adentramos no fenômeno e percebemos a individualidade que cada sujeito externa durante seu viver.

Entre os entes ou coisas que aparecem no mundo, que se manifestam no sistema justamente com os instrumentos, há um absolutamente *sui generis*, diferente de todos os outros. Junto às montanhas, vales e rios; junto às mesas, martelos e máquinas, irrompe diariamente em torno de nós o rosto de outro homens. Afastados da proximidade, na distância, sua presença torna a recorda-nos a proximidade postergada. Todavia, habitualmente, o rosto de outro homem se apresenta em torno de nós como uma simples coisa-sentido a mais. O chofer do táxi dá a impressão de ser um prolongamento mecânico do carro; a dona de casa como um momento a mais da limpeza e da arte culinária; o professor como um ornamento escolar; o soldado como um membro do exército... Parece que é difícil isolar o outro homem de seu sistema onde se encontra inserido. 'então um ente; é parte de sistemas. Todavia, há momentos em que se nos apresenta, se nos revela em toda a sua exterioridade. Como quando de repente o chofer do táxi se apresenta como amigo e diz: - Como vais? A pergunta inesperada surgiu de um horizonte de entes, causa impacto em nós: Alguém aparece no mundo! Muito mais quando se nos diz: - "Uma ajuda, por favor" ou – "Estou com fome, dê-me de comer!". (DUSSEL, 1977, p. 46).

Quando vemos o sujeito, quando nos aproximamos ao que verdadeiramente ele é, quando ele se nos mostrar um pouco mais além de sua aparência, ai está a exterioridade. Não se trata de uma característica apenas fenomênica, ela avança rumo à essência do indivíduo, valorizando aquilo que ele possui de seu e negando toda a ideologia que impede que ele seja realmente no mundo.

A exterioridade demanda a ação de perceber o outro para além das aparências corrompidas pelo sistema opressor. A Filosofia, como busca constante, nós leva a negar as formas ideológicas que corrompe o ser humano, e que acaba associando o indivíduo ao ofício, à característica física que possui, a sua origem

social/econômica entre outras. Buscar perceber o outro como outro, e não como coisa é garantir a ele o status de ser livre, de pessoa que, independente de toda máscara ideológica e preconceituosa que o cerca, é ser possuidor de uma individualidade que o torna um ser único no mundo.

O rosto do homem se revela como outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém. [...] Mas entre as coisas reais que conservam exterioridade do ser, encontra-se uma coisa que tem eventos, que tem história, biografia, liberdade: outro homem. O homem, para além do ser, da compreensão do mundo, do sentido constituído por uma interpretação que supõe seu sistema, transcende as determinações e condicionamentos da totalidade, pode revelar-se como extremamente humilhação da prisão, no frio da cela e na total dor da tortura, mesmo quando seu corpo não era senão uma chaga viva, podia exclamar: “- Sou outro; sou homem; tenho direitos!”. (DUSSEL, 1977, p. 47).

A exterioridade em Dussel pode, em um primeiro momento parecer contraria a noção de totalidade. Mas como dissemos no item 1.1.2, a totalidade, no seu viés ideológico, é aquela que cria dois polos diferentes de seres, os que *são* e os que *não são*. Já a totalidade, própria de nossa definição de Filosofia, é a busca por se aproximar do universal, aquilo que está por detrás e é comum a todas as coisas. Esta totalidade afirma a diversidade de seres dentro da unidade do cosmo. Não há um que é mais e outro que é menos, há seres individuais abarcado pelos braços da universalidade.

#### **1.1.4 Alteridade**

Só se é ser humano na presença de outro ser humano (DUSSEL, 2011). Quando falamos em busca pelo conhecimento, principalmente em uma forma de

conhecimento tão humana, como é o caso da Filosofia, não podemos deixar de fora o caráter comunitário desta maneira de explicar o mundo, pois a Filosofia se trata de uma forma de conhecimento própria dos seres humanos.

[...] Sem exterioridade não há liberdade nem pessoa. Somente na incondicionalidade da conduta do outro descobre-se o fato da liberdade, do livre arbítrio. Robinson Crusoé, se tivesse nascido só, não teria sido livre mas espontâneo; além disso, não teria sido homem, porque o homem só se reconhece e se constitui como homem na proximidade, jamais na pura distância solipsista. Seria neste caso um animal cuja racionalidade seria puramente potencial. Não teria mundo porque simplesmente ninguém teria dado o sentido aos entes. (DUSSEL, 1977, p. 51).

A Filosofia não olha as coisas de maneira isolada, ela busca compreender tudo o que está em volta e que, de uma maneira ou outra, interfere no que estamos estudando. Como o conhecimento é único, como o cosmo é único, todas as coisas estão relacionadas.

Assim chegamos a mais uma das características, que somada às demais, torna a Filosofia, desde a perspectiva libertadora de Dussel, uma forma de conhecimento diferente das demais: a alteridade. A capacidade de perceber que somos dependentes uns dos outros. Mas essa interdependência se apresenta na particularidade de cada indivíduo. A Filosofia, em sua busca profunda pelo conhecimento, nos leva a mais um passo que é o reconhecimento da interdependência entre os seres. A alteridade se confunde com a ideia de exterioridade, mas se difere pelo fato de esta ser a compreensão da interdependência que possuímos uns dos outros (ZIMMERMAN, 1987).

### 1.1.5 Libertaçāo

Por último, mas não menos importante, temos a libertação. Ela nos mostra o lado prático do conhecimento Filosófico. Filosofar não é apenas fazer exegese de textos clássicos, mas uma ação de libertação do oprimido. Dussel dá muita ênfase a esta característica da Filosofia. Para ele, Filosofia é uma prática de reflexão a partir da necessidade de um determinado povo, em um determinado espaço e tempo histórico; ela pensa a própria vida do povo desta terra; não deve ser apenas exegese de textos eurocêntricos, mas uma constante ação de problematizar e buscar respostas para as questões do nosso tempo histórico, para o nosso espaço geográfico, para o nosso povo.

O certo é que a filosofia parece ter surgido sempre na periferia, como necessidade de se pensar a si mesmo perante o centro e perante a exterioridade total, ou simplesmente diante do futuro da libertação. (DUSSEL, 1977, p. 20).

Assim como Dussel, Roberto Gomes vê a Filosofia, não como uma mera reprodução da História da Filosofia europeia, mas como uma “novidade” a ser escrita e pensada dentro da própria realidade brasileira ou latino-americana. Em Gomes, Filosofia pode ser entendida como “[...] pensar o mundo a partir de seu próprio mundo”, ou “[...] a tentativa [...] de enxergar um palmo diante do nariz - o que não é tão fácil, nem tão inútil quando muitos pensam”. (GOMES, 2005, p. 18). Busca enxergar no banal, no corriqueiro, no cotidiano a partir de uma análise rigorosa, a verdade escondida por detrás das aparências.

[...] Nossa vida, por ser “natural” e óbvia, é vivida numa ingenuidade acrítica em muitas circunstâncias. Nosso modo de enfrentar os entes, por isso, está condicionado à nossa cotidianidade que é nosso próprio ser, nossa segunda natureza, nosso *ethos*, nosso caráter cultural, histórico. (DUSSEL, 1977, p. 38).

A Filosofia, desde um perspectiva dusseliana, nos leva à problematização das questões do próprio lugar. A Filosofia busca respostas, e estas não ficam apenas no plano das ideias. Elas precisam partir para a prática e transformar a realidade de opressão, cambiar a injustiça pela justiça. Por isso, concordamos com o pensamento de Dussel, quando o filósofo prega que uma das características constitutivas da Filosofia é seu caráter libertador. O pensamento filosófico, quando serve para justificar a dominação do centro sobre o oprimido; ou para justificar a *status quo* do oprimido, é ideologia; mas quando é ativo, quando busca transformar a realidade dos sujeitos; quando inicia um processo de justiça, quando começa a ação de libertação do oprimido, ai sim é verdadeiramente Filosofia.

A Filosofia é um suspiro do oprimido, pois apenas na periferia pode-se iniciar o processo de libertação. É no povo marginalizado que a necessidade de se humanizar, que demanda questões urgentes a serem resolvidas e um conhecimento profundo da realidade, germina como transformação da vida social. Este processo de libertação não pode ser feito pelo opressor, por que este já está corrompido. Por isso deve ser iniciado pelo oprimido que, ao buscar sua humanização também humaniza o opressor, pois este também está desumanizado pela opressão que impetrava ao pobre.

[...] Em primeiro lugar, o opressor é opressor não no segredo último de sua pessoa, mas na funcionalidade social, na atividade regulada pelas instituições da totalidade. Modificada a estrutura social como totalidade, muitos dos que exerciam o poder do sistema ficam reduzidos a simples cidadãos, sem os instrumento de opressão. O perdão a seus atos ou uma justiça magnânima é possível porque nunca se identifica sem possibilidade de reparação a pessoa e a função social. O próprio burguês é vítima do capital, e a superação do capitalismo libertará o burguês da escravidão que se exerce sobre o nível, verdadeiramente, humano de sua existência. Esta transcendentalidade interna é a exterioridade *como outro*; não como parte do sistema. (DUSSEL, 1977, p.51).

O conhecimento filosófico nasce da necessidade do povo. Ela possui uma ligação direta com as aspirações do oprimido de pensar e refletir sobre os grilhões que o prende. Ao questionar a si mesmo, e a realidade na qual está inserido, o oprimido se encontrará com questões urgentes que demandam prontamente uma resposta. Assim, ele começa a construir uma prática de reflexão que se inicia em um determinado espaço e tempo histórico, e ruma ao encontro da universalidade.

A Filosofia nasce na periferia. É somente a partir dessa posição crítica que pode haver uma nova visão de mundo. O centro já está estático com suas ideologias de dominação; todo conhecimento advindo dali é com objetivo de tornar mais efetiva sua autoridade sobre a periferia. O centro não consegue revolucionar a ordem vigente, até porque ela é benéfica a ele. Já a periferia não se encontra nesta lógica, e por isso pode pensar de uma maneira mais justa e solidaria.

Desde a periferia política, porque dominados ou coloniáveis (sic), desde a periferia econômica, porque colonos, desde a periferia geopolítica, porque necessitados de exércitos do centro, apareceu o pensamento pré-socrático na atual Turquia ou no Sul da Itália e não na Grécia. O pensamento medieval emerge das fronteiras do Império; os Padres gregos são periféricos, e da mesma forma os latinos. Já no renascimento carolíngio, a renovação vem da periferia da Irlanda. Da periférica França surge Descartes, e da distante Koningsberg irrompe Kant. Os homens distantes, os que têm perspectiva da fronteira para o centro, os que devem definir-se diante do homem já feito e diante de seus irmãos bárbaros, novos, os que esperam porque ainda estão fora, estes homens têm a mente límpida para pensar a realidade. Nada têm que ocultar. Como teriam de ocultar a dominação se a sofrem? Como seria sua filosofia uma ideologia, se sua práxis é de libertação diante do centro que combatem? (DUSSEL, 1977, p. 10).

A cultura dos grupos e classes oprimidos de nossos três continentes, a cultura popular é a que conserva melhor o nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será

uma mera repetição das estruturas da cultura de centro. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. Seus valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que devolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico. (DUSSEL, 1977, p. 97).

Como vimos, cabe ao oprimido, dentro do processo de sua libertação, humanizar o opressor, a partir do processo de solidariedade humana, esse ideal é compartilhado ainda pelo educador Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido”:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 2016, p. 62).

A palavra Filosofia é traduzida como “amor à sabedoria”. Amar a sabedoria é refletir sobre a realidade em que vivemos, leva o pensamento filosófico a ser algo perigoso, principalmente em um ambiente onde a elite busca manter o *status quo*. O pensar, o refletir, o filosofar leva o indivíduo a questionar os conceitos que regem a vida em sociedade. Foi assim que Sócrates se encontrou com a

morte. Ao levar os indivíduos a questionar os princípios vigentes, Sócrates se torna um inimigo daqueles que buscam manter seus privilégios dentro da sociedade. Por isso foi perseguido, julgado e condenado de modo parcial e injusto.

O processo de libertação, proposto pela Filosofia, é doloroso. Ele nos faz sair do corriqueiro e questionar a ordem opressora vigente. E essa experiência tida por Sócrates, que foi morto por questionar a ordem, pode ser vista em vários outros pensadores ao longo da história. O próprio Enrique Dussel foi exilado pela ditadura argentina de seu tempo (UNISINOS, 2015).

O responsável pelo outro é visto no sistema pelos dominadores da totalidade como um “quinta-colunista”, como corruptor da juventude [...]. O oprimido como oprimido (mas que tem alguma consciência da positividade de sua exterioridade) e aquele que luta por ela [...] dão má consciência aos dominadores. (DUSSEL, 1977, p. 66-67).

A transformação da sociedade é, segundo DUSSEL (2011) e GOMES (2011), uma das essências do pensamento filosófico. Também o alemão Karl Marx, *mutatis mutandis*, comunga desta mesma ideia: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente, trata-se, porém de modifica-lo”. (MARX, 1998, p. 10). Sócrates, assim como alguns outros grandes personagens da história ocidental, respeitando o tempo e espaço de cada um deles, como Jesus de Nazaré, Dom Oscar Romero e Nelson Mandela, ao buscarem esta ação de transformação social se depararam com a força das autoridades que desejavam a inércia dentro das camadas sociais. Os personagens citados foram perseguidos, alguns mortos e outros presos e torturados. Todos sofreram a opressão da elite que buscavam silencia-los. No caso de Sócrates, o pensador ateniense foi acusado, julgado e condenado de forma injusta; mas na prática, a única coisa que fez foi ensinar as pessoas a buscar a verdade das coisas.

Assim ousamos dizer que a Filosofia, desde a Grécia Antiga, tem em sua gênese a transformação de uma realidade de opressão em que vive o sujeito. Porém, é preciso ressaltar que, ao longo da história da Filosofia, outros pensadores discordam de nossa concepção. Aliás, a busca por conceituar Filosofia já é uma problemática filosófica, assim, vários pensadores podem discordar entre si a respeito da definição desta questão. E retomando à Grécia Antiga, ao questionar o *status quo* da sociedade ateniense, a Filosofia problematiza e busca alternativas à realidade vigente. Isso é uma vitória do oprimido, que encontra na Filosofia uma forma de liberdade; já o opressor buscará meios de transformar essa Filosofia, que nasce do oprimido, em uma ideologia que justifique o modo de vida da sociedade pautada na opressão. A Filosofia gera conflitos.

Filosofia, portanto, é um [...] vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que o domínio de um saber determinado [...] (CERLETTI, 2008, p. 18), e esse amor é expresso nas cinco características fundantes da Filosofia que refletimos anteriormente. Ela é, a nosso ver, uma busca profunda pelo conhecimento das coisas, uma verdadeira radicalização em sua forma de questionar e responder às questões postas. Esta busca nos leva a um olhar profundo de nós mesmo e, graças a sermos compostos também pelo ambiente em que vivemos, a Filosofia nos leva a analisar profundamente a realidade que nos cerca e nos compõe. Além disso, exige daquele que deseja filosofar uma intervenção direta na transformação da sociedade onde se encontra; pois como nos diz DUSSEL (2011), a Filosofia é a voz do oprimido frente às injustiças. Filosofia como um olhar para si, para as necessidades urgentes do contexto geográfico e histórico, a partir do lugar onde nos encontramos. Criar questões cuja necessidade é urgente de resposta, é o cerne do pensamento filosófico

## CAPÍTULO II : DIÁLOGO ENTRE ENSINO E APRENDISAGEM DE FILOSOFIA

A Filosofia, quando se trata de crítica e não ideologia (DUSSEL, 2011), está intimamente atrelada à busca profunda pelo conhecimento das coisas a partir da própria necessidade e da realidade do sujeito que a inicia. O pensamento filosófico preza pela autonomia do sujeito dentro do processo de construção do conhecimento, levando-o de um pensamento não crítico, baseado no senso comum, à um pensamento crítico/filosófico.

Um ensino, quando verdadeiramente crítico, leva o estudante a enxergar além dos grilhões do pensamento ideológico que o prende. Instiga o estudante a construir mecanismos e ideias que buscam a liberdade do sujeito. Por isso, neste capítulo buscamos pensar e conceituar o ensino vivido hoje pelos nossos povos e como as escolas, que poderiam funcionar como mecanismos de libertação (FREIRE, 2016), promovem e defendem a ideologia que mantem o *status quo* da opressão social atual (SAVIANI, 2012).

### 2.1 Ensino e ideologia

Tradicionalmente afirmamos que, ao longo da história os seres humanos foram criando uma gama de conhecimento e o acumulando ao passar dos anos. Por isso poderíamos dizer que quem ensina, ensina algo a alguém. No entanto, esta lógica está corrompida pela história de dominação que se impôs em nossa sociedade ao decorrer do tempo. Em um mundo onde a ideologia do centro busca, em todas as esferas da sociedade, impor seu pensamento dominante, o ensino acaba se reduzindo à reprodução das ideias de dominação do centro.

A Filosofia colonial latino americana [...] não chegou a superar a imitação, e o processo foi duplamente ideológico: de um lado, por ser

ideológica na Europa, e, por outro, por repetir-se na periferia ocultando a dominação que sofria. (DUSSEL, 1977. p.17).

Pode-se estender a citação, acima transcrita, a todas as formas de conhecimento em um contexto de dominação. Seguindo a lógica do centro, do poder dominante, ensinar se resume a transmitir informações, que por suposto então carregadas de ideologias do poder central, a alguém. Neste processo o sujeito torna-se uma “recipiente” onde as informações são depositadas e guardadas tais quais foram recebidas. No futuro estas informações deverão ser externadas, pelo aluno, da mesma maneira que elas foram absorvidas dentro da sala de aula. Assim, o bom professor é aquele que consegue transmitir mais conteúdo, e o bom aluno será aquele que mais conseguir reter e reproduzir esse mesmo conteúdo. Na perspectiva do professor Paulo Freire tal sistema é um processo de alienação do sujeito:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se [...] Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira,

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 2015, p. 103-104).

O educador Paulo Freire, como vimos na citação acima, nos fala sobre uma “educação bancária” que, em ultimas, é o ensino do opressor, da elite do centro, da classe dominante que busca manter o *status quo* da sociedade em que vivemos. Contra essa educação opressora FREIRE (2015) nos propõe a “educação libertadora” cuja finalidade é levar o estudante a recriar as condições de vida do ser humano. O ensino opressor, dentro da “educação bancária” proposta por FREIRE (2015), parte da ideia de que educação é a mera transferência de informação. E isto não é algo involuntário, pois o centro deseja manter as coisas como estão, e para isso utiliza da educação como forma de proliferação de suas ideologias. A “educação bancaria” não cria nada de novo, é uma educação que simplesmente repete práticas e informações cristalizadas, por isso nunca servirá para a transformação da sociedade; sua única utilidade se resume na manutenção da relação de opressão.

Demerval Saviani, em seu livro “Escola Democrática” segue a mesma linha deste pensamento freiriano. Ao analisar dois tipos, do que ele designa como, de teorias educacionais. SAVIANI (2012) nos leva a perceber que a escola é a base da manutenção das desigualdades. O autor começa explanando a respeito da “teoria não critica”, que prega a escola como redentora das desigualdades. Logo em seguida, SAVIANI (2012) escreve sobre a “teoria crítica” que vê as instituições educativas como aparelhos que mantêm a dominação burguesa sobre a classe popular.

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que

entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.  
(SAVIANI. 2012, p. 3).

Em SAVIANI (2012), a “teoria não crítica”, que pensa a questão da desigualdade, mostra as mazelas sociais como algo que pode ser resolvido pela educação. Nessa teoria o centro da desigualdade é a ignorância. Ensinar é transmitir o conhecimento acumulado à aqueles que não o detém, tornando-os assim esclarecidos e não ignorantes. E a escola é vista como meio de libertar o oprimido da ignorância e assim eliminar as desigualdades sociais.

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (SAVIANI, 2012, p. 6).

A pesar da boa intenção, de considerar a escola como espaço e equalização da sociedade, a “teoria não crítica” não analisou o fato de que, essa equalização não “libertava” as classes populares, ela tinha por meta levar o oprimido a equiparar-se com o burguês, daí o grande fracasso dessa que, em SAVIANI (2012), também foi chamada de escola tradicional.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional. (SAVIANI, 2012 p. 6).

Entender o ensino como um mero “passar” informações ou conhecimento

acumulado, é compreende-lo como mecanismo de ideologia das classes dominante. Ora, o conhecimento acumulado foi criado por ela, portanto, ele reproduz a sua visão de mundo.

## 2.2 Ensino, Filosofia e ideologia

Como já vimos em Dussel (cf. capítulo 1), a Filosofia possui em sua essência um caráter libertador. Portanto, ela não se entrega ao senso comum proposto pelas ideologias da classe dominante. O ensino, por outro lado, e a partir do pensamento de SAVIANI (2012), é um mecanismo de opressão a partir do momento que parte da simples reprodução de informação.

Paulo Freire, além da educação bancária, nos elenca outra forma de educação. Essa agora é humana e libertadora. A “educação libertadora” só nasce do oprimido, pois é ele que busca verdadeiramente *ser*.

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que oprimem como *outros*.

[...] Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua.

[...] Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. (FREIRE, 2012, p. 81-82).

O “ensino libertador” leva a classe popular a romper com a ideologia dominante que a cerca, e também com o opressor que foi gestado dentro de cada oprimido. Aqui entramos em uma estreita relação entre ensino e Filosofia. Esta busca,

como já visto no capítulo 1, libertar a periferia dos grilhões criados pelo centro. Se consideramos que “[...] A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses [...]” (SAVIANI, 2012, p. 26), a Filosofia, e seu ensino libertador, pode contribuir para que o sujeito, que está sendo ensinado, reflita sobre todo o contexto de opressão que está vivendo.

O ensino, e principalmente o ensino de Filosofia, deve partir da realidade onde o indivíduo se encontra. Só assim ele se torna significativo para o sujeito. O processo de ensino é contínuo, é uma construção do conhecimento. O professor é o responsável por conduzir o processo na medida que já possui uma gama de conhecimento acumulado ao longo da história. Assim, ensino de Filosofia seria basicamente caminhar com o aluno dentro do seu próprio espaço, buscando responder, a partir de sua constituição histórica/geográfica, os problemas urgentes que permeiam sua vida.

[...] ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar - mais do que pela aquisição certa ou pelo manejo de alguns procedimentos - por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas. (CERLETTI, 2008, p. 29).

A Filosofia possui em si, e em seu ensino, um caráter libertador. Parte do ambiente onde se vive, analisa de maneira metódica e crítica, comprehende os fatos que nos levam a ser de determinada maneira, busca conhecer as coisas como elas verdadeiramente são. A partir daí, aquele que pensa começa a buscar soluções para os problemas encontrados durante esta análise para assim propor soluções que, em suma, buscam eliminar as mazelas construídas pela própria sociedade. O ensino também é assim, busca levar o sujeito a uma análise detalhada o espaço, não uma mera reprodução de informações, mas um encontro com a realidade de fato. Assim, aquele que aprende busca caminhos novos para a transformação da realidade social encontrada.

### CAPÍTULO III : RELAÇÕES RACIAIS

Nosso trabalho teve como foco a problematização do que denominamos “mito da democracia racial”. Através de algumas dinâmicas, reflexões, dentro da sala de aula, buscamos debater com os alunos sobre a realidade do negro e as condicionantes para que essa situação se solidificasse na sociedade brasileira. No primeiro momento de nossa intervenção buscamos nos aproximar da realidade do negro no Brasil de hoje; e para isso adentramos na questão histórica para compreendermos como chegamos a essa situação enraizada.

Antes de tudo é preciso compreender que o termo raça, que utilizaremos ao longo do texto, não pode ser aplicado ao ser humano como subdivisão da espécie, mas como categoria analítica que, baseada em características naturais, classificam o ser humano.

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL 2003, apud GOMES acesso em 28 de Outubro de 2019).

Parte dos negros de nosso país, na atualidade, são em grande maioria descendentes daqueles que vieram nos navios negreiros no século XVI; e deixaram diversas contribuições para a cultura, economia e demografia do Brasil. Porém, essas contribuições foram sendo apagadas, ou apropriadas, com o intuito de tornar o negro um *não ser*. O regime escravagista português e espanhol, de uma maneira generalista, transformaram o negro em um objeto de ganho de capital. Não eram pessoas, não eram seres humanos, era máquinas que serviam pra ganhar dinheiro. Não frequentavam escolas, eram desprezados

nas igrejas, eram proibidos de comungar de suas religiões nativas, não participavam da vida social.

Até mesmo durante sua vinda, de regiões da África para o Brasil, para serem usados como escravo, a supressão da cultura negra foi planejada. Dentro dos navios negreiros busca-se que grupos e etnias com culturas similares fossem separados, afim de impedir que juntos pudessem manter sua cultura, formando assim uma resistência. Do mesmo modo, quando chegavam em terras tupiniquins eram separados para assim evitar o cultivo de costumes africanos. Em outras palavras, foi usado a política do *dividir para conquistar*.

A diversidade linguística e cultural dos contingentes negros introduzidos no Brasil, somada a essas hostilidades recíproca que eles traziam da África e à política de evitar a concentração de escravos oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, e até nos mesmos navios negreiros, impediu a formação de núcleos solidários que retivessem o patrimônio cultural africano. (RIBEIRO, 2013, p.87).

Com a totalização do europeu como o *ser* do mundo (Cf. acima, seção 1.1.3), a cultura dos povos oprimidos ganha uma caráter demoníaco, de atrasada, algo a ser superada. E penetra a classe oprimida não como um combate direto à cultura popular, mas como um exaltação daquilo, a partir de diversas ideologias, que vem do centro como algo natural ao ser humano e parte do processo evolutivo da sociedade. É dizer, buscar se identificar com o opressor é “natural”, é o caminho que devemos percorre afim de nos tornamos uma sociedade “evoluída”:

Jean Jacques Rousseau propões, em nome da natureza, a cultura burguesa emergente, e para isso precisou primeiro realizar com seu discípulo um contato pedagógico (complementar ao contato social). O preceptor (o pai e estado) obriga seu discípulo a ser e comporta-se como um órfão (sem mãe nem cultura popular) e que lhe obedeça em tudo, como explica no *Emílio*. Com a pretensão de que a natureza se exprima na realidade, o repressor preceptor obriga Emílio a seguir ponto por ponto um verdadeiro curriculum para receber o título de

pequeno burguês, até com sua vigem pela Europa (delícia da burguesia da época), e com uma esposa perfeitamente dócil, reprimida e dona de sua casa. Seu projeto é duplamente ideológico: primeiro porque disfarça a burguesia da natureza; depois porque não dá consciência crítica a este encobertamento. (DUSSEL, 1977, p. 98-99)

A totalização do europeu como *ser* tem como prática ideológica a desconstrução do *ser* dos outros. É como se *ser* europeu, ou aquele que carregasse consigo as características desse povo, fosse o desígnio natural da humanidade. E isso inclui de maneira explícita a cor da pele. Tanto foi assim, na história de nosso país, que mesmo no início do fim da escravização uma nova forma de exclusão do negro já estava sendo construída, e agora estava baseada na ciência moderna.

Foi só com a proximidade do fim da escravidão e da própria monarquia que a questão racial passou para a agenda do dia. Até então, como “propriedade”, o escravo era por definição o “não cidadão”. No Brasil, é com a entrada das teorias raciais, portanto, que as desigualdades sociais se transformam em matéria da natureza. Tendo como fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade – valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição das características físicas – uma suposta diferença entre os grupos. A “raça” era introduzida, assim, com base nos dados biológicos da época e privilegiava a definição de grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio. (SCHWARCZ, 2012, p.38).

A partir de 1871, se inicia o processo de “libertação” dos escravizados no Brasil. Mas este processo estava impregnado de uma ideologia que, a longo prazo, buscava eliminar o negro e sua influência da sociedade Brasileira. Paralelo ao processo de libertação do povo negro, estava o processo de “embranquecimento” da população brasileira, baseado nas teses eugenistas presentes na Europa e nos Estados Unidos. (MUNANGA e GOMES, 2004).

A lei do “Ventre-livre” que, datada do ano 1971, instituía que todas as crianças filhas de escravizados nasceriam libertas. Isso seria um grande avanço rumo ao fim da escravização no Brasil, se não fosse o caso de as crianças não terem com quem ficar após o nascimento. Ora, as crianças ficavam com os pais, nas senzalas, prestando serviços como escravizados até atingir 21 de idade. Ou seja, mesmo que legalmente o sujeito possuísse o status de “livre”, ele na prática permanecia escravizado. O racismo agora, mais que nunca, penetra toda a estrutura da sociedade e se torna institucionalizado (CNTE, 2014).

Assim como o “placebo” da lei 2.040/1971, em 1885 tivemos a Lei do Sexagenário. Está com cunho mais absurdo ainda. Na dita lei os escravizados que completassem 65 anos estariam, a partir desta idade, libertos. Ora, mais uma vez o estado “dá com uma mão e tira com a outra”; uma vez que a expectativa de vida de um escravizado, naquele período, chegava aos 40 anos. Poucos conseguiam alcançar a liberdade via esta lei. E, ademais, o que iria fazer um idoso de 65 anos que durante toda sua vida foi escravizado, e agora já não é mais absorvido pelo mercado de trabalho? (MUNANGA e GOMES, 2004).

No dia 13 de maio de 1888, em um domingo, a princesa regente assina a chamada “Lei áurea”. A partir do dia 14 de maio todos os negros do império estavam libertos. Mas para onde iriam? Receberam algum tipo de indenização pelos anos sofridos? Não, na íntegra da lei não é encontrado nenhum tipo de reparação. Na segunda-feira, dia 14, o negro estava sem lar, sem trabalho. Precisou continuar escravizado para se alimentar, foi preciso ocupar os morros para ter alguma moradia, voltaram para a África os que podiam. A abolição da escravidão não trouxe liberdade ao negro, pois o mesmo ficou privado de terras, trabalho, escola, moradia.

Em 18 de maio de 1888, a princesa Isabel assinava a lei Áurea. Uma data para comemorar? Mas o que sucedeu ao dia 14 de maio? Em quais condições passou a viver a população até então escravizada,

que foi “liberta”? Ora, sem acesso à terra, ao mercado de trabalho, e à educação formal, restou a vida errante nas áreas rurais e o abandono nas favelas, nos centros urbanos. Desde o início dos anos 1980, o movimento negro ressignificou a data, passando a considerar o 13 de maio como dia nacional da luta contra o racismo. A “abolição” legal a escravidão, nunca garantiu as condições de igualdade de participação na sociedade para a população negra. (CNTE, 2014, p. 10).

As leis que iniciaram o processo de abolição da escravidão no Brasil, a partir do olhar de Joaze Bernardino, em seu artigo “Ações afirmativas e a rediscussão do mito da igualdade racial”, mantiveram o caráter escravocrata de nossa sociedade. Tais leis propagaram a ideia de que no Brasil as raças, a partir daquele momento, eram iguais; e que, ao contrário de outros países do mundo, se construiu no Brasil uma nação sem conflitos de raças, pelo menos abertos.

[...] Um parcela expressiva da sociedade brasileira compartilha a crença de ter construído uma nação [...] não caracterizada por conflitos raciais abertos [...]. Tanto a abolição, quanto a proclamação da República foram condições indispensáveis para o estabelecimento do referido mito, sem esses dois acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros. (BERNARDINO, 2002, p. 250-251).

Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, nos dá um horizonte interessante a respeito das leis abolicionistas. O professor relata a chamada “falsa generosidade”, por parte da classe dominante. Os opressores passam os anos defendendo o seu ser como o ser do mundo. E fazem isso porque sabem que em algum momento os oprimidos podem se unir e iniciar um processo de revolução, por isso, ao longos dos anos, vão desenvolvendo mecanismos que aparentemente vão incluindo os oprimidos dentro da sociedade. O que eles não deixam claro, para o oprimido, é que esses mecanismos nada mais é que uma

falsa sensação de inclusão, pois o que ele faz é apenas amarrar ainda mais o oprimido aos aparelhos de dominação do opressor.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizador, não instaura uma outra vocação - a o ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem o fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar –se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmo. Só o poder que nasça da debilidade do oprimido será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante as debilidades dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento, e da miséria.

Daí o desespero dessa “generosidade” diante da qual qualquer ameaça, embora ténue à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. (FREIRE, 2016, p.63-64).

Enrique Dussel, quando aborda a questão da proximidade (Cf. acima, seção 1.1.2), faz uma crítica a esta “falsa generosidade”. Em DUSSEL (2011) o centro só se aproxima da periferia quando vê necessidade de aumentar seu controle sobre ela ou, concordando com FREIRE (2016), quando a classe popular começa a se fortalecer ameaçando, assim, o poder da classe dominante. Não é

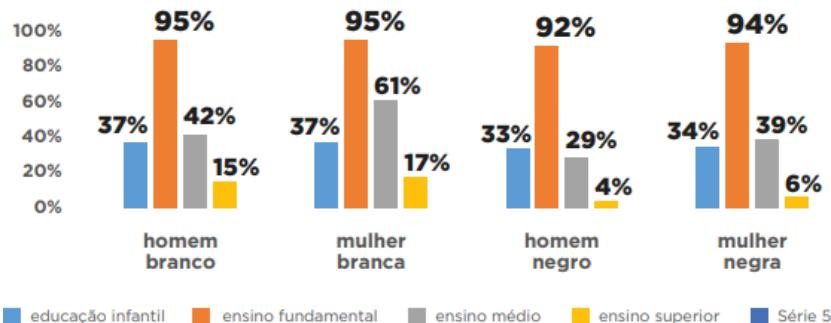
uma aproximação ao ser do outro, mas ao outro como objeto que pode ser manipulado e usado para fins de manutenção do *status quod* da elite nacional.

O resultado da abolição, dessa “liberdade”, dessa “falsa generosidade” que não trouxe reparação ao sofrimento de anos de escravização, se resume na imensa desigualdade racial que vivemos hoje em terras tupiniquins. Todo esse processo histórico de dominação, que coloca a cultura branca/europeia como superior, ainda é vivida pelo negro de hoje. O que acontece é que ela não é percebida graças a “falsa generosidade” implantada pela elite ao longo dos anos que levou à criação de uma ideia de que todos, no Brasil, somos iguais, e que o espaço social que cada um ocupa é graças aos seus próprios, e exclusivo, méritos.

As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos dos antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro, a mesma atitude de desprezo vil. Para seus pais, o negro escravo, o forro, bem como mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que desgastado era substituído facilmente por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente com culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa (RIBEIRO, 2016, p.167).

Os gráficos abaixo, e os em anexo que foram elaborados pelos alunos, retratam um pouco da situação do negro no Brasil de hoje.

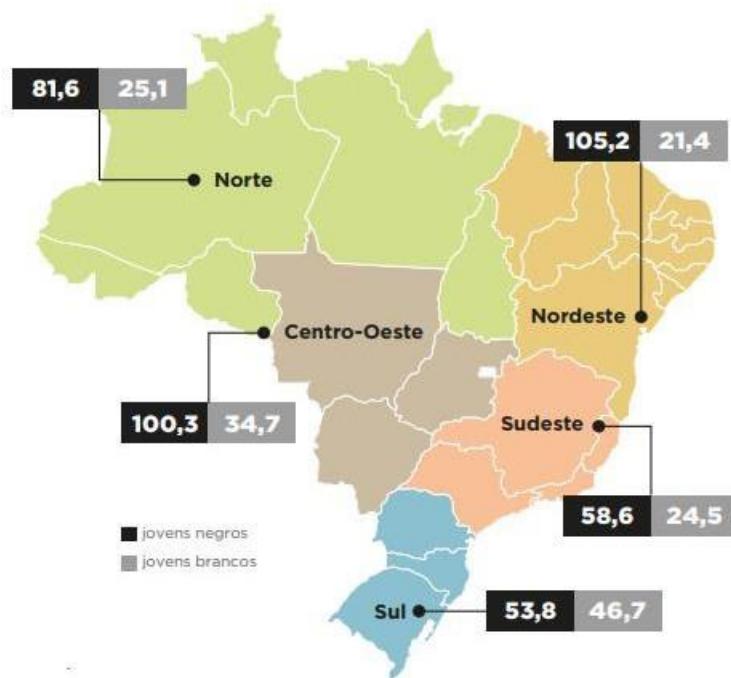
**Taxa de escolarização líquida por cor/raça e sexo,  
segundo nível de ensino**  
(PNAD/2004)



Fonte: CNTE 2014, p. 37

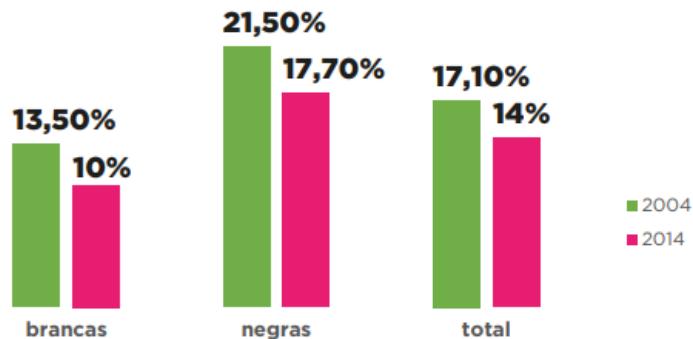
**Assassinato de jovens no Brasil**

(Taxas por grupos de 100 mil habitantes)



Fonte: CNTE 2014, p. 36

Proporção de trabalhadoras domésticas entre as mulheres ocupadas de 10 anos ou mais de idade, segundo cor e raça  
(IBGE- PNAD 2004-2014)



Fonte: CNTE 2014, p. 34

O debate sobre as questões raciais no Brasil, e as desigualdades causadas por ela, é algo novo (SCHWARCZ, 2012). Mas a busca por justificar a inferioridade do negro, em relação ao branco europeu, vem de longa data. E além disso, o conhecimento hegemônico de cada época (religioso, filosófico ou científico) são invocados, pela elite de nosso país, para justificar essa supremacia branca sobre o negro.

No século XIX, a ciência moderna, em seu viés mais darwinista, imprime suas análises biológicas para justificar a diferença entre negros e brancos legitimando, assim, o processo de “embranquecimento” da população nacional.

[...] Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgiu representado como um grande exemplo. (SCHWARCZ, 2012, p.20)

Durante todo o processo de escravização, houve um intenso processo de luta e resistência dos povos negros. Muitos frutos foram colhidos, mas somente após a abolição que efetivamente o negro começou a ser ouvido dentro da sociedade brasileira. A partir de 1951 com a Lei Afonso Arinos, que estabeleceu 1 ano de prisão ou multa, para os atos racistas, foi que iniciamos de fato um processo de reparação ao negro por todo o dano sofrido no período escravista brasileiro.

Já no período da redemocratização, como presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, com características mais neoliberais (SANTOS, acesso em 04 de Novembro de 2019) foram criados vários grupos de trabalho (GTs) com a finalidade de debater e propor ações para inserir o negro dentro da sociedade de uma forma mais justa e humana. No governo seguinte, do petista Luiz Inácio Lula da Silva, novas políticas vão ser implementadas até culminar em aprovações de leis que transformam a promoção da igualdade racial em política de estado

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. (MEC, 2004, p. 8).

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (MEC, 2004, p. 11).

O pensador Gilberto Freyre, em *Casa-grande e Senzala*, nos relata que o Brasil passou por séculos de miscigenação. Brancos, negros e indígenas se misturaram para dar origem a uma nova raça: o brasileiro. Essa miscigenação, na perspectiva de FREYRE (2017), é vista como um início de processo de diminuição das desigualdades sociais, pois ao se misturarem, brancos negros e indígenas começaram a compartilhar os mesmos espaços sociais.

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negrmina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos. (FREYRE, 2017, p. 33).

Segundo STRIEDER (2001), em seu artigo publicado na revista *Perspectiva Filosófica*, Freyre propõe que, graças ao processo de miscigenação, que diminuiu a desigualdade entre as raças, começa a surgir no Brasil uma perene “democracia racial”. Já o sociólogo, e ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (2017 apud Freyre, 2017, p.19-28) nos elenca a grande contribuição dada por FREYRE (2017) em para a nossa compreensão da história do Brasil, e principalmente da questão racial, mas salienta que o autor de *Casa Grande e Senzala* peca ao sobrevalorizar a mestiçagem e deixar de lado os conflitos raciais próprios do país.

[...] E esta miscigenação toda gerou uma "metaraça" no Brasil. O homem desta "metaraça" já não é mais nem europeu, nem africano, nem índio. E um homem novo, o homem dos trópicos, situado na América. [...] Sem dúvida a miscigenação histórica, e a posterior imigração de múltiplas etnias na Ibero-américa, construíram a base para uma solida e perene democracia racial" em nosso Continente. (STRIEDER. 2001, p. 12-13).

Não preciso referir-me aos aspectos vulneráveis já salientados por muitos comentadores de Gilberto Freyre: suas confusões entre raça e cultura, seu ecletismo metodológico, o quase embuste do mito da democracia racial, a ausência de conflitos entre as classes, ou mesmo a "ideologia da cultura brasileira" baseada na plasticidade e no hibridismo inato que teríamos herdado dos ibéricos. Todos esses aspectos foram justamente apontados por muitos críticos, entre os quais Carlos Guilherme Mota. (CARDOSO. 2017 apud Freyre, 2017, p.25)

Mas não é difícil insistir no que de realmente novo - além do painel inspirador de Casa-grande e senzala como um todo - veio para ficar. De alguma forma Gilberto Freyre nos faz fazer as pazes com o que somos. Valorizou o negro. Chamou atenção para a região. Reinterpretou a raça pela cultura e até pelo meio físico. Mostrou, com mais força de que todos, que a mestiçagem, o hibridismo, e mesmo (mistificação à parte) a plasticidade cultural da convivência entre contrários, não são apenas uma característica, mas uma vantagem do Brasil. (CARDOSO. 2017. Apud FREYRE, 2017, p.28).

Uma sociedade democrática, e onde haja efetivamente uma igualdade entre as raças que a compõe é, desde a perspectiva de Gomes e Munanga (2004), o desejo de todo brasileiro. Mas de fato, as estatísticas nos mostram a grande desigualdade existente entre raças seja no mercado de trabalho ou no acesso à educação e a demais serviços básicos. Viver em um espaço onde há equidade de direitos entre todas as raças, onde todos, independentemente da cor, tenham

acesso aos serviços básicos e não possuam sua identidade histórica negada compõe o que GOMES e MUNANGA (2004) chamam de “democracia racial”.

Ao negar, com dados estatísticos (cf. gráficos acima), a suposta igualdade racial presente em terras tupiniquins, Gomes e Munanga (2004) afirmam a não existência de uma “democracia racial” no Brasil. Os autores transformam a “democracia racial” em mito, “mito da democracia racial”, que ideologicamente existe apenas para reforçar as desigualdades existentes entre negros e brancos no Brasil.

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência de grande desigualdade racial em nosso país. (GOMES e MUNANGA, 2017, p.172).

Brancos detêm 74% da renda brasileira: De cada R\$4 de renda produzida no Brasil, quase R\$ 3 são recebidos por pessoas brancas. Ou seja, de todo o rendimento, somando salário, aposentadoria, programas de renda mínima e aplicações financeiras, 74,1% ficam com os brancos. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003. Apud GOMES e MUNANGA, 2017, p.171).

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as

desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2012, p. 57).

Indo um pouco mais além, SCHWARCZ (2012) afirma que o racismo no Brasil é percebido por quase todos os brasileiros, mas quando questionamos os cidadãos sobre suas atitudes racistas a esmagadora maioria negam possuí-las. Ai entramos em um dilema, “o outro é preconceituoso, eu não”. Esse tipo de racismo, que coloca apenas no outro as atitudes de preconceito, busca esconder, por detrás de uma falsa perspectiva de igualdade, as diferenças de raça existente em nossa sociedade.

É preciso salientar que o racismo não está ligado diretamente ao preconceito de classe social. Ele abarca principalmente as características fenotípicas do indivíduo. Isso quer dizer que, mesmo uma pessoa possuidora de bens materiais, mas que possui uma característica negra, também sofre racismo.

Visto tudo isso, percebemos que ao longo da história fomos criando ideologias e práticas que dividem a população brasileira desde uma perspectiva racial, e o Estado nacional teve uma grande contribuição nesse processo de construção das desigualdades históricas, bem como na ideologia do “mito da igualdade racial”. Daí a necessidade de o próprio Estado, junto com grupos da sociedade civil organizados, buscarem mecanismo que buscam, não colocar a raça negra sobre a branca, como dizem aqueles que ainda estão na dinâmica da existência da “democracia racial”, mas de iniciar um processo de reparação com medidas afirmativas que buscam diminuir esse criada desigualdade histórica (GOMES e MUNANGA, 2017).

O Estado brasileiro como principal agente no processo de reparação, tendo em vista a dívida história com a comunidade negra do país, segue dois eixos de promoção da igualdade racial no Brasil, um material e o outro imaterial. O eixo material de reparação consiste em políticas públicas que buscam reparar as mazelas históricas, do ponto de vista material, deixado pelo processo de escravização. Algumas de suas principais ações foi a cessão de propriedade de terras aos povos quilombolas, pela Constituição de 1988, que garante a estes grupos o direito à terra que tanto lhe foi negado. Já o sistema de cotas raciais, instituído em 1998 na Universidade de Brasília, que buscou democratizar o acesso às instituições de ensino superior públicas. Pelo eixo imaterial podemos citar a lei 10639/03, que torna o ensino de história e cultura afro-brasileira, no estabelecimento de ensino, buscando resgatar essa parte de nossa brasiliade que foi apagada pelo racismo institucionalizado; e também o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010, que prevê uma série de iniciativas que buscam reparar as mazelas deixadas pelo processo de escravização.

Levar a temática racial para dentro das aulas de Filosofia é, na prática, libertar a Filosofia de suas amarras ideológicas, que nos últimos anos só trata de reproduzir pensamentos germinados na Europa e nos Estados Unidos. É levar a Filosofia à sua gênese: a realidade do povo. É permitir que ela exerça suas características fundantes e culmine com a libertação do oprimido e do opressor de nossas terras. Debater a questão racial na escola, é iniciar uma problemática que desconstrói os mitos ideológicos criados pela sociedade opressora, é perceber que parte do que nós somos é condicionado por um sistema que necessita de nós para manter seu *status quo*. É iniciar um processo de desconstrução do que achamos que somos, e caminharmos rumo ao que verdadeiramente somos como seres do cosmo.

Debater a questão racial na disciplina de Filosofia é resgatar, desde um horizonte do pensamento libertados de DUSSEL (2011), as cinco características fundamentais do pensamento filosófico (Cf. acima, seção 1.1): a *totalidade*, que busca desconstruir o *ser* do europeu como o *ser* do mundo, e caminhar rumo a uma reflexão que nos leve a pensar o cosmo como um todo, e não como uma hierarquias de seres, onde o branco é e o negro *não* é. É resgatar a *proximidade* e a *exterioridade*, que nos aproxima do que o indivíduo é realmente por dentro, aquilo que ele tem de mais genuíno e que não está corrompido pela visão de senso comum que possamos ter dele; que nos leva a compreender que o outro também é e não vive simplesmente para servir aos desejos matérias de uma elite burguesa. E por último, com a *alteridade* e a *libertação*, nos levar a sentir como o outro sente, a aprender a nos colocar em seu lugar e trabalhar rumo à superação das desigualdades que nos divide como seres humanos.

## CAPÍTULO IV : INTERVENÇÃO

A filosofia, como prática libertadora, como grito do oprimido, dever surgir em sala de aula como desconstrução das ideologias que desumanizam os seres humanos. E como foco, neste trabalho de intervenção, buscamos problematizar e desconstruir o que chamamos de “mito da democracia racial” (cf. capítulo 3), a partir de um horizonte que define o ensino de filosofia numa perspectiva libertadora (cf. capítulo 1).

O plano inicial de intervenção previa uma incitação ao debate, por parte do professor, seguido de pesquisa e relatos por parte dos alunos. Em seguida, haveria a realização e debate em torno de duas dinâmicas, finalizando os trabalhos com a leitura e debate de um texto do pensador Roberto Gomes. Porém, como a Filosofia parte da reflexão da própria realidade do sujeito, já nos preparamos para os contratemplos que poderiam acontecer ao longo da implementação do projeto. Prevíamos a possibilidade de que novas questões poderiam surgir, outros questionamentos seriam feitos e novas posições seriam defendidas. Mas isso faz parte da Filosofia; ela, em sua busca pelo conhecimento, vai gerar novidades com as quais teremos de lidar, por isso, ao longo da implementação do projeto, novas atividades foram surgindo, e algumas delas estão relatadas neste trabalho.

O primeiro passo dessa intervenção pedagógica, iniciada com uma instigação do professor, levou os alunos a refletirem sobre a diferença racial existente em nosso meio. Logo, instruímos os alunos a fazerem um levantamento sobre a realidade racial no país e, a partir disso, foram elaborados gráficos e tabelas que retratam a realidade das diferenças encontradas por eles. O passo seguinte foi a execução de duas dinâmicas, a partir das quais os alunos puderam debater sobre a questão das oportunidades históricas e geográficas que foram dadas a cada indivíduo. E por fim, a partir da leitura do segundo capítulo do livro “Crítica

de uma razão tupiniquim”, de Roberto Gomes, e alguns trechos da “Filosofia da Liberação”, de Dussel, aprofundamos sobre a possibilidade de uma Filosofia, própria do povo brasileiro, que contribua para a construção de uma sociedade racialmente justa.

#### 4.1 A Escola

Nossa intervenção foi aplicada a duas turmas de ensino médio do Centro Interescolar Dr. Raimundo Soares de Albergaria Filho (INTER), uma escola da rede estadual localizada em um bairro de classe médio-alta, Ilha dos Araújos, no município de Governador Valadares em Minas Gerais. Atualmente a escola oferta o Ensino Fundamental (do 1<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano); Ensino Médio (1<sup>a</sup> ao 3<sup>a</sup> Ano) Magistério de nível médio e, a partir do segundo semestre de 2019, ofertará o curso de Técnico em Multimeios Didáticos.



Imagen 1: Fachada da escola – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios aluno

Como estrutura física, a instituição possui 28 salas de aulas; laboratório de informática climatizado com 32 computadores, anfiteatro com capacidade para 95 pessoas, sala de vídeo, biblioteca, sala de recursos, quadra poliesportiva, cantina e refeitório, entre outras áreas de uso administrativo e pedagógico. São mais de 115 funcionários para levar essa empresa que possui cerca 850 alunos, divididos em 3 turnos distintos.

Os alunos da instituição são provenientes de diversos bairros do município. Além de atender a uma parcela de alunos do bairro Ilha dos Araújos, alguns estudantes que frequentam a instituição vem de bairros próximos como Centro, Esplanada, São Tarcísio, Lourdes, Santa Terezinha e São Paulo. Outros, uma parcela considerável de estudantes, são oriundos de bairros mais longínquos como Santa Rita, Ipê, Turmalina, Jardim do Trevo, Sir, Planalto e Cidade Nova. No entanto, a escola não é de tão fácil acesso aos estudantes, pois para chegarem à instituição os alunos, com exceção dos que já residem no bairro, precisam chegar ao Centro da cidade e logo seguirem cerca de 1km, atravessando uma ponte muito movimentada sobre o Rio Doce, até a escola.

A comunidade onde a escola está inserida, acolhe muito bem as iniciativas proposta pela instituição. Próximo ao prédio do Centro Interescolar temos a Igreja Presbiteriana da Ilha, que sempre empresta seu espaço, como sua quadra coberta anexa ao templo, para a realização de atividades da escola; o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a 8<sup>a</sup> Companhia de Meio Ambiente e Trânsito, da Policia Militar de Minas Gerais (PMMG), que estão localizadas nas imediações da escola, participam ativamente das atividades escolares, atuando principalmente em projetos ambientais ligados à preservação das matas ciliares do Rio Doce.

Fundada na década de 60, o Centro Interescolar foi construído, segundo alguns de seus professores mais antigo, aos moldes dos colégios estadunidenses. Em uma cidade que, ao longo de sua história, é marcado pela influência dos Estados Unidos<sup>2</sup>, é de se esperar que algumas de suas estruturas públicas fossem construídas inspiradas naquele país. O colégio, a princípio, foi construído para abrigar cursos técnicos, com todas as salas estruturadas para este fim. No início dos anos 90, com o fim dos cursos técnicos nas escolas da região do Rio Doce (mesorregião do estado de Minas Gerais, localizada na fronteira com o estado do Espírito Santo), o Interescolar foi transformado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, ofertando ainda alguns cursos técnicos apenas no período noturno, e esporadicamente no diurno.

Com a modificação, na modalidade de ensino a ser oferecido, a estrutura da escola precisou ser alterada. O que antes eram oficinas, próprias para o ensino técnico, precisou de ajustes para se transformar em salas de aulas convencionais. Isso torna a estrutura física da escola, não muito adequada para a educação em sua modalidade recente. Por outro lado, desde 2013 estrutura vem sendo modernizada para atender a atual demanda.

Foi nesta escola onde eu, Jair Fortunato Dias Junior, adentrei no dia 04 de Junho de 2013, dois anos após ter concluído meu curso de Filosofia na capital mineira. Nascido na periferia de Governador Valadares, este pesquisador, que se autodeclara negro, entra em uma escola majoritariamente branca, assim como

---

<sup>2</sup>O desenvolvimento de Governador Valadares foi marcado pela presença de estadunidenses na região. Na metade do século XX, empresas estadunidenses vieram para o município para trabalhar na exploração da mica, na construção de estradas e linhas férreas, além da exploração de madeira e outros minérios. Com isso, o povo americano foi estreitando os laços com a população local. Com o fim dos empreendimentos na região o município se empobreceu e os americanos retornaram aos E.U.A. Os valadarenses, já que possuíam alguns laços com os americanos que retornaram aos Estados Unidos, começaram a migrar para o país em busca de melhores condições de vidas (DIAS et al; 2014).

a faculdade na qual formará, e não pode deixar de perceber e problematizar as questões raciais ali presente

Foi nesta instituição uma das escolas públicas estaduais mais tradicionais do município, que nosso projeto de intervenção, que buscou a desconstrução do “mito da desigualdade racial”, dentro das aulas de Filosofia, se deu.

## 4.2 Projeto

No ano de 2013 o governo da presidente Dilma Rouseff lançou o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PANAFEM), um programa em parceria com as universidades públicas e os governos regionais que buscava capacitar e atualizar o corpo docentes das escolas de ensino médio de todo o país. O estado de Minas Gerais, um dos últimos a aderirem ao projeto, em setembro de 2014 inicia a capacitação dos professores da rede estadual. A 9<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino (9<sup>a</sup> SER), com sede no município de Governador Valadares, ficou sob a responsabilidade formativa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que implementou na região uma formação voltada para a humanização das escolas, prezando pela formação técnica conciliada com a tolerância, respeito e boa convivência entre todas as pessoas que compõe o ambiente escolar.

Nesta perspectiva os orientadores, professores capacitados pela UFMG para atuarem nas escolas estaduais da 9<sup>a</sup> SRE, do Centro Interescolar iniciaram uma capacitação voltada para a promoção da igualdade racial, seguindo as diretrizes da lei 10639/2003. Tal opção partiu da própria experiência de vida de um dos orientadores, que neste caso é o próprio defensor desta dissertação, que ao

longo de sua experiência acadêmica se identificou como excluído do ambiente onde estava, seja pela sua cor, classe social ou orientação religiosa e sexual.

Assim, nos primeiros meses letivos do ano de 2016 foram elaborados, de uma maneira interdisciplinar, um pesquisa, que resultou em diversos gráficos sobre a realidade racial da escola.

Um dos dados que nos chamou a atenção, e que serviu de inquietação para a realização dessa intervenção, foi o fato de muitos alunos assumirem terem presenciado dentro da escolas atitudes racistas, mas quando questionados sobre o próprio racismo, estes mesmo alunos negavam possuir tal atitude. Tal averiguação vai de encontro com o que diz SCHWARCZ (2012) (cf. acima. Capítulo 5) quando afirma que esta atitude, típico de um racismo velado, reforça a tese de uma “democracia racial” em nossa sociedade.

Pensando nisso, e em consonância com a lei 10639/2003, com o Estatuto da Igualdade Racial, com o projeto AfroConciênciia buscamos implementar, a partir do curso de pós-graduação em Filosofia (Prof-Filo) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), um projeto de intervenção dentro das aulas de Filosofia, com o intuito de problematizar a questão do “mito da democracia racial”.

Nosso projeto de intervenção foi dividido em três momentos distintos. O primeiro seria o momento de instigação ao debate a respeito da questão racial; o segundo pensaria dinâmicas que pudessem contribuir para a desconstrução do “mito da igualdade racial”; e por último teríamos um momento de leitura e reflexão de textos filosóficos, com o intuito de dar embasamento teórico ao que tratamos ao longo das atividades.

Neste horizonte, pensamos nosso projeto de intervenção da seguinte maneira:

Tema: O ensino de filosofia, desde uma perspectiva latino-americana, na desconstrução do “mito da democracia racial”.

Justificativa: O ensino de Filosofia, dentro de boa parte das escolas públicas de nosso país, segue uma cronologia histórica, ou até mesmo conceitual, que trata quase que exclusivamente da Filosofia sistematizada dentro do continente europeu. Ao longo dos anos, fomos reproduzindo uma Filosofia que não parte da realidade do nosso povo, que quase sempre não leva em conta que nós não somos europeus, somos brasileiros e como tal somos constituídos de características geradas graças a união de diversos grupos étnicos, entre eles dos africanos (GOMES, 2016).

Em uma sociedade marcada pelas diferenças de raça, e principalmente pela ideologia de que, independente da raça, “somos todos iguais” – “mito da democracia racial - é necessário uma reflexão profunda frente ao mundo que vemos desde esta realidade.”. Pensar uma filosofia brasileira é, também, refletir sobre as questões raciais no Brasil. E a escola será, ou pode ser, nosso ponto de partida para esta problematização GOMES (2016). Perceber, questionar e combater o “mito da igualdade racial” é de fundamental importância para a implementação de um ensino de Filosofia libertador que, em ultimas, é a essência do conhecimento filosófico (Cf. acima item.1.1).

Levar o debate racial para a escola através de dinâmicas e atividades, na linha de uma Filosofia Libertadora, possibilitará o aluno a interpretar melhor a si mesmo e o espaço que ele ocupa no mundo. Esse olhar para nós mesmos desde a nossa própria realidade, proposto por Enrique Dussel, pode levar o aluno a compreender os danos ou privilégios que sua história e o ambiente em que viveu

deixaram marcados em sua vida. Assim, o adolescente perceberá que as oportunidades não são dadas de maneira igual a todas as pessoas, e isso já é o primeiro passo rumo a desconstrução do “mito da democracia racial”. A escola, como um dos principais locais de construção social do sujeito, e as aulas de filosofia, desde uma perspectiva brasileira, será nosso ponto de partida para este trabalho.

Objetivos: Pensar o ensino de Filosofia como meio de se desconstruir o mito da democracia racial.

Metodologia: Durante todo o processo, seja de ação do professor ou de manifestação do aluno, a metodologia de Pesquisa-ação, conciliada a atividades dinâmicas, estará presente. Após cada intervenção será feita uma avaliação para planejar a ação subsequente. Assim, os resultados serão mais coerentes com todo o processo realizado.

Implementação: A intervenção foi projetada para ser implementada em três etapas: 1<sup>a</sup> etapa – consiste no momento de inserção, em sala de aula, do tema racial. Utilizaremos as cotas raciais, mecanismo de ação afirmativa, utilizados por universidades públicas da região em seus processos seletivos, como motor para a discussão. A partir daí, inseriremos pesquisas onde os alunos investigarão temas relacionados à entrada, permanência e evasão de alunos cotistas. No final desta etapa, haverá um momento de reflexão sobre as possibilidades e oportunidades que os negros tiveram ao longo da história. 2<sup>a</sup> etapa – para esta fase planejamos duas dinâmicas, acompanhadas de uma reflexão ao final de cada uma, que nos ajudarão a compreender o quanto, as oportunidades que temos ao longo de nossa história, influenciam no lugar social que ocupamos em nossas vidas. Aplicaremos, ao final, a moral dessas dinâmicas à situação do negro existente na sociedade brasileira. 3<sup>a</sup> etapa – No final, a partir da leitura de textos

Filosóficos, de Roberto Gomes e Enrique Dussel, proporemos uma reflexão com os alunos com o intuito de relacionar como o pensamento filosófico, desde um horizonte libertador, pode contribuir para a desconstrução dessa “ideia” de que somos iguais independentes da raça.

Resultados previstos: A percepção, por parte dos alunos, da existência de uma ideia de “igualdade racial” em nossa sociedade. E que os mesmos iniciem um processo de desconstrução da mesma a partir das aulas de Filosofia.

#### **4.3 Instigação ao debate**

Para iniciarmos nossa intervenção buscamos, de maneira sutil, inserir em sala de aula a problemática racial. Para isso, utilizamos o discurso das cotas raciais, em intuições de ensino público, como motor de discussão. Ao inserirmos a questão das cotas, em sala de aula, estavam presentes 23 alunos do segundo ano do Ensino Médio (da turma de primeiro ano em 2018) e 36 do primeiro ano (iniciado em 2019). A discussão foi iniciada quando o professor, no princípio da aula, informou os alunos sobre o vestibular seriado da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que possui campus na cidade de Teófilo Otoni (a 123 km de Governador Valadares), e da Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus Governador Valadares (UFJF-GV), e a quantidade de vagas destinadas aos negros, referente ao vestibular de 2018 e de 2019. A partir desta informação alguns alunos questionaram a respeito da verdadeira necessidade de cotas, e a partir daí iniciamos um debate a respeito do tema. O objetivo não foi tabular e nem analisar a posição dos alunos em relação às cotas, o que queríamos era despertar nos educandos o interesse em discutir a relação de raças no Brasil. O período de intervenção, relatado neste trabalho, data do dia 18/12/2018 a 19/01/2019; e de 18/02/2019 a 26/04/2019.

Iniciando os trabalhos o professor questionou aos alunos, perguntando quem era favorável e quem era contra as cotas raciais. O resultado está presente na tabela abaixo:

Você é a favor das cotas raciais em universidades públicas?		
	1º Ano (1001)	2º Ano (2003 <sup>3</sup> )
Sim	29 ou 80%	3 ou 14%
Não	1 ou 3%	14 ou 61%
Não opinaram	6 ou 17%	5 ou 25%
TOTAL	36 ou 100%	23 ou 100%

Tabela 01

Se comparamos os dados da tabela acima, com a pesquisa divulgada em 2013 pelo IBOPE, que utilizou a mesma questão, mas tendo como público alvo a população geral, os dados não são tão discrepantes. O IBOPE nos mostrou que 62% da população brasileira apoiam a reserva de vagas, em instituições de ensino superior pública, para o sistema de cotas; já na escola de intervenção, esta estatística chega a 55%.

Para desenvolver melhor a problemática o professor questionou ao alunos sobre os motivos de suas respostas. Na turma do 2º ano, a justificativa, dos não favoráveis às cotas, estavam baseadas na afirmação de que as cotas reafirmam o preconceito com os negros. Os alunos se justificaram também usando temas como a capacidade do indivíduo e a meritocracia. O interessante é que, aos serem questionados sobre o real funcionamento, origem e objetivo das cotas, nenhum dos alunos soube responder. Dois, dos três alunos favoráveis às cotas, citaram a questão histórica, focando na escravidão e suas consequências, para

<sup>3</sup> A turma 2003, do ano de 2019, corresponde aos alunos da turma 1002 do ano de 2018.

justificar a necessidade da implementação de cotas. Este grupo de favoráveis às cotas também não soube responder a respeito do funcionamento da mesma.

Ainda em relação à turma 2003, fizemos uma tabela comparando as respostas dos alunos e a sua declaração racial. O resultado está na tabela que segue:

Comparação dos alunos					
Turma 2003					
	Quantidade de Alunos	Favoráveis	Contrários	Não opinaram	Total
Negros	5	2	1	0	5
Brancos	16	1	9	6	16
Pardos	2	0	1	1	2
Total	23	3	14	7	23
Turma 1001					
	Quantidade de Alunos	Favoráveis	Contrários	Não opinaram	Total
Negros	12	11	0	1	12
Brancos	16	10	1	5	16
Pardos	8	8	0	0	8
Total	36	29	1	6	36

Tabela 02

Juntamos estas informações à questão econômica de cada aluno, podemos perceber, dentro da própria sala de aula, a relação raça-economia quando comparamos a raça do aluno com o bairro de origem. Mesmo estando localizado em um bairro de classe média alta, o centro Interescolar recebe alunos de todos os bairros da cidade. Dos alunos que participaram da atividade temos a seguinte relação:

Turma 2003							
	Bairros /regiões Periféricos				Bairros/regiões de classe média		
	Ipê/São Raimundo	Trevo/Santa Paula	São Paulo/ Santa Terezinha	Outros	Centro/ Esplanada /Lourdes	Ilha	Outros
Brancos	1	1	0	0	7	5	2
Pardos	0	0	0	0	0	2	0
Negros	2	1	1	1	0	0	0
Total	3	2	1	1	7	7	2
Turma 1001							
	Bairros /regiões Periféricos				Bairros/regiões de classe média		
	Ipê/São Raimundo	Trevo/Santa Paula	São Paulo/ Santa Terezinha	Outros	Centro/ Esplanada /Lourdes	Ilha	Outros
Brancos 16	2	1	5	0	2	3	4
Pardos 8	1	0	4	1	0	1	1
Negros 12	6	2	1	1	1	0	1
Total	9	3	10	2	3	4	6

Tabela 03

Os dados das tabelas 01, 02 e 03, conciliados com o mapa da cidade de Governador Valadares<sup>4</sup>, nos faz ter uma ideia da distância percorrida por nossos alunos, principalmente os da periferia, para chegarem até a instituição. Nos leva a inferir o quanto nossos alunos da periferia desejam se aproximar desta escola de centro; e a relação entre periferia e raça negra presente, não somente na escola, como em toda a sociedade brasileira.

Neste primeiro momento buscamos instigar os alunos a debaterem a questão racial dentro das aulas de Filosofia. O objetivo foi “plantar” a semente da problemática racial para que, ao longo do ano, pudéssemos debater-la dando prosseguimento a implementação do nosso projeto de intervenção.

A partir dessa primeira atividade, pedimos aos alunos para verificarem o desempenho de alunos cotistas dentro das universidades. Os alunos foram divididos em grupos, e cada grupo teria 10 minutos para apresentar os resultados de sua pesquisa. Todos os grupos deveriam trazer as fontes de suas pesquisas, bem como elaborar gráficos ou tabelas que demonstrassem a situação que o grupo colocaria para a turma.

Os grupos trouxeram informações variadas a respeito da atividade proposta, cada um defendendo sua fonte de informação. Todos os grupos pesquisaram de maneira clara e objetiva sobre a origem e funcionamento das cotas raciais em universidades públicas, mas divergiram no que tange ao desempenho dos alunos cotistas dentro destas instituições. Na turma 2003 um grupo trouxe uma reportagem<sup>5</sup> cuja informações mostravam que o desenvolvimento do aluno

<sup>4</sup> PMGV. **Mapa dos bairros de Governador Valadares**. Disponível em <http://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/mapas/12095>

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.politize.com.br/sistema-de-cotas-no-brasil/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

cotista era similar ao do não cotista, e que as cotas eram formas justas de democratizar o acesso ao sistema público de universidades. Já outro grupo, enfatiza uma reportagem<sup>6</sup> que dá destaque ao baixo desempenho de alunos cotistas em universidades públicas de Minas Gerais, bem como a evasão destes alunos. O que mais nos intrigou na turma 1001, e foi motivo de debate posterior, foi uma notícia<sup>7</sup> um projeto de lei, de autoria da deputada federal Dayane Pimentel (PSL-BA), que prevê o fim das cotas raciais em universidades públicas federais. Esta última reportagem relata a necessidade de extinção das cotas que, segundo a deputada, pode ocasionar discriminação e conflitos sociais.

Para refletirmos mais sobre este assunto, resolvemos analisar essas duas últimas reportagem. Levamos os alunos para o laboratório de informática e pedimos que buscassem a reportagem. A partir dela, foi feita uma leitura e em grupo deveriam responder às seguintes questões: 1) As cotas raciais nas universidades públicas funcionam? Justifique suas respostas a partir do texto. 2) Na perspectiva do grupo, o que causa a evasão dos alunos cotistas? Após responder às questões, os alunos deveriam pesquisar em sites variados, mas principalmente naqueles com informações de cunho acadêmico como o Scielo, e responder novamente as questões anteriores a partir das novas informações encontradas.

Desta atividade, que foi desenvolvida em data posterior à primeira, participaram 26 alunos da turma 2003 e 41 da turma 1001; 19 alunos da 2003 e 38 da 1001 apontaram para um bom funcionamento das cotas, mas chamaram a atenção para alguns empecilhos que causam confusão quanto à autodeclaração. Os questionamentos que surgiram foi sobre como identificar se uma pessoa é negra

<sup>6</sup>Disponível em <<https://www.em.com.brapp/noticia/especiais/educacao/2015/01/19/internaseducacao,609275/nota-de-estudantes-beneficiados-por-cotas-acende-alerta-emuniversidad.shtml>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

<sup>7</sup> Disponível em <<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/233784-dayane-pimentel-apresenta-projeto-que-preve-fim-de-cotas-raciais-em-instituicoes-de-ensino.html>>. Acesso em 10 de abril de 2019.

ou não, e sobre a possibilidade de surgimento de verdadeiros tribunais raciais dentro das universidades públicas.

Ao confrontar a questão da evasão de cotistas, após análise do texto e pesquisa na internet, um primeiro grupo de alunos se ativeram ao fato de os negros, segundo dados pesquisados pelos próprios alunos, compõem a parte mais pobre da população brasileira. Tal dado está de acordo com o proposto por GOMES e MUNANGA (2016) quando relatam que o abismo econômico está relacionado ao abismo racial, pois a maior parte da riqueza do país está concentrada nas mãos de pessoas de raça branca. Esse dado serviu como justificativa para a não permanência do cotista dentro das universidades, pois muitas vezes ele precisa trabalhar para o sustento da família; o gasto com transporte é alto, uma vez que os negros ocupam as áreas mais periféricas das cidades. Um aluno do grupo até colocou seu exemplo para ilustrar a explicação de seu grupo. Este aluno, negro, mora em um bairro afastado da escola e às vezes falta a aula, por não ter condições de carregar o cartão de passagem na data certa.

Um segundo grupo de alunos fizeram ecoar a questão da própria discriminação. Foi citado a grande pressão que o negro sofre em determinados ambientes, simplesmente pelo fato de ser negro. Isso, segundo o grupo, é algo que constrange e por conseguinte limita o desenvolvimento intelectual do aluno. O fato de alguns colegas e professores não estimularem o desenvolvimento intelectual do aluno também foram colocados como motivos para a evasão do cotista.

Em ambas as turmas os debates foram acalorados, mas foi na 1001 que o termo reparação apareceu pela primeira vez. Não foi de maneira direta, mas na fala de uma aluna o conceito ficou bem presente “as cotas é um jeito de ajudar aos pretos que foram escravizados e que, depois de liberados, não receberam nada

por isso". Aproveitando o momento, o professor inseriu o conceito de reparação em sala de aula, passando por todas as principais legislações que iniciaram o processo de libertação do negro e que, por fim, não contribuíram para sua inserção na sociedade nem com a reparação por todo o período escravizado.

A partir desse resultado iniciamos um debate sobre a questão da igualdade entre as raças no nosso país. A pergunta problema, que foi colocada para guiar nossa reflexão, foi “brancos e negros no Brasil são iguais?”. A resposta de todos os alunos foi negativa. Porém houve ressalva, alguns disseram que legalmente todos são iguais, mas que na prática isso não acontece. O assunto acabou se estendendo a outras minorias como mulheres, LGBTs e indígenas.

Para que nossa discussão ganhasse um viés mais acadêmicos, e para que os alunos dominassem o conceito, foi necessário aprofundar, ao longo da nossa discussão, dentro do conceito de raça, para que os alunos não confundam o termo sociológico com a conceituação próprio das ciências naturais. Para isso, recorremos mais uma vez a GOMES e MUNANGA (2016):

Dependendo da maneira como é utilizado, o conceito raça pode ter conotação próprias do campo das ciências naturais. Neste campo, trata-se de um conceito utilizado para definir classes de animais que têm origem em um tronco comum, com características e potencialidades físicas específicas relativas a cada raça. Durante a II Guerra Mundial (1939-1945), o Nazismo lançou mão da aplicação deste conceito biológico, para justificar a suposta supremacia dos brancos e arianos [...] sobre outros grupos, promovendo a segregação, a dominação e a morte de milhões de pessoas.

Já o Movimento Negro e vários estudiosos, atualmente, quando usam o termo “raça”, não o fazem alicerçado na ideologia nazista. Ao contrário, eles rejeitam a ideia de que existam raças superiores e inferiores. Os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao

reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial. (GOMES, MUNANGA, 2016. p. 174-145).

A partir dos debates, e do conceito exposto acima aos alunos, chegamos à conclusão de que a desigualdade racial foi sendo construída ao longo de nossa história. E que as ações afirmativas, das quais as cotas raciais em universidades faz parte, é um dos mecanismos que podem ajudar a diminuir a desigualdade racial no Brasil, reparar em partes as mazelas históricas causadas pela escravização e democratizar o acesso ao sistema de ensino universitário público àqueles que tanto foram desprezados ao longo da história.

Segundo GOMES e MUNANGA (2016) ainda vivemos em uma sociedade racista, e uma das formas de mascarar isso é através do “mito da igualdade racial”. Ora, se nossa sociedade é racista, e a ideia de igualdade racial é uma farsa, logo a escola, que está dentro da sociedade, comunga dessas ideias. Assim, ao longo desta primeira atividade, que teve duração de quatro aulas, pudemos constatar a existência do “mito da igualdade racial” dentro da sala de aula a partir das atividades. Nossos alunos, assim como boa parte de nossa sociedade, ainda possui a ideia de que todos somos iguais, independente da raça. E que as conquistas dos indivíduos nada tem a ver com as oportunidades e com o local social que o mesmo ocupa na sociedade. A partir dos debates e das pesquisas, realizadas pelos próprios alunos, alguns puderam constatar de maneira clara e evidente, pois construíram o conhecimento de maneira autônoma, que as diferenças raciais existem na sociedade brasileira e que ela condiciona, em grau maior ou menor, o local que o sujeito ocupará dentro do espaço racial. Outros alunos, um grupo bem menor, preferiram a permanência em um conhecimento raso e superficial a respeito do assunto, e isso aconteceu,

não pelo fato de discordarem desta conclusão, mas de não se dedicarem com afinco ao processo de aprendizado.

Nesta primeira atividade, cujo objetivo era instigar os alunos ao debate a respeito da questão racial, surte o efeito esperado. Além do intenso debate, em sala de aula, os grupos buscaram e se enterraram das informações pesquisadas, e isso contribuiu sobremaneira para as demais atividades implementadas neste projeto.

#### **4.4 Meritocracia a partir de dinâmicas**

Após a inserção do tema raça, a partir da discussão sobre cotas raciais em universidades públicas, partimos para a compreensão e início da problematização do “mito da igualdade racial”. Iniciamos esta etapa com uma análise dos trabalhos, realizados no momento anterior, e inserimos ademais duas dinâmicas com o objetivo de mostrar, de maneira pedagógica, a importância da nossa constituição histórica, na compreensão das desigualdades existentes na atualidade. A primeira dinâmica, que chamamos de “dinâmica das bolinhas”, mostra ao aluno que, dependendo do lugar social onde estamos, teremos maior ou menos êxito nas atividades que desempenharmos. Já a segunda dinâmica, busca mostrar aos alunos o quanto a nossa história influência nas oportunidades que temos em nossas vidas.

Com essas dinâmicas buscamos destacar a questão da dívida histórica, que colocou a população negra em um lugar de desvantagem, econômicas, sociais e culturais dentro da sociedade brasileira. E para velar esta desigualdade foram construídas ideologias religiosas e científicas (GOMES e MUNANGA, 2016) que justificavam essa abismo racial. Essas ideologias com o tempo foram

internalizadas, e a partir daí, depois que foi construído um abismo gigantesco entre brancos e negros, nasce a ideia de que todos são iguais. Mas é fato que hoje, quando se trata de oportunidades, as coisas são visivelmente desiguais. O negro, como parte mais pobre da população, tem pouco ou nenhum acesso a serviços de qualidade, como educação e saúde, e essas questões influenciam no desenvolvimento e na competitividade dessa raça em relação a raça branca mais rica. Assim sendo, nesta segunda atividade buscamos trabalhar para desconstruir a ideia de que todos temos as mesmas possibilidades e a necessidade de medidas de reparação, para que a desigualdade entre raças possa ser finalizada.

Trabalhamos, portanto, com a “dinâmica das bolinhas”. Nesta atividade, que contou com a participação de 18 alunos na turma 2003 e 41 na turma 1001, o professor deu a cada um dos presentes uma bolinha de papel; cada aluno estava localizado em pontos distintos da sala de aula. Para tornar a dinâmica mais atrativa, o professor pediu a dois alunos que se virassem de costas para a frente da sala, e a outros dois que tapasse os olhos. Colocando um sexto de lixo em cima de uma mesa, o professor pediu que os alunos se levantassem, e na posição que estavam tentassem, um de cada vez, acertar o cesto de lixo. Na turma 2003 apenas 6 acertaram a lixeira da primeira vez, na 1001 conseguiram acertar de primeira 23 alunos. Estes 29 alunos, que acertaram de primeira, foram os que estavam mais próximos do cesto de lixo, e olhando diretamente para ela.

Após algumas tentativas, o professor pediu que os alunos sentarem em círculo, no chão da sala mesmo, e os questionou sobre qual a moral poderíamos retirar da dinâmica. Com respostas curtas, os alunos concordaram que, o local que cada indivíduo ocupa condicionou as possibilidades de acerto que ele poderia ter. Os que estavam mais perto precisariam de menos esforço, os que estavam mais longe, ou de olhos tapados, ou de costas, teriam uma maior dificuldade em concluir a atividade. Transcrevemos isso para a questão social, e percebemos

que o local que cada pessoa ocupa na sociedade condiciona, de alguma maneira, no quanto aquele indivíduo pode se desenvolver na mesma. Foi levantado a questão de crianças que precisam caminhar horas para chegar à escola, ou de mulheres que possuem dupla jornada, ou de pessoas que não conseguem emprego apenas pelo fato de serem negras. Estas pessoas precisam de um esforço maior, assim como o aluno que estava mais distante da lixeira precisou se esforçar mais, e mesmo assim não consegui acertar o cesto de lixo, esses grupos sociais mesmo se esforçando não conseguem evoluir dentro da sociedade.

Para finalizar a atividade, na turma 1001, o professor distribuiu um texto, escrito pela Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>8</sup>, instituição que mantém um campus avançado no município de Governador Valadares, evidenciando o pouco acesso dos negros ao ensino superior público. Após a leitura, o aluno deveria destacar uma parte do texto que mais refletiria a dinâmica que realizamos anteriormente. O interessante é que a grande maioria destacou a questão da dívida história, e utilizaram a passagem abaixo para justifica-la:

É preciso pensar em todo o processo histórico que aconteceu no Brasil. O racismo foi muito forte e mesmo após a abolição da escravatura, e principalmente no início do século passado, as teorias racistas foram muito fortes no Brasil e excluíram o negro de qualquer possibilidade de ascensão social. (UFJF, 2017).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2017/11/20/consciencia-negra-apenas-34-dos-alunos-de-ensino-superior-sao-negros-no-brasil/>>. Acesso em 23 de abril de 2019

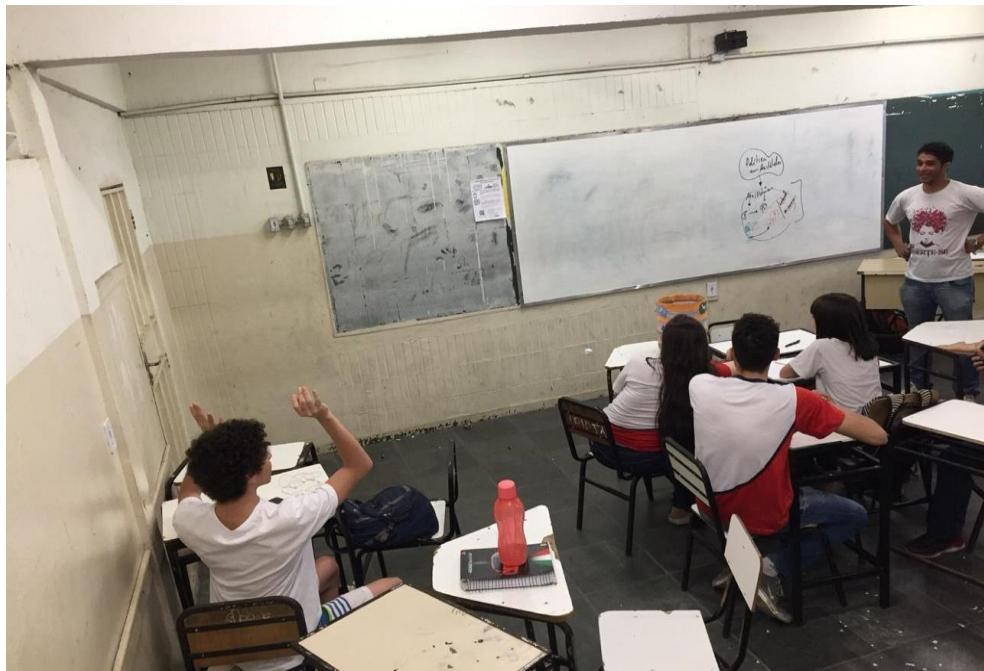


Imagen 02: “Dinâmica das bolinhas” – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios aluno



Imagen 3: “Dinâmica das bolinhas” – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios aluno

Seguindo o nosso objetivo, de combater o “mito da democracia racial”, inserimos em sala de aula a chamada de “dinâmica dos privilégios”, adaptada<sup>9</sup> para que não causasse nenhum constrangimento aos aluno, e para que as respostas pudessem ser as mais variadas possíveis, participaram 38 alunos da turma 2003 e 22 da turma 1001.

Separamos os participantes em 3 grupos, na turma 2003, e 4 grupos na turma 1001. A Partir daí, demos 3 balões para cada aluno. Após os balões estarem cheios, o professor começou a dar as seguintes instruções na turma 2003:

- 1- Estoure um balão aqueles que já se sentiram ofendidos por algum comentário, que interpretou como maldoso, envolvendo sua cor de pele, sexo ou orientação sexual.
- 2- Aqueles que já ganharam um Iphone, modelo mais novo, dos pais ou responsáveis, retire um balão daqueles que não ganharam.
- 3- Os alunos, cujos pais os deixam na escola todas as manhãs, retirem um balão daqueles que vem de ônibus ou bicicleta
- 4- Aqueles que os um dos pais, ou responsáveis, possuam curso superior completo, retire um balão daqueles cujos pais não terminaram a faculdade.

As instruções na turma 1001 foram as seguintes:

- 1 - Quem nunca passou alguma dificuldade com alimentação em casa pegue um balão daqueles alunos que já passaram.
- 2 - Aqueles que não se sentiram constrangidos por alguma característica física, pegue um balão daqueles alunos que já sentiram.

---

<sup>9</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=6U04cSyyJCo&t=103s> >. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

3 - Aqueles que já se sentiram constrangidos, ou impedidos de fazerem alguma coisa por serem de um determinado sexo ou terem um determinado corpo estourem um balão.

4 - Aqueles que chegam em casa e não precisam se preocupar com nenhuma atividade doméstica, peguem um balão daqueles alunos que precisam.

5 - Aqueles que vem pra escola de van ou que os pais trazem, pegue um balão daqueles que vem de ônibus, a pé ou de bicicleta.

6 - Aqueles que cursam inglês ou possuam cotas em clubes, peguem um balão dos que não tem.

Terminando as perguntas, os professor pediu que um integrante do grupo observasse e anotasse as características físicas e econômicas dos alunos que ficaram com menos e mais balões. Por fim, os relatores de cada grupo leram, para toda a turma, as características pedidas pelo professor.



Imagen 4: “Dinâmica dos privilégios” – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios aluno

Na turma 2003 tivemos o seguinte resultado: A) 12 alunos estouraram um de seus balões na primeira questão. B) 7 Alunos ganharam balão com a segunda questão. C) Na terceira questão 18 alunos ganharam balões D) Já na última questão 16 alunos ganharam balões. O relato, lido por um membro do grupo para toda a sala, expos a seguinte realidade: A) no primeiro grupo dois alunos ficaram com 5 balões. As características físicas dos cinco alunos foi muito parecida, eram brancos e com cabelos lisos, a exceção foi o sexo, eram 4 meninos e 1 menina. 1 Um dos alunos do grupo ficou sem nenhum balão, e suas características, listadas pelo relator do grupo, é que se tratava de um menino negro que morava no bairro Penha (periferia de Governador Valadares). C) o terceiro grupo deu ênfase a dois alunos. Um desses alunos ficou com 6 balões e outro com nenhum. O aluno com seis balões era de raça negra e reside no bairro Esplanada (bairro de classe média); já o aluno sem nenhum balão, é de raça negra e mora no bairro Lourdes (classe média). D) o último grupo, formado apenas por meninas, de raça branca, e moradoras de bairros de classe média e média-alta, destacaram estas características e o fato de o grupo não ter perdido nenhum balão.

Já na turma 1001 o resultado nos intrigou ainda mais. Apenas 4 alunos permaneceram com balões em suas mãos. O destaque da turma ficou em um grupo onde haviam 5 meninas e 1 menino. Este grupo foi o único que não ficou com nenhum balão.

Em nosso momento de debate, após a atividade na turma 1001, a questão desse grupo não passou despercebida. A mulher, como minoria que também possui poucas oportunidades, também foi trazida para a discussão. O grupo ressaltou que, apenas pelo fato de ser mulher, várias das meninas do grupo não tiveram algumas das oportunidades citadas nas questões colocadas pelo professor, e isso fez com que o grupo terminasse a dinâmica com nenhum balão em mãos.

Nosso intuito não era, a priori, debater questões de gênero. Mas tal acontecimento nos levou a contextualizar a questão da mulher negra que, dentro do racismo institucionalizado, ainda sofre mais preconceito que os homens negros. Mas não nos alongamos no tema pois a problemática é mais complexa e extensa.

Por fim, os próprios alunos do grupo compreenderam, e expuseram isso para a turma, que o lugar social que estamos, classe, raça, gênero ou sexo, condicionam as oportunidades que teremos na vida. “Só por você nascer menino, você já tem mais oportunidades que eu”, disse uma das alunas do grupo que terminou a dinâmica sem balões.

Para finalizar essa atividade com a turma 1003, e aproveitando a inquietação deles a respeito da desigualdade de gênero, e inserimos em sala de aula o trailer do filme “Estrelas Além do Tempo”, um longa-metragem que aborda as duas temáticas, questão racial e de gênero, de uma única vez. Os alunos mostram grande interesse em posteriormente assistirem o filme. Além disso, a partir de alguns gráficos apresentados pelo professor, os alunos puderam comparar as oportunidades do mercado de trabalho divididas por raça e sexo.

A dinâmica levou nossos alunos a observarem que alguns de nós possuem privilégios que os outros não possuem. E esses privilégios carregam consigo um carga histórica muito grande. Os filhos de senhores de engenho não tiveram as mesmas oportunidades que os filhos de escravizados. E essas oportunidades, negadas ou dadas ao longo de nosso história, se reflete em nossa situação atual, tanto do ponto de vista econômico quanto no lugar racial que cada um ocupa.

O negro, filhos de escravizados, foram tomados de sua liberdade. O serem libertos, foram privados de suas cultura e demonizados por sua cor e religião. Foram excluídos, e hoje em dia a sina continua. É preciso mecanismos, que ajam no presente, de reparação das mazelas do passado afim de, em um futuro próximo, igualar as oportunidades para brancos e negros, homens e mulheres

#### **4.5 Textos para filosofar**

Para finalizar nossa intervenção levamos para sala de aula dois textos, para pudéssemos pensar a realidade do negro a partir da leitura e reflexão dos mesmos. O primeiro texto, o segundo capítulo do livro “Crítica de uma razão tupiniquim”, com o título de “A sério: a seriedade”, foi utilizado na turma de 2<sup>a</sup> ano do Ensino Médio, 2002.

Em grupos, os alunos deveriam fazer a leitura do texto e, a partir de um debate, escrever alguns parágrafos respondendo à seguinte questão: com o pensamento de Roberto Gomes pode nos ajudar a combater o “mito da igualdade racial”?

Para a reflexão da turma 1001 a questão permaneceu a mesma, mas o texto foi diferente. Com o intuito de aproximar nossos alunos ao pensamento libertador da Filosofia, utilizamos trechos traduzidos da obra “Filosofia de La Liberación” de Enrique Dussel<sup>10</sup>. Cada grupo ficou com alguns parágrafos do texto, e a partir deles deveriam responder à questão: com o pensamento de Enrique Dussel pode nos ajudar o mito da igualdade racial?

---

<sup>10</sup> Textos no Anexo III

O objetivo desta atividade buscava levar os alunos a pensar a questão racial a partir do pensamento filosófico, no horizonte de uma filosofia libertadora. E para isso usamos trechos de pensadores diretamente ligados ao pensamento da Filosofia da Libertação. Assim, compreendendo a realidade a partir de pesquisas e dinâmicas, teriam a oportunidade de levar essa compreensão para o âmbito filosófico-formal com a racionalização das informações a partir de textos filosóficos.

## CONCLUSÃO

Desde o início deste curso de mestrado, no ano de 2017, tentamos levar pra dentro das salas de aula o conceito de filosofia que, ao longo deste trabalho tentamos justifica-lo. Uma filosofia que busca conhecer profundamente as coisas, que parte do momento e local em que se vive em busca de uma universalidade; uma filosofia que aproxima os indivíduos levando-os a compreender que somos todos interdependentes; um conhecimento que busca libertar os indivíduos das “mãos invisíveis” das ideologias que negam nossa humanidade.

A partir deste conceito de filosofia, adentramos as salas de aula com o intuito de desconstruir o “mito da igualdade racial”; a ideia criada historicamente, e de maneira racista e deliberada, de que todos somos iguais independentes da raça que possuímos. Ao longo de nosso trabalho de intervenção, seja com as leituras reflexivas, com as pesquisas-ação, ou com as dinâmicas em sala, fomos juntamente com os alunos compreendendo que a história de cada indivíduo, e aqui está inserido a escravização dos negros no Brasil, moldaram as condições que cada pessoas tem na atualidade. Assim, a população negra, herdeira de um passado de senzalas e favelas, não tiveram, ao longo de sua história, nenhum processo de reparação social com o intuito de igualar suas oportunidades com as da população branca que, ao longo da história, foi beneficiada com o processo de colonização.

Mas a escravização do negro não trouxe apenas desalento. A partir das senzalas, ao longo dos anos, foi-se desenvolvendo também um senso de comunidade e luta pelos seus direitos básicos e liberdade. Os quilombos, espalhados pelos quatro canto do país são exemplos da resistência negra a escravidão. O sincretismo religioso deixa claro a maneira de resistência criada,

inventada a partir da realidade sofrida das senzalas, para preservar as crenças religiosas trazidas do solo africano ou herdade dos pais.

Nas atividades dentro de sala de aula notamos que, até mesmo os alunos que a princípio negavam a dívida histórica ou a necessidade de políticas de reparação, com o passar das atividades foram compreendendo que existe sim uma dívida histórica, e que as ações afirmativas não buscam privilegiar um grupo ou vitimá-los, sua função é tentar reparar as desigualdades criadas por faltas de políticas voltadas à população negra desde sua libertação da escravização. Se estes alunos vão levar esse conhecimento a diante é impossível de mensurar no momento, mas é sabido que uma informação passada tem o seu retorno, seja ele positivo ou negativo.

Durante toda a implementação do projeto sofremos críticas por parte de colegas e administradores da escola. Mas graças a nosso embasamento legal e didático, que também foram apresentados ao logo de nosso texto, nenhuma medida disciplinar pode ser tomada contra os docentes. Porém, a moral dos implementadores da atividade ficou comprometida o que de uma maneira ou outra pode influenciar nos resultados apresentados. Também, assim como outros colegas que implementavam seus projetos em outras escolas da cidade, fomos vítimas indiretas de grupos fascista que, a partir da intimidação, tentavam cercear o direito a “livre cátedra” dos professores dentro das escolas.

Nenhuma forma de intimidação impediu que o projeto chegasse ao fim de sua execução. Os alunos, cujas turmas participaram da implementação deste trabalho, se sentiram muito valorizados pela iniciativa do professor, bem como

participaram ativamente, e sempre com bom humor, das atividades realizadas no espaço escolar.<sup>11</sup>

A máxima paulofreiriana de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016, p.33), resume bem nossa intervenção em sala de aula. Os alunos, a partir de sua própria realidade, e refletindo a partir das dinâmicas e textos, foram desconstruindo dentro de si a ideia do “mito da democracia racial. No final das atividades do projeto, fizemos um questionário contendo uma única questão:

Após todas as nossas atividades, das dinâmicas, das pesquisas e dos textos, você acredita na necessidade de implementação de políticas públicas que visam reparar as mazelas sofridas pela população negra, ao longo da história, e buscar colocar todas as raças em igualdade de condições?		
	1º Ano (1001)	2º Ano (2003)
Sim	35	26
Não	0	1
Não opinaram	6	1
TOTAL	41	28

A Filosofia em sala de aula, a partir de uma perspectiva libertadora, é capaz de transformar a realidade do indivíduo. Partindo da necessidade do povo oprimido, a Filosofia rumo até a libertação de todos. Os grupos negros, dentro e fora da escola, são oprimidos e visibilizados. Para se protegerem assumem, muitas das vezes, o discurso do opressor. Uma educação como prática de liberdade, levam o sujeito a iniciar o processo de desconstrução das ideologias que o predem,

<sup>11</sup> Cf. JORNAL OLHAR SOBRE A CIDADE. **Projeto Ainda não foi votado, mas grupo quer impor “Escola sem Partido” em Valadares.** Disponível em < <https://olhar.com.br/projeto-ainda-nao-foi-votado-mas-grupo-quer-impor-escola-sem-partido-em-valadares/> > Acesso em 01 de Novembro de 2019.

levando-o assim ao processo que culminará em sua libertação e na libertação do outro.

Nossa intervenção, dentro da sala de aula, seguiu este mesmo horizonte. Iniciamos, através da Filosofia, a busca por desconstruir a ideologia opressora da “igualdade racial”; claro que não chegamos a destruí-la, mas iniciamos o processo de libertação de nossos alunos e nosso também.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife, Massangana, 2010.

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101546X2002000200002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101546X2002000200002&lng=en&nrm=iso&tlang=pt)>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de Setembro de 1871**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm)>. Acesso em: 18 abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm)>. Acesso em: 18 abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm)>. Acesso em: 18 abril de 2018.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2017. 10º reimpressão.

CARRIERI, Alexandre de Pádua; COUTO, Felipe Fróes. **Enrique Dussel e a Filosofia da Libertaçāo nos Estudos Organizacionais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n4/1679-3951-cebape-16-04-631.pdf>>. Acesso em: 28 de Outubro de 2019

COSTA, Andrea. **Projeto ainda não foi votado, mas grupo quer impor escola sem partido em Valadares**. Disponível em: <<https://olhar.com.br/projeto-ainda-nao-foi-votado-mas-grupo-quer-impor-escola-sem-partido-em-valadares/>>. Acesso em: 28 de Maio de 2019.

CERLETTI, Alejandro; **O ensino de Filosofia com problemática filosófica**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Educação e Diversidade**. V.7, n.13, jul./dez 2013. Brasilia: CNTE

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Educação para as Relações Etnicorraciais**. Brasilia: CNTE, 2016

DIAS, Ana Carolina Fernandes et al. **A Emigração Internacional de Valadarenses para os Estados Unidos: Uma análise sob a luz das Representações Sociais**. Disponível em: <<https://diamantina.cedeplar.ufmg.br>>

/portal/download/diamantina-2014/a-emigracao-internacional-de-valadarenses-para-os-estados-unidos.pdf >. Acesso em 08 de novembro de 2019.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de La Liberación**. México-DC, FCE, 2011.

DUSSEL, Erique. Filosofia da Libertaçāo. São Paulo, Loyola, 1977.

DESCARTES, René. Discurso do Método. **Regras para a direção do espirito**. São Paulo, Martin Claret, 2005.

FACEBOOK. **Centro Interescolar**. Disponível em <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100012067539237&sk=photos>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, 60.<sup>a</sup> edição.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2017. 10<sup>o</sup> reimpressão.

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu**. São Paulo. Grandes Ideias, 2016.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: 2006 14<sup>a</sup> reimpressão.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. Curitiba: Criar Edições. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>acesso em 28 de Outubro de 2019.

GOMES, Nilma Lino. MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo. Global. 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-nodebate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasiluma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Aceso em 15 de junho de 2019.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Sócrates pensador e educados - a filosofia do conheça-te a ti mesmo**. São Paulo: Cortez, 2015.

HEGEL; **Introdução à história da Filosofia**. Coimbra, Arménio Amado - Editor, Sucessor, 1974.

IBOPE, **62% dos brasileiros são favoráveis às cotas em universidades públicas**. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/62-dos-brasileiros-sao-favoraveis-as-cotas-em-universidades-publicas.aspx>>. Acesso em 18 de abril de 2019.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro. Zahar, 2008.

**LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*.** São Paulo. Nova Cultura, 1999.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia - dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARTINS, Carlos Estevam; MONTEIRO, João Paulo. **Vida e Obra.** In. Pensadores: John Locke. São Paulo, Nova Cultura, 2000.

MARX, Karl. **Tese contra Feuerbach**. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/feuerbach.pdf> > Acesso em 10 de Dezembro de 2018.

MAY, Rollo. **A descoberta do ser**. Rio de Janeiro, 1998.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília, 1999.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicoraciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%A7ria+e+cultura+afrobrasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>>. Acesso em 03 de março de 2019.

PECORARO, Rosano; **Os Filósofos: clássicos da Filosofia**. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2008.

PEREIRA, Olga Maria Lima; SOBRAL, Adail. **A vida de Nelson Mandela na concepção de sujeito sociológico de stuart hall**. Disponível em: < [http://www.ucpel.tche.br/senale/cd\\_senale/2013/Textos/trabalhos/95.pdf](http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/95.pdf) >. Acesso em 12 de Junho de 2018.

PLATÃO; **A república**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2014.

PMGV; **Mapa de Bairros de Governador Valadares**. Disponível em:< <http://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/mapas/12095> >. Acesso em 05 de setembro de 2019.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Patrística e Escolásticas**. São Paulo, Paullus, 2005.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Filosofia Pagã e Antiga**. São Paulo, Paullus, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço**. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/do wnload>>. Acesso em 04 de Novembro de 2019.

SOUZA, Daniel. **Religião e/é política: as homilias de dom Oscar Romero no cenário de resistência e libertação salvadorenha.** Disponível em <[http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos\\_teologicos/article/view/2811/pdf](http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/2811/pdf)>. Acesso em 15 de Junho de 2018.

STÖRING, Hans Joachim. **História Geral da Filosofia.** Petrópolis, Vozes, 2009.

STRIEDER, Inácio Reinaldo. **Democracia Racial - A partir de Gilberto Freyre.** Disponível em: <<https://www3.ufpe.br/ppgfilosofia/images/pdf/pf15artigo10001.pdf>>. Acesso em 15 de junho de 2019.

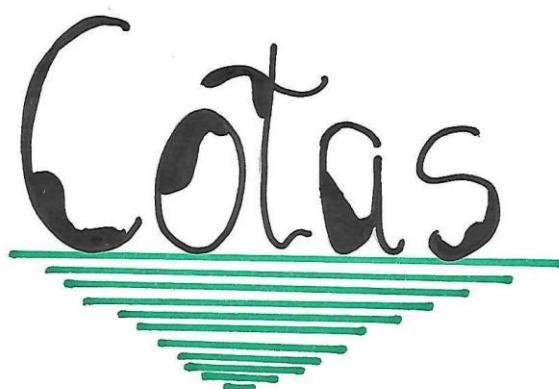
TELES, Antônio Xavier. **Introdução ao estudo de Filosofia.** São Paulo, Ática, 1986.

UFJF. **Consciência Negra: apenas 34% dos alunos de ensino superior são negros no Brasil.** Disponível em <<https://www2.ufjf.br/noticias/2017/11/20/consciencia-negra-apenas-34-dos-alunos-de-ensino-superior-sao-negros-no-brasil/>>. Acesso em 23 de abril de 2019.

UNISINOS. **A América Latina começou uma nova história, que eu considero irreversível.** Disponível em <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/-A-America-Latina-comecou-uma-nova-historia-que-eu-considero-irreversivel-/4/34315>>. Acesso em 28 de maio de 2019.

**ANEXO I – IMAGENS DAS ATIVIDADES**

Centro Interescolar



100

Names: Emily Mirelly; Laura Alves; Victoria Modesto e Daniel S.  
Trauma: 100%

Centro Interescolar

# Cotas

100

Nome: Andre Lucas Pereira  
Turma: 1002 Data: 10/10/2018

Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 1

## Cotas

Cota	Como Funciona	em quais espaços
Racial	São ações afirmativas que têm como principal função a reparação de igualdades raciais e educacionais no Brasil	Universidades e institutos Federais
Mulheres	Prevê que pelo menos 30% das candidatas devem ser do sexo feminino	✓
Deficientes	Toda empresa de grande porte - com cento ou mais empregados deve preencher de 2% a 5% por cento dos seus cargos, com benefícios às pessoas portadoras de deficiência habilitadas.	Em empresas
Pobres	Distribuições de escolas, faculdades, cesta básicas, ajuadas, órgãos públicos, da minha casa minha vida, escola pública, engenharia de taxas	Escolas, Faculdades, cesta básicas, ajuadas, órgãos públicos.

Centro Interescolar  
Priscila e Pedro 1002

**COTAS**

10<sup>0</sup>

10/10/2018

Centro Interescolar

Julio Cesar e Vitória de Piante

1002

**COTAS**

100

Agm

10/10/2018

~> O que são as cotas?

• Também chamadas de ação afirmativa, são reservas de vagas para determinados grupos. São eles: Negros, Índios, pardos, estudantes de escola pública e de baixa renda. As cotas foram criadas para dar acesso a esses indivíduos ao mercado de trabalho, universidades e concursos públicos. ✓

~> Como funcionam?

Cada empresa, universidade e IF's, em cada processo seletivo devem reservar, no mínimo, 50% das vagas para as pessoas que utilizam essa lei, que seria a Lei 12.711 de 2012. ✓

Cota	Como Funciona	Mais Espaços
Racial	20% das vagas devem ser reservadas para pessoas pretas, pardas e indígenas	Instituições públicas ou privadas. Ex: Universidades. ✓
Pobres ou Social	Reserva de certa porcentagem das vagas para oriundos de família de baixa renda.	Mercado de trabalho, Faculdades, Enem, Prosimi, Sisu...
Mulheres	25% de reserva às mulheres; a comissão de trabalho, adme e serviço público.	Partidos políticos (30%) ✓
Deficientes	Preenchimento de 2% a 5% das vagas do quadro de funcionários com deficiência ou realidades	Empresas, universidades, etc.

100

Escola: Centro Interescolar

# COTAS

100%

Enemly e Vitória - 2002

tilibra



## \* O que são cotas?

As cotas variam a reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificando por etnia, na maioria das vezes, negros e indígenas. Surgidas na Índia na década de 1930, as cotas não consideradas, pelo conceito original, uma forma de racismo informativa para revertêr a racismo institucional contra determinadas classes étnicas/raciais.

## \* Como funcionam?

As cotas funcionam da seguinte forma: do total de matrículas oferecidas por cursos e turnos, 50% das vagas serão destinadas a pessoas que estudaram em escolas públicas durante todo o Ensino Médio. Dentro dessa porcentagem, as vagas serão divididas entre raças que:

- possuem renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio (valor vigente) per capita (por pessoa);
- possuem renda familiar bruta superior a um salário mínimo (valor vigente) per capita (por pessoa).

core	funcionamento	em quais espaços
dom	<p>não nega voluntários que tem como principal intenção a reformulação de desigualdades econômicas sociais e educacionais no Brasil</p>	<p>universo não universitário vários públicos muitos concursos públicos bonos</p>
dom	<p>reina distribuição de vagas mais universidades privadas de lugares para letários que sobrem em enfase a classe trabalhadora</p>	<p>garantir vagas em universidades concessões públicas</p>
dom	<p>26% das vagas oferecidas na área de aperfeiçoamento profissional</p>	<p>concessões públicas na política</p>
dom	<p>26% das vagas oferecidas na área de aperfeiçoamento profissional</p>	<p>empresas terceirizadas disponibilizando vagas de trabalho para deficientes e leigos no funcionamento</p>



Imagen 04: Dinâmica das Bolinhas – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios alunos

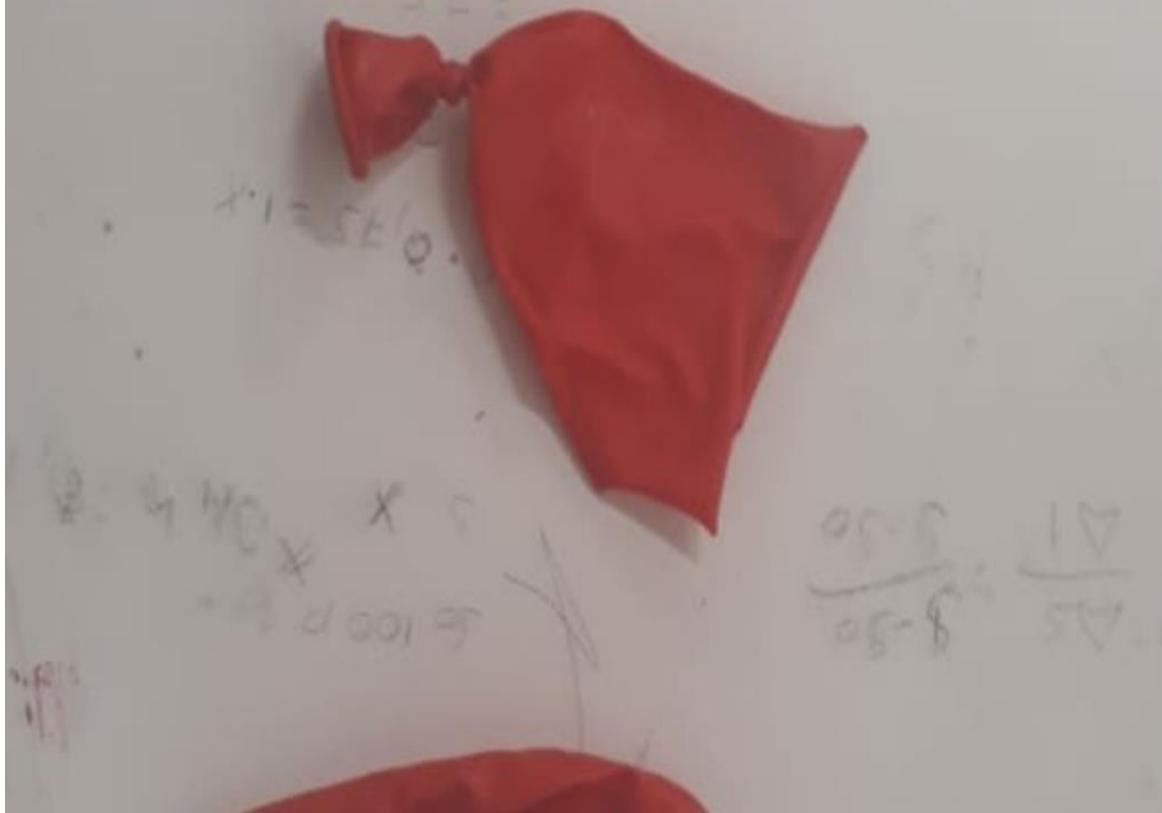


Imagen 05: Dinâmica dos Bolões – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios alunos

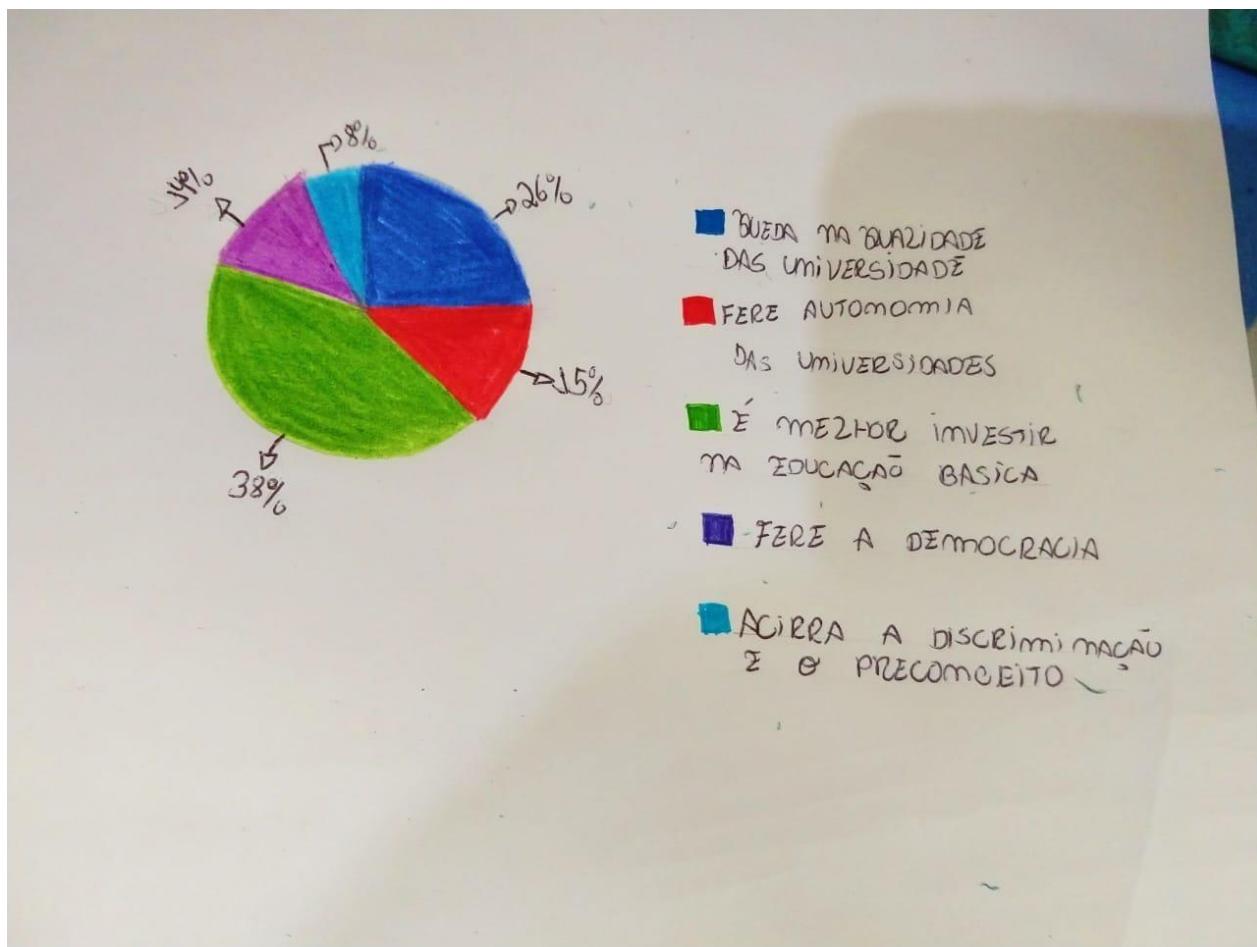


Imagen 06: Gráfico: “motivos para ser contra as cotas” – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios alunos



Imagen 07: Dinâmica das Bolinhas – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios alunos



Imagen 08: Dinâmica das Bolinhas – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios alunos



Imagen 09: Dinâmica dos balões – Arquivo Pessoal enviado pelos próprios alunos

**ANEXO II - TRECHOS DE ENRIQUE DUSSEL**

- A) A Filosofia que saiba pensar essa realidade, a realidade mundial atual, não desde a perspectiva do centro do poder cultural [...] senão que desde a periferia, essa Filosofia não será ideológica. (p.34).
- B) A Filosofia pensa o não filosófico, quando é realmente filosofia e não sofistica ou ideologia. [...] Pensa a realidade. Mas porque é reflexão sobre a própria realidade do filósofo parte de sua própria espacialidade (p.20).
- C) O pensamento filosófico surge na periferia, mas termina sempre se dirigindo para o centro. É sua morte como filosofia crítica e seu nascimento como ideologia. (p.21)
- D) Desde a periferia política, porque dominados ou colonizados, desde a periferia econômica, porque são colônias, desde a periferia geopolítica, porque excluídos. (p.20)
- E) O mundo, ao contrário, em espacialidade ou totalidade de entes numa certa proximidade ou distância, privilegia o passado temporal como o lugar onde nasci. O *onde nasci* é a predeterminação de toda outra determinação. Nascer entre os pigmeus na África ou em um bairro da Quinta Avenida em Nova Iorque certamente é nascer da mesma forma. Mas é nascer em outro mundo, é nascer especialmente em mundo que predetermina como passado, e por isso determina, nunca absolutamente mas é suficiente que determine radicalmente, a implantação do projeto futuro. Aquele que nasceu entre os pigmeus terá o projeto de ser um grande caçador de animais; aquele que nasceu em Nova Iorque forjará o projeto de ser um grande banqueiro. (p.56).
- F) A ideologia machista aliena a mulher, ela alienada deforma o filho. (p.141).

