

O ensino de Filosofia na periferia da civilização: desafios para uma crítica contracolonial

The Teaching of Philosophy on the Periphery of Civilization: Challenges for a Counter-Colonial Critique

Gustavo Henrique Fontes de Holanda¹

RESUMO

Neste trabalho iremos abordar alguns dos desafios pedagógicos e epistemológicos relacionados ao ensino de Filosofia em países que geograficamente se encontram na periferia daquilo que é considerado como centro da civilização mundial, ou seja, a Europa. O que estes países, por sua vez tão diversos entre si, têm em comum é a marca histórica da colonização europeia, constituída sobretudo a partir do ciclo das chamadas ‘grandes navegações’, que foram nos anos seguintes, os canais de disseminação do ideário da modernidade europeia para o resto do planeta. O primeiro grande desafio que se apresenta neste horizonte investigativo é o de buscar problematizar e discernir o legado específico e intrinsecamente filosófico dessa tradição, e o que nele é apenas reprodução epistêmica de uma correlação de forças coloniais que historicamente buscou privilegiar a auto-referencialidade europeia, propondo-a enquanto um valor filosófico em si. Alguns paradoxos surgem naturalmente desta seara investigativa, dentre os quais daremos particular atenção à relação entre o ideário iluminista de liberdade, dignidade e fraternidade humana, e as teorias filosóficas e pseudo-científicas que buscaram legitimar a eugenia, o racismo e a escravidão em países latino-americanos. Neste sentido, entendemos que a apropriação do discurso filosófico e da prática do filosofar, por parte de professores e alunos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, se não for precedida por uma leitura decolonial e/ou contracolonial desta tradição, tende a reproduzir uma ideologia implícita e amplamente arraigada no discurso filosófico, conhecida como ‘eurocentrismo’. Entendemos, por fim, que o ensino de Filosofia em países como o Brasil, tem esse

¹ Doutorado em Filosofia pela UFPR, Professor do IFS. E-mail: fontesholanda@gmail.com

desafio adicional de não apenas se apropriar do rico legado da história da Filosofia Ocidental, mas tem também como tarefa adicional realizar a crítica decolonial ou contra-colonial deste mesmo legado, de forma a posicionar os sujeitos no centro de suas próprias articulações e indagações filosóficas, em convergência com seus contextos históricos e regionais.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Iluminismo, Contracolonialismo.

ABSTRACT

In this paper we will address some of the pedagogical and epistemological challenges related to the teaching of Philosophy in countries that are geographically located on the periphery of what is considered the center of world civilization, that is, non-European countries. What these countries, which are so diverse among themselves, have in common is the historical mark of European colonization, formed mainly from the cycle of the 'great navigations', which were, among other things, the channels for disseminating the ideas of European modernity to the rest of the planet. The first major challenge that arises in this investigative horizon is to seek to problematize the specific and intrinsically philosophical legacy of this tradition, and what in it is merely an epistemic reproduction of a correlation of colonial forces that historically sought to privilege European self-referentiality, proposing it as a philosophical value in itself. Some paradoxes naturally arise from this investigative field, among which we will pay particular attention to the relationship between the Enlightenment ideal of freedom, dignity and human fraternity, and the philosophical and pseudo-scientific theories that sought to legitimize eugenics, racism and slavery in Latin American countries. In this sense, we understand that the appropriation of philosophical discourse and the practice of philosophizing by teachers and students, both in basic and higher education, if not preceded by a decolonial and/or counter-colonial reading of this tradition, tends to reproduce an implicit and widely rooted ideology in philosophical discourse, known as 'Eurocentrism'. Finally, we understand that the teaching of Philosophy in countries like Brazil has this additional challenge of not only appropriating the rich legacy of the history of Western Philosophy, but also has the additional task of carrying out the decolonial or counter-colonial critique of this same legacy, in order to position subjects at the center of their own philosophical articulations and inquiries, in convergence with their historical and regional contexts.

Keywords: Teaching Philosophy, Enlightenment, Countercolonialism.

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de Filosofia a partir da tradição ocidental e hegemônica, invariavelmente nos remete a célebre questão colocada por Kant acerca da diferença entre explicar sobre a história da Filosofia, a partir de seu caráter crítico cumulativo, como consagrado por Aristóteles - que é quem inaugura essa dinâmica enquanto método (ainda que o princípio já estivesse presente em

diversos diálogos platônicos, como o ‘Górgias’, ‘Protágoras’ ou ‘Parmênides’) e a partir do qual se torna tradicional: ou seja, antes de apresentar um novo conceito, seria necessário, fazer uma leitura crítica de tudo de relevante que fora dito anteriormente sobre o mesmo assunto, com rigor e método; e de outro, a ideia de que a Filosofia enquanto impulso crítico não é passível de ser ensinada cumulativamente, com o auxílio da História, mas exercida: ou seja, para Kant, o correto não seria ensinar Filosofia, mas sim ensinar a ‘filosofar’.

Em suas próprias palavras, o autor assim põe a questão: “Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los” (KANT, 2018, p. 661).

Com relação ao desafio pedagógico presente no ensino de uma matéria cujo conteúdo é essencialmente crítico, e cuja absorção é marcadamente pessoal, trata-se de fato de uma questão de primeira ordem. Neste sentido um paralelo com o ensino das técnicas artísticas parece ser bem interessante, afinal, um professor de artes, que seja também um artista, um pintor por exemplo, em princípio nunca seria capaz de transformar seus alunos também em artistas através de seus ensinamentos. O máximo que lhe cabe, e que estaria ao seu alcance, é ensinar-lhes técnicas de pintura, o cuidado com as cores, teorias óticas, princípios das leituras de imagens, as escolas históricas e suas identidades estéticas, mas nunca aquilo que singularmente faz de uma pessoa um artistas.

Ainda seguindo as reflexões de Kant, o filósofo alemão nos diz que: “é possível aprender a Filosofia sem ser capaz de filosofar” (KANT, 2018, p. 672). Ou seja, e para ficar ainda com o paralelo da pintura, é possível que um aluno brilhante deste ‘professor de artes’ domine todas as técnicas e aprendizados teóricos acerca da arte de pintar, sem ser capaz de criar uma única obra singular, na qual ele coloque sua paixão e espírito, sua maneira intrinsecamente idiossincrática de ver o mundo. Será sempre, no melhor dos casos, um imitador, talvez até se torne um excelente professor, mas nunca um pintor, no sentido criativo e singular através do qual reconhecemos aqueles que historicamente se tornaram os grandes mestres desta arte. Ainda acerca desta questão, uma

última contribuição de Kant é de grande valia. Nos diz ele: “portanto, quem quiser vir a ser um autêntico filósofo tem que se exercitar e, fazer da sua razão um uso livre e não um uso meramente imitativo e, por assim dizer, mecânico” (KANT, 2018, p. 672).

Está assim disposto, de maneira bastante resumida, um dos dilemas mais fundamentais da atividade filosófica, e que marca a história da Filosofia, tanto dos grandes filósofos quanto de todo aquele que busque se aproximar desta matéria: do curioso diletante ao estudante aspirante a professor, até àquele que sem empenha por muitos anos na busca do sonho de efetivamente contribuir com a história do pensamento humano através da produção filosófica.

Temos então que a filosofia, apesar de ter uma tradição histórica sob a qual está sólida e amplamente amparada (com vieses relativos a estruturas de poder - das quais trataremos logo adiante), e através da qual surgiram diversos ramos e especializações, é também esta atitude de ‘espanto’ (*Thauma*, [Arist. *Metph*, A 2, 982b 15]), de caráter pessoal e intransferível, através do qual todo ser humano é levado a ter que explicar para si mesmo como o mundo funciona, de maneira mais ou menos crítica (a depender do espírito e da biografia de cada indivíduo). E é interessante pensar que mesmo as explicações religiosas para a criação e funcionamento do mundo, ainda que pareçam, a olhos leigos, simplificações grosseiras, foram palco de profundos debates filosóficos ao longo dos anos (com ênfase nos períodos patrístico e escolástico), nos quais se realizaram diversas indagações filosóficas acerca da natureza, essência e as implicações metafísicas, lógicas e ontológicas da versão cristã da criação e funcionamento do universo.

De forma que, fundamentalmente, ninguém pode se furtar, em algum momento e em alguma medida, ao apelo filosófico intrínseco ao gênero humano, de se questionar acerca da natureza e funcionamento do universo e das relações humanas, e ter que elaborar uma explicação que, por mais tradicional que pareça (seja seguindo estritamente determinados mandamentos religiosos ou seja se pautando em rigorosos princípios científicos). De qualquer maneira esta explicação irá, no limite, ter um caráter minimamente pessoal.

Feita esta abertura do problema fundamental relacionado ao ensino de Filosofia, através do par dialético: ‘ensinar história da filosofia x ensinar a filosofar’, uma leitura crítica da História (com H maiúsculo), enquanto sucessão narrada de eventos humanos baseada na documentação e interpretação de fatos, nos leva a pensar que, ainda que a dinâmica adotada por quase todos os lugares nos quais se ensine filosofia, esteja baseada em uma combinação mais ou menos equilibrada de ambos os princípios - ensinar a filosofar a partir dos exemplos históricos de filósofos e correntes filosóficas, e a partir daí ser capaz de provocar reflexões de fato filosóficas. Estratégia que faz presente no importante documento intitulado Orientações Curriculares Nacionais: é “recomendável que a história da filosofia e o texto filosófico tenham um papel central no ensino da filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática.” (OCN, 2006, p. 27). No entanto, um segundo questionamento, não menos importante, se apresenta no horizonte: a qual história da Filosofia estamos nos referindo quando estabelecemos estes parâmetros?

Esta pergunta, infelizmente, na maioria das vezes nem é feita, pois no horizonte histórico e geográfico no qual nos encontramos, a hegemonia do pensamento ocidental já se encontra internalizada e naturalizada por praticamente todos os atores envolvidos: professores, alunos, autores de material didático e etc. Ao ponto de que se criou uma narrativa de que só o Ocidente foi capaz de criar a filosofia - o ‘milagre grego’, enquanto investigação laicizada do mundo, que ao se opor as mitologias e explicações religiosas do universo, veio a dar origem tanto à Filosofia quanto à Ciência como as conhecemos. E com esta atitude, não apenas se descarta a possibilidade de investigações sérias de pensadores não-ocidentais enquanto filósofos (no sentido pleno do termo, e não apenas como ‘sábios’), como também se suprime, nesta versão triunfalista hegemônica e fundamentalmente eurocêntrica da história do pensamento humano, as contribuições concretas de diversos povos e culturas para a estruturação daquilo que hoje conhecemos como Filosofia e Ciência.

Afinal, o que seria da tradição filosófica da Grécia antiga, por exemplo, sem as contribuições especulativas da tradição teórica egípcia, à qual todos os filósofos daquele período reconheciam como sendo a mais profunda e avançada,

a ponto de que os pensadores gregos mais proeminentes teriam lá ido passar um período formativo², como Tales³ e Pitágoras, por exemplo. Ou, o que seria da Ciência, sem a contribuições dos matemáticos árabes (com a introdução dos algarismos indo-arábicos)⁴, e a importância do conceito e do número zero, que só poderia ter sido concebido por uma tradição metafísica indiana muito singular, capaz de tematizar o vazio (*sunya*, vazio em sânscrito) e a vacuidade como um aspecto presente da realidade; sem falar da medicina egípcia (a mais avançada da antiguidade) ou da árabe (a mais avançada do período medieval). Isto só para ficar em algumas das contribuições mais emblemáticas não-europeias, responsáveis diretas pela estruturação daquilo que chamamos hoje de Filosofia e Ciência.

Essa questão, ou melhor, esse apagamento histórico sistemático, nos remete à formulação do filósofo Walter Benjamin, quando afirma que ‘a história é escrita pelos vencedores’. E é importante lembrar de que há cerca de meio milênio os vencedores têm sido os países europeus. Logo, é natural que a história da Filosofia esteja centrada na tradição europeia, e que tanto os cursos de graduação quanto as aulas no ensino médio, se refiram majoritariamente (quando não exclusivamente) a pensadores europeus.

²E para que fique claro, estamos aqui nos referindo às contribuições de Kemet, ou seja, o Egito antigo negro. Segundo o filósofo Theophile Obenga: “O antigo Egito contribuiu significativamente para a contínua filosofia, ética ou consciência do mundo de tempos posteriores, recebendo e educando muitos estudiosos e filósofos gregos. Por exemplo, Platão (427-347 a.C.) registra ele mesmo que Tales (624-546 a.C.), o fundador da filosofia, geometria e astronomia no grego mundo, foi educado no Egito sob os sacerdotes (“*Th. epaideuthe en Aigupto hupo ton hieroon*”: Platão, *A República* X, 600 A, scholium) [OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: KWASI, Wiredu (ed.). *A Companion to African Philosophy*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p.31-49. Tradução para uso didático, para o projeto de pesquisa *Dissecando o racismo epistêmico: a urgência de outra perspectiva no ensino de filosofia*, por Vinícius da Silva] p. 28.

³Importante pontuar que Tales é tido pela tradição como sendo o ‘primeiro filósofo’ ou ‘pai’ da Filosofia ocidental.

⁴Lembre-se do sábio persa Alcuarismi [Abu Abedalá Maomé ibne Muça ibne Alcuarismi], que viveu entre os anos 780 à 850 d.C., em Bagdad, e que com seu **Livro da Restauração e do Balanceamento** revolucionou a matemática mundial. Cujas traduções de sua obra feitas por Leonardo Pisano (Fibonacci) foram responsáveis pela adoção dos algarismos indo-arábicos no Ocidente, em lugar dos algarismos romanos, que eram péssimos para fazer cálculos complexos.

Iluminismo, racismo e epistemicídio

Por se tratar de uma questão muito abrangente, que diz respeito ao impacto ideológico da estruturação geopolítica do planeta que se iniciou com as grandes navegações (séculos XVI e XVII) e se consolidou com a ascensão do Império inglês e sua pujante Revolução Industrial (séc. XVIII e XIX)⁵ - os quais, em princípio, seriam eventos apenas econômicos e militares; mas que serão também responsáveis pela estruturação do primeiro ‘sistema mundo’ (Wallerstein) da história do planeta. Segundo o médico, historiador e diplomata francês do século XIX Jules Harman citado por Charles Mills na sua obra *Contrato Racial* “a legitimação básica da conquista sobre os povos nativos é a convicção de nossa superioridade, não apenas nossa superioridade mecânica, econômica e militar, mas nossa superioridade moral. Nossa dignidade repousa sobre essa qualidade e é subjacente a nosso direito de dirigir o resto da humanidade [Harmand, apud. Mills, p. 60]. E esse tipo de reflexão, claro, teve e tem um impacto profundo na formulação de conceitos os quais estão historicamente, inegavelmente ligados a afirmação do homem branco europeu como sujeito ideal.

Mas, apesar da relevância deste debate, iremos nos centrar aqui na importância e abrangência dos conceitos de ‘liberdade’ e ‘igualdade’, como formulado pelos pensadores iluministas europeus, para melhor perceber suas limitações e implicações conjunturais (coloniais e geopolíticas) envolvidas na sua aplicação. Sobre essa questão, como nos ensina a filósofa estadunidense Susan Buck-Morss:

No século XVIII, a escravidão havia se tornado a metáfora fundamental da filosofia política ocidental, conotando tudo o que havia de mau nas relações de poder. A liberdade, sua antítese conceitual, era considerada pelos pensadores iluministas o valor político supremo e universal. Mas essa metáfora política começou a deitar raízes justamente no momento em que a prática econômica da escravidão – a sistemática e altamente sofisticada escravização capitalista de *não*

⁵ Como aponta Charles Mills, “em 1914, a Europa detinha um total de aproximadamente 85% da Terra na condição de colônias, protetorados, dependências, domínios e comunidades” (Mills, 2023, p. 65).

européus como mão de obra nas colônias – se expandia quantitativamente e se intensificava qualitativamente, ao ponto de, em meados do século XVIII, ter chegado a sustentar o sistema econômico do Ocidente como um todo, facilitando, paradoxalmente, a expansão global dos próprios ideais do Iluminismo que tão frontalmente a contradiziam (BUCK-MORSS, 2011, p. 131).

E essa questão relativa ao alcance do conceito de liberdade é de fato uma questão fundamental para a história da filosofia, já que esta se propõe enquanto um saber de escopo universal relativo ao ser humano no sentido propriamente ontológico, ou seja, naquilo que é relativo ao seu Ser (no sentido que aponta para a sua natureza ou essência). No entanto, na história da Filosofia ocidental, diversos pensadores que constam entre os mais importantes e ilustres, buscaram justificar a prática da escravidão de alguma maneira. A referência antiga mais explícita a esse tema remonta a formulação de Aristóteles acerca da sua teoria da ‘servidão natural’ presente na ‘Política’, da seguinte maneira: “todos os seres, desde o primeiro instante do nascimento, são, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para comandar, outros para obedecer” (ARISTOTELES, 2002, p.12). E este argumento foi amplamente utilizado pela tradição do pensamento ocidental para justificar a escravidão, seja dos derrotados nas guerras, seja como justificativa para as empreitadas de invasão e conquista dos povos nativos do ‘Novo Mundo’⁶.

Já entre os iluministas, Thomas Hobbes não tinha dificuldades em justificar a escravidão como mera consequência da condição natural (estado de natureza) de guerra de todos contra todos, que reservava aos perdedores a morte ou a escravização (BUCK-MORSS, 2011, p. 134). Mais complexa é a posição de outro filósofo inglês do mesmo período, John Locke, que mesmo tendo defendido o direito de insurreição por parte dos cidadãos diante de um governo injusto; enquanto “acionista da Real Companhia Africana, envolvida na política colonial americana na Carolina, ‘claramente considerava a escravidão negra como uma instituição justificável’ (BUCK-MORSS, 2011, p. 135)⁷.

⁶Sobre este assunto conferir o debate acerca da chamada ‘controvérsia de Valladolid’.

⁷ “A liberdade britânica significava a proteção da propriedade privada, e os escravos eram propriedade privada. Enquanto os escravos se situassem no âmbito de autoridade doméstica, sua condição era protegida pela lei” (BUCK-MORSS, 2011, p. 135).

Acerca desta questão, Érico Andrade no artigo intitulado *A opacidade do Iluminismo*, assinala que “o padrão da avaliação iluminista não é uma abstração. Ele repousa na convicção de que o caminho que todos os povos devem seguir para se autodeterminarem foi desbravado pela Europa” (ANDRADE, 2017, p. 301). E ao colocarmos esta afirmação na conjuntura histórica do imperialismo e do colonialismo europeu, momento de florescimento da corrente filosófica denominada de iluminismo, podemos conjecturar o poder e o impacto que estas formulações viriam a ter nos corpos e nas mentes daqueles que estavam submetidos a este poder tido como ‘esclarecido’, mas nem por isso menos despótico⁸.

Este é, portanto, um paradoxo que marca a história da Filosofia ocidental: de um lado a liberdade enquanto um princípio absoluto, que através do uso do *logos* (enquanto razão, linguagem, discernimento) é responsável por distinguir a humanidade dos outros animais; e por outro, as formulações teóricas que historicamente buscaram justificar a exploração do homem sobre o homem, seja em razão de uma distinção ‘natural’ entre os que nasceram para comandar e os que nasceram para obedecer (Aristóteles), seja pelo resultado de uma guerra, na qual estaria reservado aos perdedores a escolha entre a morte ou a escravidão (Hobbes, Locke). Existe ainda, e isso nos interessa particularmente, a tentativa de estabelecimento de uma classificação ou hierarquia ontológica, a partir da qual alguns sujeitos seriam considerados ‘mais humanos’ do que outros. Estando reservado ao homem branco europeu, obviamente, o lugar da excelência e plenitude humana.

Esta formulação foi responsável pela estruturação histórica do fenômeno do racismo, enquanto um ‘dispositivo’⁹ teórico e prático responsável por naturalizar relações de exploração e subjugação de outros povos pelos brancos/europeus. Segundo o pensador peruano Aníbal Quijano:

⁸A referência aqui é a imagem do ‘déspota esclarecido’, que por sua vez nos remete ao ‘rei filósofo’, de Platão.

⁹Foucault assim define o conceito de dispositivo: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Estamos aqui propondo então que o racismo é, além de uma teoria com vasta fundamentação filosófica (apoiada ou corroborada por diversos filósofos ilustres, canônicos, como Hume, Kant e Hegel, por exemplo), também uma prática que pode ser pensada enquanto ‘instrumento de dominação social’ ainda operante, ou no mínimo, ainda influente nas estruturas de poder e de produção e reprodução epistemológica, a favor da qual foi mobilizada¹⁰.

Recuperaremos aqui algumas falas destes autores que não deixam margem para dúvidas quanto a seus posicionamentos relativos à questão racial:

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável (Hegel, *Filosofia da História*, pp. 83-86).

¹⁰ “Vale lembrar que, paralelamente à constituição científica do conceito de raça, que ocorreu lentamente e ao longo do século XIX, se verificou o desenvolvimento e a consolidação das práticas colonialistas europeias. Ora, os dois fenômenos não podem ser dissociados. No *terminus* desse século era consensual, na Europa, a ideia de que o gênero humano se dividia em raças superiores e em raças inferiores. O mito da inferioridade de determinadas raças, como a “raça negra”, está associado a motivos econômicos e políticos, nomeadamente de exploração, justificando-se assim a escravatura e outras práticas sociais e econômicas de sobre-exploração e de dominação” (MENDES, 2012, p. 105).

O seu rosto [negro] parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos limitada, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um ser intermediário entre o animal e o homem (Tocqueville, 1977, p. 262).

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. [...] Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (Kant, 1990, pp. 75-76).

Eu estou em condições de suspeitar serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. [...] Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar as nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém alguma vez descobriu quaisquer sinais de criatividade, embora pessoas de baixa condição, sem educação, venham a progredir entre nós, e destaquem-se em cada profissão. Na Jamaica, realmente, falam de um negro de posição e estudo, mas provavelmente ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio, que fala umas poucas palavras claramente (Hume, 1875, p. 252, textos políticos e morais)¹¹.

Esse fenômeno específico, relativo ao impacto ideológico e/ou político do racismo na produção de conhecimento, é chamado pela filósofa brasileira Sueli Carneiro de ‘epistemicídio’, conceito o qual faz referência a uma dinâmica de aniquilamento do ‘conteúdo de verdade’ presente em outras estruturas de conhecimento, como as de matriz africana ou indígena. Estas questões não dizem respeito apenas as produções teóricas destes grupos, vinculadas ao não reconhecimento de seus saberes tradicionais, ancestrais, mas impactam de maneira muito relevante e nefasta, o cotidiano das escolas e universidades ainda hoje

Nas palavras de Carneiro, trata-se de um:

¹¹É importante ressaltar que toda essa construção teórica preconceituosa com relação ao legado civilizatório dos povos africanos, só se sustenta a partir da negação do fato de que o Egito antigo, a maior, mais longa e mais pujante civilização da antiguidade, não apenas estava localizada no continente africano, como também era majoritariamente constituída e governada por pessoas negras [Kemét]. Sobre esse assunto sugiro conferir particularmente o trabalho de Cheikh Anta Diop: Origem dos antigos egípcios.

fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das condições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso escolar. A esses processos denominamos epistemicídio” (Carneiro, 2005).

E este debate permanece atual mesmo com o importantíssimo advento da Lei 11.645, de 2008, que tornou obrigatório o ensino das culturas afrodescendentes e indígenas nas escolas. Pois ainda há um grande caminho a percorrer no que diz respeito a apropriação qualitativa e sistemática destes conteúdos por parte dos professores, que não tiveram formação adequada para ministrá-los em suas respectivas graduações e licenciaturas; e o material didático relativo a estes temas é escasso ou em grande medida ainda encontra-se em fase de produção.

Estes são alguns dos desafios que um professor ou estudante de filosofia que se encontra no que denominamos aqui de periferia da ‘civilização’, ou seja, em qualquer lugar do Brasil ou da América Latina, enfrentam ao entrar em contato com o legado da tradição filosófica ocidental. Uma tradição que historicamente nos relegou a condição de estrangeiros, bárbaros, primitivos, ou simplesmente nativos. Enquanto eles, e apenas eles os ‘homens brancos europeus’, seriam os plenamente humanos. Afinal, como afirmou Charles Mills, a “filosofia (demográfica e conceitualmente), é uma das mais ‘brancas’ das ciências humanas” (Mills, 2023, p. 34). Portanto, o questionamento que buscamos colocar aqui é: como se apropriar deste legado sem nos comprometer com algumas de suas premissas racistas, hierarquizadoras ou excludentes, as quais têm sido historicamente hegemônicas. Um primeiro passo, que cremos fundamental, é não partir para conclusões apressadas, precipitadas, que seriam equivalentes ao proverbial ‘jogar fora o bebê junto com a água do banho’.

CONCLUSÃO

Seguindo ainda a metáfora do bebê e da água do banho, uma fala de Nietzsche, que é um dos filósofos mais críticos da história da Filosofia Ocidental (cuja obra chega a marcar um ponto de ruptura ou inflexão nesta mesma tradição intelectual), pode nos ajudar a pensar como encarar este legado. Nos diz ele, naquele tom metafórico e grandiloquente que marca a sua obra mais popular *Assim falou Zaratustra*, que, ‘quem quiser permanecer limpo entre os homens, deve aprender a se banhar em águas sujas’. E a metáfora parece se encaixar perfeitamente bem dentro dos propósitos deste artigo.

Ou seja, qualquer jovem estudante ou experiente pesquisador que subitamente se dê conta de determinados posicionamentos complicados feitos por alguns dos autores canônicos da história da filosofia, não deve, obviamente, se dispôr a negar ou deslegitimar tudo que este filósofo tenha dito. Até porque as contribuições de Aristóteles, Hobbes, Humes ou Kant (para ficar apenas em alguns dos autores já citados), são inegáveis e até mesmo incontornáveis para a história do pensamento humano. O que não é o mesmo que dizer que estes mesmos autores estavam certos em tudo, muito menos que alguns de seus posicionamentos políticos, sobretudo os relacionados a questão racial ou de legitimação da escravidão, sejam minimamente aceitáveis.

E é importante deixar claro que fazer esta leitura crítica de autores históricos não é nem será jamais anacronismo, e sim um compromisso com a sociedade atual, no sentido da não perpetuação de alguns de seus maiores desafios histórico-sociais, que vem a ser o racismo e o epistemicídio que o acompanha. O caso é que dentro das disciplinas escolares, a Filosofia é quem sofre um dos aspectos mais agudos deste desafio, já que seu cânone é ampla e majoritariamente constituído por autores que, mesmo que não tenham promovido os conceitos fundamentais do racismo e do epistemicídio, deles foram historicamente beneficiados, direta ou indiretamente¹².

¹²Sobre essa questão, Charles Mills nos diz o seguinte: “Todos os brancos são beneficiários do contrato [racial], embora alguns brancos não sejam signatários dele” (Mills, 2023, p. 44).

Neste sentido, o desafio contracolonial que se nos apresenta está ligado a tarefa de nos apropriarmos desta tradição, já que nenhum estudante (de ensino médio ou graduação), professor ou pesquisador sério de filosofia pode se furtar a tarefa de estudar atentamente ao menos os princípios fundamentais das obras de Aristóteles, Hobbes, Hume ou Kant. Mas o fato é que, ao situarmos no que estamos chamando aqui de periferia da civilização, temos a obrigação de lê-los em chave crítica, buscando discernir nas suas obras os elementos epistemologicamente condicionados pelo seu posicionamento privilegiado nas relações geopolíticas estabelecidas, sobretudo, a partir da hegemonia global exercida pela Europa nos últimos quinhentos anos¹³. Cujo resultado tem sido o escamoteamento, negação ou rebaixamento de toda a produção intelectual produzida fora deste eixo.

Nos cabe, portanto, enquanto estudantes, pesquisadores e/ou reprodutores de teorias filosóficas, duas tarefas adicionais, que acreditamos que sejam complementares a leitura atenta e rigorosa dos pensadores que têm constituído o cânone da história da filosofia ocidental: 1) primeiramente trata-se da tarefa de realizar a leitura desta tradição em chave crítica decolonial (ou contracolonial), como o fazem pensadores como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Charles Mills, Henrique Dussel, Ailton Krenak (dentre outros); e 2) uma segunda tarefa adicional que está ligada a necessidade de buscar recuperar a relevância propriamente filosófica da produção destes pensadores periféricos (como os acima citados, entre outros¹⁴), já que este legado tem sido historicamente relegado ao status menor de pensamento ou sabedoria, no sentido de algo que talvez até mereça alguma atenção, pela sua diversidade e diferença, mas sempre em chave de folclore ou exotismo.

Pois acreditamos que se quisermos ter sucesso neste alargamento dos parâmetros do que deve ser considerado pensamento filosófico, precisamos realizar a leitura e divulgação da obra destes pensadores, aqui tidos como decoloniais ou contracooliniais, em um formato pedagogicamente interessante

¹³“Vivemos em um mundo que tem sido fundamentalmente moldado nos últimos quinhentos anos pelas realidades da dominação europeia e pela consolidação gradual da supremacia branca global” (Mills, 2023, p. 54).

¹⁴Penso aqui em nomes como o da feminista Maria Lugones, do psicanalista e revolucionário negro Frantz Fanon, da filósofa jamaicana Sylvia Winter, do poeta e pensador martinicano Aimé Césaire, entre tantos outros.

e palatável para todos os estudantes de Filosofia. O que em si, não deveria ser uma tarefa muito difícil, já que são pensamentos e formulações filosóficas que contemplam as conjunturas históricas e políticas nas quais se encontram inseridos os professores e alunos, o que de partida, tem o potencial de facilitar o aprendizado através da identificação que os todos os atores envolvidos teriam com as temáticas apresentadas. Afinal, todos somos capazes de, em alguma medida, identificar em nossos cotidianos os efeitos da colonização e do racismo nas nossas vidas e na vida das pessoas que estão ao nosso redor, e estes são temas com um potencial altíssimo de despertar debates e questionamentos filosóficos da maior profundidade e relevância.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Érico. **A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna.** Revista kriterion, Belo Horizonte, nº 137, Ago./2017, p. 291-309.

ARISTOTELES. **A Política.** Trad. Roberto Ferreira. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2002.

BUCK-MORSS, Susan. **Hegel e Haiti.** Novos estudos. CEBRAP [Internet]. 2011Jul;(90):131-71. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002011000200010>

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: MOKHTAR, Gamal (Ed.) **História geral da África II: África antiga.** Brasília. UNESCO. 2013.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo.** *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* (pp.55-70) *Perspectivas latino-americanas.* Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 2020

HEGEL, G. W. **Filosofia da História.** Ed. UnB. Brasília. 1999.

KANT, I. **Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita.** Tradução de Ricardo Terra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KRENAL, Ailton. **A vida não é útil.** Ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Em, A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. 2005. p. 117-142.

MENDES, Maria Manuela. **Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades.** Vivência. Revista de Antropologia. N° 39. 2012 p. 101-123.

MILLS, Charles W. **O contrato racial.** Trad. Teófilo Reis e Breno Santos. Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 2023.