

## ENSINO DE FILOSOFIA, LEI 10.639/03 E O DEVIR NEGRO

### TEACHING PHILOSOPHY, LAW 10.639 / 03 AND THE DEVIR NEGRO

*Fernando Santos de Jesus*<sup>1</sup>  
*Filipe Luiz Cerqueira Carvalho*<sup>2</sup>  
*Marcos Borges Santos*<sup>3</sup>  
*Jackson Aurélio Soares*<sup>4</sup>

Recebido em: 07/2019  
Aprovado em: 09/2019

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo central contribuir para o debate acerca do ensino de Filosofia no Brasil e as possibilidades de se pensar uma reforma curricular nesse campo do saber através da perspectiva de pensar a diferença como ponto molar de mudança. Para isso traçamos alguns pontos provocativos que põe o leitor a se questionar sobre a legitimidade de outras formas de se pensar a Filosofia para além do que o sistema educacional brasileiro considerou adequado ao estabelecimento de regras gerais amparadas legalmente. É nesse quadro que se é pensada a concepção de que a lei 10.639/03 seja uma lei do desvio, ou seja, uma singularidade dentro de um sistema ordenatório geral. Explanamos possibilidades de se pensar a gênese do que seria ensinar/aprender Filosofia e como se constitui um devir minoritário negro. Contamos a necessidade da reconstrução do sentido curricular voltado para as disciplinas filosóficas com a descentralização de uma única Filosofia, a europeia.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03; *Devir*; Filosofia.

**Abstract:** This study is mainly aimed to contribute to the debate about the teaching of philosophy in Brazil and the possibilities of thinking about curriculum reform in this field of knowledge from the perspective of thinking difference as molar change point. For this trait that makes some provocative points the reader to wonder about the legitimacy of other ways of thinking philosophy out of the Brazilian educational system considered appropriate in the establishment of general rules. It is in this framework that the design is thought that the law is a law 10.639/03 deviation, be a singularity within a general order system. Esplanades are briefly some possibilities for the genesis of what would teach-learn to think (more specifically the case of teaching philosophy) and how it is

<sup>1</sup> Mestre em Relações Étnico Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET / RJ. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Tutor de Educação Superior a Distância pela Fundação CECIERJ. Autor do livro "O Negro no Livro Paradidático" e revisor do periódico "Polisemia" de Bogotá - Colômbia.

<sup>2</sup> Mestrando em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FEBF. Graduado em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Participa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - NEAB / UERJ

<sup>3</sup> Graduando de Pedagogia Pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Participa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) localizado na UERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, relações étnico-raciais e formação docente.

<sup>4</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ atuando em pesquisa com ênfase na educação da População Negra no Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX

a becoming black minority. The conclusions point to the need in the rebuilding of the curricular direction facing the philosophical disciplines with a unique philosophy of decentralization, a European.

**Keywords:** Law 10.639/03; Devir; Philosophy.

## Introdução

Nesta contemporaneidade a educação brasileira vem sendo atravessada por diversas transformações, dialogando com as necessidades de reavaliação do recorrente formato deslocado da realidade histórica, filosófica e sociológica com que se constitui o povo brasileiro. Muitos estudiosos em Educação, Paulo Freire, Ivan Costa Lima, dentre outros tecem duras críticas ao sistema público educacional brasileiro, entendendo que o mesmo sempre esteve inscrito numa seara de adesão a sistemas de pensamento estranhos ao cotidiano nacional, que aglutina imensa diversidade étnico-racial.

Apesar de a crítica ser empreendida com certa veemência, ainda tem prevalecido nos sistemas educacionais brasileiros à mentalidade colonialista que adere saberes legitimados por apelos políticos de padronização cultural aos sistemas internacionais. A inculcação do *ethos*, dos países do lado hegemônico do encontro colonial, introduziu uma grande dificuldade na intelectualidade brasileira para produzir conhecimento criticamente ao invés de replicar o que foi desenvolvido por outras nações em contextos diferentes, e isso tem causado grandes entraves para as possibilidades de uma nova Pedagogia, uma vez que essa resistência tem se mostrado incoerente, inclusive, com as legislações vigentes.

É grande o esforço de vários intelectuais brasileiros, como: Guerreiro Ramos, Henrique Cunha Junior, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, a fim de demonstrar aos gestores da educação do país que a diversidade cultural e racial brasileira não pode ser pasteurizada pela adoção de modelos deslocados da realidade histórica de como se forja a nação. Em um desses intentos se cria a lei 10.639/03, visando alterar a lei 9.394/1996, para incluir as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa iniciativa constitui uma vigorosa busca de possibilidades de pensar novos rumos para a educação brasileira a partir de conteúdos obsoletos nos sistemas educativos durante muito tempo.

Os conteúdos dessa lei, viabilizam um movimento generalistas e, dessa forma, podemos considerar a 10.639/03 como a “lei do desvio”, um paradoxo, pois, em suma, é permeada por pontos organizativos da vida que tendem a planificar todos os sujeitos, criando uma massa

amórfica, em que singularidades são neutralizadas na generalidade, no universal e abstrato.

Nesse sentido, o percurso conceitual desse artigo se iniciará com algumas explicitações sobre a necessidade de desvio dentro de uma regra generalizadora, demonstrando os desafios para se pensar um *devir* inteiramente desvinculado das projeções dos sistemas educacionais, que se pretendem copiadore de modelos exógenos da realidade local.

É necessária uma reforma curricular que pense a partir diferenças encontradas na sociedade brasileira? Para desvelar essa problemática desenvolve-se um estudo com o objetivo de suscitar alguns questionamentos acerca dos conteúdos da disciplina de Filosofia e as contribuições fornecidas pela lei 10.639/03 para se pensar um movimento que impulse para um novo *devir*, um *devir* negro, fora dos trâmites do caráter colonialista que a Educação e, em especial nesta disciplina, tem assumido no cenário nacional.

### **Filosofia: uma compreensão inicial**

Dois dos ícones do pensamento filosófico ocidental contemporâneo, os franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), dedicaram uma obra sobre as explicações daquilo que demarca o campo estrito da Filosofia<sup>5</sup>. Segundo eles, esse campo do conhecimento se traduz em criação de conceito, ou seja, a palavra criação põe em movimento todo sentido contemplativo e reflexivo de se pensar a Filosofia.

Deleuze e Guattari demonstraram em sua obra que os filósofos conhecidos pela tradição ocidental traçaram suas categorias de acordo com um plano de imanência específico criando seus personagens conceituais e colocando o pensamento em movimento, que aceita apêndices, contestações e reinvenções, tudo a partir de um dado conceito já criado<sup>6</sup>.

A filosofia serviria para pôr o pensamento em franco dinamismo a partir das criações extensivas no plano, seria uma miríade de possibilidades de explicações em aberto, nada de soluções fechadas para problemas pontuais, o que os autores preconizavam para as criações de construtos consistia em nestes possibilitar orientação no pensamento fazendo retornar o diferente e, inclusive, asseverar para a impossibilidade de identidades e objetos estáticos.

---

<sup>5</sup> DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

<sup>6</sup> Para os Deleuze e Guattari (2010), os Personagens Conceituais são aqueles que potencializam o pensamento para dimensões as quais extrapolam o plano ao qual estão inseridos, exercitando nos filósofos, artistas e literatos, possibilidades de recriação de seus lugares, movimentando os “não-ditos” da história e estendendo a possibilidade de novos conceitos. Nesse sentido, os personagens conceituais estão presentes nos momentos de crise, e de maneira “antipática” desloca a filosofia para novos rumos.

"Orientar-se no pensamento" não implica nem num ponto de referência objetivo, nem num móvel que se experimentasse como sujeito e que, por isso, desejaria o infinito ou teria necessidade dele. O movimento tomou tudo, e não há lugar nenhum para um sujeito e um objeto que não podem ser conceitos. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p.48)

Essa maneira de pensar o conceito, segundo os autores, demarca o campo da Filosofia, pois para que sejam evitadas ontologias que divaguem em torno de identidades fechadas e previsíveis, o movimento que dilacera a possibilidade de sujeito estático se perfaz como a melhor opção.

Essa questão de lançar lume ao diferente ou divergente, considerando a pluralidade de pensamentos e idéias, na contramão da uniformização, é bastante espinhosa para aqueles que se prendem a epistemologias estáticas, pois ainda são confrontados pelo sectarismo acadêmico brasileiro em afilia ao pensamento colonialista.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), se compadeceram desse pensamento retilíneo, erigindo o pensamento ocidental como o pontapé inicial para se refletir filosoficamente, ao asseverar essa prerrogativa da seguinte maneira:

Se a filosofia tem uma origem grega, como é certo dizê-lo, é porque a cidade, ao contrário dos impérios ou dos estados, inventa o *agôn* como regra de uma sociedade de "amigos", a comunidade dos homens livres enquanto rivais (cidadãos). (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p.15)

A Filosofia, nessa perspectiva, seria um milagre grego circunscrito a homens livres (cidadãos) e residentes na cidade, área central. Aos periféricos e aos bárbaros (não gregos) restava a assimilação de preceitos de pensamento epistêmico projetado pelos gregos. Deleuze e Guattari retiram de outros sujeitos os movimentos que eles mesmos preconizam, pois se não estiverem dentro do campo de cidadania grega o acesso aos preceitos filosóficos terá de ser adiado para outro momento, ou seja, seria uma linha tênue de território e de temporalidade específica que definiria o marco inicial da história da filosofia.

Além disso, existe a possibilidade de os homens livres não serem rivais em relação aos bárbaros (escravizados) por comungar de uma mesma perspectiva política<sup>7</sup>. O princípio de

---

<sup>7</sup> Carlos Moore (2007) destaca que a concepção de escravo por natureza proposta por Aristóteles não se aplica ao Grego, pois os bárbaros são aqueles indivíduos provindos de outros povos, na maioria dos casos melanodérmicos. A escravização de gregos seria incoerente na medida em que os próprios gregos não poderiam escravizar-se entre si, a escravização de um grego era reversível por ser ele livre por natureza, ao contrário do estrangeiro melanodérmico, passivo de ser escravizado pela natureza desumana e bárbara. Esse tipo de escravização tinha

cidadania também precisa ser problematizado, pois ter como base somente o sentido ocidental de cidadania é insuficiente para se pensar outras organizações sociais pautadas em diferentes lógicas.

Essa concepção está muito próxima do que afirma Marcel Detienne (2013) em seu livro intitulado “Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica”. Nesse estudo, o autor busca desvelar as razões nas quais foi possível surgir a filosofia na Grécia. Segundo ele, o filósofo seria constituído quando a verdade (*Alethéia*) não daria mais conta de explicar os problemas suscitados no âmbito da dúvida, ou seja, o filósofo não corteja a *Alethéia*, ele privilegia a dúvida, mesmo possuindo uma *Alethéia* descoberta através do cuidado de si, a busca da verdade no âmago da alma.

Detienne afirma que um dos sentidos de *Alethéia* (o por ele trabalhado) se impõe como atributo de soberanos e de videntes a serviço dessa soberania. Os poetas e os sábios seriam portadores da verdade devido contato direto com divindades que lhes sopravam conhecimentos. Para o autor, esse atributo é despótico por conceber uma única fonte de conhecimento possível.

A palavra seria a responsável pela propagação da *Alethéia*, pois de forma poética, numa espécie de cântico, a forma oral era mais bem absorvida e suscitava a rememorações com mais facilidade. Cabe observar que, segundo o autor, na Grécia arcaica a civilização não se fundamentava exclusivamente na escrita, havia papel preponderante na oralidade, muito embora houvesse registros de escrita.

O que se impõe enquanto verdade na Grécia arcaica seria atributo de poetas e videntes a serviço da soberania, ou seja, “funcionário da soberania ou louvador da nobreza guerreira, o poeta é sempre um “mestre da verdade”. Sua “verdade” é uma “verdade” assertórica: ninguém a contesta, ninguém a contradiz”. (DETIENNE, 2013, p. 23).

Para o autor, o imperativo das verdades absolutas só foi derrubado através da inserção da dúvida filosófica instituída pelos diálogos de Platão, pois até mesmo os filósofos anteriores a Platão (Heráclito e Parmênides, por exemplo) podem ser considerados como poetas e videntes, pois caucionavam seus conhecimentos através de preceitos míticos, ou seja, recebiam verdades prontas através do sopro divino, as instituindo como únicas e legítimas.

Nesse sentido, o conhecimento filosófico nasceria da transição da *Alethéia* dos poetas e videntes para a dialética platônica, pois Platão, ao escrever diálogos, retiraria o estatuto das verdades absolutas para jogar no plano do cotidiano sensível. Essa busca de diferenciação do

---

como princípio fundante critérios fenotípicos.

conhecimento filosófico daquilo que é considerado opinião do senso comum (*Doxa*) é empreendido veementemente no diálogo “O Sofista”, em que Platão cria todo o arcabouço conceitual do sofista para desqualificá-lo e dizer que seu conhecimento é retórico e não dialético. Sendo assim, ele cria dois mundos possíveis, o mundo sensível e o mundo das ideias, para diferenciar o filósofo do sofista.

Portanto, Marcel Detienne busca explicar que o surgimento da filosofia é exclusividade grega, no intento de desobediência às formas despóticas que os gregos importavam de tiranos orientais que pensavam possuir a *Alethéia*. Ele chamava os imperadores orientais de “déspotas orientais” e, já no prefácio, escrito por Pierre Vidal-Naquet (2013), fica explícito como Detienne trata do assunto<sup>8</sup>. Vejamos:

O “pensamento racional” nasce dentro de um quadro político, econômico e social bem definido: o da cidade; e a própria cidade teve seu aparecimento marcado no momento de uma crise decisiva de soberania, num espaço social destituído da presença obsessiva do monarca minócio ou micênico, emulo dos “despostas” orientais. (VIDAL-NAQUET, 2013, p. 8)

Nitidamente percebemos que no fazer filosófico ocidental se cultiva fortemente o sentimento de superioridade epistêmica para sustentar certa excelência no pensar, e para isso a Grécia sempre lhes é acessada como fonte do berço da filosofia e de todo tipo de razão que, por sua vez, foi muito bem assimilada por outros países hegemônicos como França, Alemanha e Inglaterra após a derrocada do império greco-romano, vide as concepções do filósofo alemão Martin Heidegger ao afirmar que o pensamento filosófico que “se perdeu na Grécia antiga” renasce na Alemanha<sup>9</sup>.

O pensamento filosófico “marginal” não poderia deixar de se pronunciar ante essa perspectiva filosófica de monismo ocidental, pois supor que todo conhecimento filosófico possível remonta a uma ontologia grega, é ser contraditório até mesmo com o pensamento filosófico de Gilles Deleuze, pensador ocidental de grande envergadura que dá ensejo para pensar a diferença. Criticando esse engessamento conceitual e universalista, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose afirma que a filosofia africana:

---

<sup>8</sup> Carlos Moore (2010) adverte que o subjuco em relação aos monarcas orientais tem raízes históricas bem anteriores as assinaladas por Detienne, ele afirma que: “O termo “despotismo oriental” parece ter surgido originalmente em “O espírito das leis”, de Montesquieu, e mais tarde ecoou nas falas de Engels contra o “barbarismo asiático” e a “ignorância oriental” (MOORE, 2010, p. 93-94).

<sup>9</sup> A respeito, ver: TORRES, Nelson Maldonado. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: Modernidade, Império e Colonialidade. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, Março, 2008: p. 71-114.

Surge através de outro fundamento e perspectiva. O fundamento da questão pertence à autoridade; a autoridade de definir o significado e o conteúdo da filosofia (JONES, 1977-78, p. 157). O exercício desta autoridade situa a questão no contexto de relações de poder. Quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido. Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. (RAMOSE, 2011, p. 4)

Ramose demonstra que o poder de conceituar se institui pela violência, tanto física quanto epistêmica, elas se retroalimentam na medida em que uma se torna substrato imprescindível para a outra acontecer. Dentro dessas condições, muitos saberes tradicionais de sociedades pautadas na oralidade são saqueados pelo processo imperialista, investido por uma porção de países europeus.

Muniz Sodré (2000) corrobora com Mogobe Ramose ao afirmar que o campo filosófico tal como é entendido na atualidade funciona como um projeto do homem europeu, sob o desejo violento da conquista. Para ele, a tarefa de pensar especulativamente a vida, suas causas e desdobramentos, não é exclusividade europeia, pois somente se buscou transformar essa premissa em exclusividade ocidental a fim de expansão imperialista. Por esse motivo, aos outros sistemas de pensamento só couberam explicações generalistas e uma espécie de viagem antropológica. Sodré afirma que:

A filosofia, tal como hoje a entendemos – tarefa de pensar racionalmente, especulativamente, a natureza e o mundo, buscando princípios e causas primeiras, elaborando conceitos universais – é um projeto europeu (...). Há uma afinidade “orgânica” entre o campo estrito da filosofia e o destino universalista, planetário, que se atribuiu a civilização europeia, marcada pelo sonho do império. Mas apesar dos êxitos da tecnociência (realização moderna da metafísica clássica), o século vinte evidencia a crise do *logos* ocidental, enquanto presumida forma única e excelsa de pensamento. Estão aí para demonstrá-la, os aportes antropológicos sobre as culturas tradicionais do Oriente e da África. (SODRÉ, 2002, p. 89)

Mas a grande desconstrução da projeção do sentido filosófico grego como pioneiro foi feita por Renato Noguera (2011). Ele introduz uma lupa afroperspectivista para demonstrar que se tudo está em movimento, as perspectivas são diversas e singulares, o ser humano é, sempre foi e sempre será singular. Noguera afirma que:

Uma leitura filosófica afroperspectivista sugere, por analogia, que a filosofia faz parte de um mesmo conjunto que a matemática, cultos espirituais e arquitetura. Com isso, não seria adequado afirmar que nasce num determinado tempo, numa sociedade específica; mas considerar que a filosofia é uma atividade natural, intrínseca ao ser humano. Por exemplo, é comum afirmar que a religiosidade foi inventada por algum povo? Ou ainda, alguém sustentaria intelectualmente que a linguagem seria um “milagre” do povo W? Em outros termos, supor que a filosofia tenha nascido na Grécia equivale a classificá-la no conjunto de objetos que passam a existir a partir de um determinado desenvolvimento técnico das sociedades, como por exemplo: a bicicleta, o telefone, o computador. Porém, considerar a filosofia como uma atividade natural, o desejo humano de conhecer, o gosto pelo saber, a vontade humana de compreender o mundo e a si faz com que não seja plausível estabelecer um lugar de nascimento para a filosofia. Neste caso, a filosofia nasceu com o ser humano (NOGUERA, 2011, p. 17)

Reiteramos que o debate acerca do que seja filosofia não esteja circunscrito às possibilidades mumificadas que apregoam que somente o ocidente faz filosofia ou que lá seja o berço do pensamento filosófico. Há muitos autores a serem lidos, muitos conhecimentos de povos subalternizados a serem identificados e estudados. Acredito que a potencialidade filosófica autóctone esteja encrustada na poesia e nas artes das diversas sociedades. E para um ensino criativo da disciplina de filosofia, os currículos precisam se atentar para essa tendência de descolonização do campo educacional.

## **O Ensino de Filosofia**

Terminamos a seção anterior chamando a atenção para a necessidade do processo de descolonização do sistema educacional brasileiro, aventando para a possibilidade de se (re)pensar o currículo da disciplina de Filosofia. Esse é um processo vital para se desenvolver uma nova prática educativa, pois abala a estrutura política que se instituiu enquanto regra para o mínimo formativo da nação.

Ensinar, perspectiva tradicional, pode se resumir na transmissão de um saber, de um conhecimento, mecanicamente, o que direciona para um sentido de ensino-aprendizagem amparado na pura assimilação de um conhecimento transmitido. Contudo, diversos métodos foram desenvolvidos no intuito de obter melhor êxito no ensino, pois figura consensual que a mera transmissão de um saber não garante que ele será apreendido tal como foi produzido, ou seja, um saber criado é diferente do saber apreendido, especialmente, na perspectiva crítica.

Importante sublinhar que para os estoicos<sup>10</sup> um corpo jamais pode dar novas

---

<sup>10</sup> Para ver Estóicos e Estoicismo - <<https://m.brasilecola.uol.com.br/amp/filosofia/os-estoicos.htm>>. Acesso em: 05/02/2019.

propriedades corporais para outros corpos, ele somente pode suscitar tensões para que o próprio corpo enquanto matéria se modifique e gere novas tensões que põe em movimento preceitos incorporais geradores de subjetividade, ou seja, o exprimível jamais pode ser confundido com uma linguagem. Émile Bréhier afirma que:

Todo exprimível deve ser expresso, ou seja, deve ser enunciado por uma palavra significativa do pensamento. Mas o fato de ser expresso, que é um predicado do exprimível, não deve, de toda forma, ser confundido com o fato de ser significado, que é um exprimível e um predicado do objeto. (BRÉHIER, 2012, p. 38)

Essa assertiva corrobora com aquilo que Sílvio Gallo (2010) afirma em relação à impossibilidade quanto à obtenção de resultados fechados, o que geralmente as metodologias de ensino se arrogam a concluir, ou seja, a aplicação de métodos pedagógicos jamais será a garantia de alcance de um resultado projetado, pois o aprendizado não está condicionado exclusivamente àquilo que se expressa por códigos linguísticos de inculcação de conteúdos proferidos por quem enuncia em direção àquele a que se destina o enunciado. Gallo afirma que:

Pode até haver métodos para ensinar (eles pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há método para aprender. O método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle, a aprendizagem escapa, sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, na audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. (GALLO, 2003 p. 84-85)

As metodologias fechadas sobre o processo de ensino aprendizagem precisam ser repensadas e se faz urgente possibilitar que outras estratégias, mais despojadas do sentido ditatorial, no qual tem se instituído o fazer educativo em nossa sociedade, seja viável.

Na construção do conhecimento é necessário que o professor não seja um profeta anunciador de verdades e nem espere que no processo educativo os alunos sejam obedientes a ponto de não o inquirir. Os questionamentos são saudáveis e deles se pode surgir novas perspectivas de conhecimento, os estudantes não são folhas em branco, eles trazem de suas vivências uma série de saberes que somados aos dos demais e aos do professor pode produzir o novo ou problematizar o existente. O professor é um mediador nesse processo educativo e deve caminhar junto com o estudante, conforme afirma Deleuze:

Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade

prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2009, p. 48)

Por esse motivo, se faz necessário compreendermos o que seja conhecimento, pois o caminhar para a aprendizagem não é um mero processo assimilativo de signos estanques e sem movimento, esse processo heterogêneo de desenvolvimento de signos é desenvolvimento do novo e reflexão crítica do já produzido. As palavras são carregadas de significados, mas os construtos são anteriores as palavras e são inapreensíveis a quem toma contato, daí a polissemia dos entendimentos. No entanto, isso não deve ser impeditivo para que se estabeleça o mínimo de coesão dos signos que formam uma significação social das coisas.

Michel Foucault (2011) dedica uma leitura do diálogo platônico-socrático “Alcebiades” em suas conferências da década de 1980 que se transformam em um livro: “A Hermenêutica do Sujeito”. Nele, o autor expõe questões sobre a importância dos ensinamentos de Sócrates para Alcebiades quando afirma que é preciso “cuidar de si mesmo”.

Resumidamente, ao se tratar do cuidado de si em Alcebiades, conclui que esse cuidado é algo que conduz ao entendimento de preceitos básicos para que Alcebiades melhor governe a cidade, tendo como primeiro princípio um sentido fraco e limitado do cuidado de si, que seria o cuidado por prudência e para um fim único, governar a cidade. É preciso pensar o cuidado de si como um alimento para o “conhecer a si mesmo”, cuidando da própria alma é possível conhecer a si mesmo.

A partir desse ponto de partida podemos aprofundar uma leitura pedagógica no que concerne o papel que o educador se põe frente ao educando, pois o estímulo para uma leitura de si mesmo, cuidando de si, o conduz a entender as possibilidades que há em si mesmo, contida na própria alma, e é disso que Foucault trata, pois a Filosofia da Pedagogia é, sobretudo, o conduzir ao conhecer, o conhecer a si mesmo através do exercício do cuidado da alma, do filosofar, do construir e inovar por meio de intensos movimentos, no conhecimento profundo do cuidado que deve ter consigo mesmo, e com o outro.

O conhecimento, todavia,

[...] significa o processo pelo qual um sujeito, individual ou coletivo, entra em relação com um objeto ou uma informação, visando obter dele um saber novo. Distingue-se do mero reconhecimento, porque implica a busca, a partir de sua própria experiência, de um saber ainda não produzido. Não é, portanto, uma

simples informação, porque implica uma qualificação existencial do pensamento frente à realidade. (SODRÉ, 2012, p. 30)

Essa assertiva nos conduz a pensar que o ensino de Filosofia ao ser sistematizado coletivamente através de imagens (elementos) pré-concebidas, pode extrair algo de novo na polissemia das múltiplas vozes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Os elementos apresentados como signos em aberto permitem que professores e estudantes criem, ou seja, caminhem rumo à descoberta de novas possibilidades de se pensar a Filosofia ultrapassando os limiares que não privilegiam uma “ecologia de saberes” (SODRÉ, 2012).

Os atributos não mudam o estatuto corporal das coisas que estão se movendo, acontecendo, logo, concordamos com essa perspectiva, mas sublinhamos que toda propriedade é geradora de afeto, isto é, aquilo que se institui enquanto linguagem para designar um nome a algo gera sentimento na dinâmica dos acontecimentos, a educação não pode acontecer sem afeição, no processo de ensino-aprendizagem o professor precisa estabelecer laços de boa convivência afetiva com os estudantes para que seu conhecimento tenha credibilidade e agregue valor na construção de algo novo.

A credibilidade que o professor deve adquirir advém de vivências possíveis, a partir do que se pretende tomar contato no desenvolvimento de criação de condições específicas para o aprendizado. O processo pedagógico, para garantir a credibilidade e adesão dos estudantes, é sempre potencializado ao modo de se portar e falar (*ethos*) e o *logos* de argumentação, pois essa combinação provoca um *pathos* (comoção), fazendo com que seja possível atingir uma imagem no pensamento para que juntos, professores, funcionários e estudantes, possam caminhar rumo à construção do conhecimento.

Estimulando os estudantes a uma nova dimensão no plano da criação de novos saberes, o professor, através do ensino de filosofia, pode contribuir para a condução de um processo educativo descolonizador, mesmo sabendo que este fazer requer muito trabalho e releitura minuciosa da realidade em que se insere o conhecimento e o indivíduo, em face daquilo que foi ofertado de maneira imperativa por parte da concepção hegemônica. Para que isso seja possível é preciso ser um professor politizado, ou seja, um professor crítico que conhece o campo de ação, e aja com sabedoria, problematizando as engrenagens macropolíticas. Desse modo, concordo com Sílvio Gallo quando ele afirma que:

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Retomando a metáfora, o

professor-profeta é o legislador, o que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras do desejo. (GALLO, 2003, p. 65)

Portanto, nossa compreensão é a de que o ensino de Filosofia deveria estar condicionado a uma série de intentos descolonizadores, atrelando-se as perspectivas de questionamentos aos imobilismos conceituais de um único centro de pensamento. OU seja, defendemos um ensino significativo, contextualizado e crítico, que não apenas se põe a transmissão e assimilação de conhecimentos previamente produzidos com neutralidade, mas visa descortinar os objetivos e meandros que constituem o arcabouço cultural determinado oficialmente no currículo formal. O estímulo à criação deve permear o fazer educativo privilegiando os processos artísticos como mola propulsora da linguagem filosófica, que corteja novas experimentações, que se (re)descobrem na dinâmica das parcerias e (re)leituras possíveis, na contratradução de signos filosóficos<sup>11</sup>.

### **A Lei 10.639/03: Uma Lei do Desvio**

A lei 10.639/03 surge no intuito de organizar novas diretrizes educacionais que possibilitem a expansão para outros saberes menos pragmáticos, alternativa que se amplificou devido a contraposição ao estatuto político que privilegiou uma via de conhecimento, europeu, no currículo mínimo dos ensinos médio e superior.

O que se entende pela tradução da palavra lei é a instituição de uma regra, e esta com caráter geral, impõe um acontecimento necessário sem contradições. A lei é a condenação das particularidades.

As leis do sistema educacional brasileiro instituíram ao longo da história uma gama de aportes conteudistas limitados aos conhecimentos ocidentalizados e isso pode se constituir como um grande entrave para a potencialização de novos movimentos. Deleuze (2009) nos ajuda a organizar uma descritiva do que seria uma singularidade (repetição) dentro de um panorama generalista da lei, ao afirmar que:

---

<sup>11</sup> Segundo Muniz Sodré (2012), contratradução seria a potencialização de uma tradução, pois no processo educativo o educando traduz em palavras aquilo que pensou em relação ao que lhe foi ensinado, pois a compreensão não se descortina em sua completude tal qual como se projeta, até porque a tradução de um código não é uma verdade absoluta. “Seja com as obras de sua mão, seja com palavras de seu discurso, o homem se comunica, não transmitindo saber, mas traduzindo o que pensou e provocando seu interlocutor a fazer o mesmo, contratraduzindo” (SODRÉ, 2012, p. 151).

Se a repetição é possível, é por ser mais da ordem do milagre que da lei. Ela é contra a lei: contra a forma semelhante e o conteúdo equivalente da lei. Se a repetição pode ser encontrada, mesmo na natureza, é em nome de uma potência que se afirma contra a lei, que trabalha sob as leis, talvez superior às leis. Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um notável contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra uma permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e artística. (DELEUZE, 2009, p. 21)

Nessa direção, entendemos que o ensino de Filosofia instituído no sistema educacional brasileiro como lei, direciona o conteúdo expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de disciplinas filosóficas caucionadas em conhecimentos ocidentalizados que se instituíram enquanto regra. No entanto, a reprodução não deixou de acontecer, uma vez que, dentro dos limiares da regra filosófica monocultural ocidental, muitas questões são levantadas nas frestas de problemas insolúveis.

A lei 10.639/03 surge como uma lei do desvio, uma singularidade dentro do universalismo ocidental instituído como lei geral, pois chama atenção para a (re)organização de conhecimentos jamais acessíveis a estudantes de todos os níveis de ensino. Na esteira desse pensamento, concordamos com o filósofo Renato Noguera (2011) quando ele adverte sobre a necessidade de (re)contar a história da Filosofia por intermédio da assunção de novos personagens diversificados que apresentarão as possibilidades de pensar filosoficamente de acordo com o seu lugar de enunciação.

É fundamental “reescrever” a História da Filosofia, tal como foi dito anteriormente, ampliando o elenco de filósofas e filósofos do mundo inteiro, incluindo um vasto time africano e afrodescendente. Do contrário, o risco de uma história parcial (ocidental) da Filosofia ser tomada como sinônimo da historiografia filosófica universal é muito alto, dando uma falsa impressão para estudantes do Ensino Médio. (NOGUERA, 2011, p. 46)

Percebemos que a necessidade de (re)dimensionar a história da filosofia não se inscreve na mera substituição de filósofos ugandenses, peruanos, brasileiros etc. pelos europeus. A questão que está posta é para a ampliação de uma gama pluriversal de filosofias, a abertura que desvia o sentido de lei (via-de-regra) para a miríade das singularidades.

É importante registrar que a referida lei surge, por exemplo, de um histórico de lutas dos movimentos negros contra um sistema geral que nunca privilegiou os saberes africanizados,

que ficaram como legado para os descendentes de africanos no Brasil. A lei 10.639/03 não foi uma concessão governamental, é realmente uma lei do desvio.

Portanto, a lei 10.639/03 apesar de estar inscrita no rol das regras, é considerada aqui uma lei do desvio, pois se institui no paradoxo daquilo que se entende enquanto lei. É uma repetição dentro da regra, servindo somente como princípio organizativo de novos caminhos a serem trilhados. Essa premissa organiza um leque de conhecimentos ainda por vir, viabiliza que se pensem outras maneiras de cuidar de si e de conhecer a si e aos outros, outras hermenêuticas coletivas. Ela se desdobra em outras pedagogias que emergem como possibilidade de questionamento do modelo dominante. É preciso entender a lei 10.639/03 para além do que se conhece como lei.

## O *Devir Negro*

Explicitadas algumas questões relativas ao ensino de filosofia e da lei 10.639/03, importar refletir sobre as possibilidades de um *devir negro*. Para isso utilizamos como fundamentação teórica as obras: “Diferença e Repetição”, de Deleuze (2009); “Micropolítica: Cartografias do Desejo”, de Félix Guattari e Suely Rolnik (1996); “Reinventando a Educação: Diversidade Descolonização e Redes”, de Muniz Sodré (2012); “A Ontologia do *Devir* de Deleuze”, de Jorge Vasconcellos (2005); e “Denegrindo a Filosofia: O Pensamento como Coreografia de Conceitos Afroperspectivistas”, de Renato Noguera (2011).

Gilles Deleuze (2009) nos põe a caminho de pensar o que seria o *devir*, pois para ele só há *devir*, nada pode ser pensado sobre o plano estático das ontologias. Pensar o *devir* em Deleuze é rejeitar a metafísica ontológica, ou seja, é se debruçar nas possibilidades das singularidades e os extensos movimentos em microacontecimentos infinitesimais. Estando tudo em movimento, no dinamismo do tempo da imanência, o *devir* é a insistência dos movimentos que produz singularidades.

Um eu estático, no qual se projeta uma identidade, não pode ser viável, pois as almas contemplativas estão em movimento. Estas são os agrupamentos corporais que aparentemente não se movem. As células do nosso corpo e todo tegumento recebe inspiração externa, transpira o que recebe e o que produz por si só para a alma, isso põe toda subjetividade em movimentos incomensuráveis, ou seja, “Não nos contemplamos, mas só existimos contemplando, isto é, contraindo aquilo que procedemos” (Deleuze, 2009, p. 117).

A repetição, nesse sentido é produtora de diferença, mas não promotora de diferença

mecânica e nem em comparação a oposições, mas antes de tudo pluralidade de si mesmo, ou seja, somos singulares de nós mesmos a cada instante, e é isso que desestabiliza a possível unidade de um eu eterno.

Jorge Vasconcellos (2005) afirma que para entendermos o devir em Deleuze é preciso estarmos atentos à questão do tempo, pois este é o precursor da diferença de si na medida em que ele é impessoal. Ele afirma que:

O tempo é anônimo e individuante, impessoal e inqualificável, fonte de toda identidade e diferença. O tempo é a força motriz que instaura as diferenciações qualitativas da matéria, e esta se modifica internamente pela ação do tempo que, por conseguinte, torna-se produtor de singularidades. (VASCONCELLOS, 2005, p. 147)

Todo objeto é atual e virtual, ou seja, existe uma unidade de diferenciação que forma um uno de multiplicidades, e esse uno não precisa de uma mediação ou um gênero para acontecer. Dessa maneira, para Deleuze, esse duplo leva a imagem virtual dentro do que é atual (um ponto presente) na medida em que o virtual se inscreve num *devir*, de um *vir-a-ser* no movimento temporal.

Dentro dessa perspectiva conceitual, podemos pensar um devir negro. Já que é salutar entender que dentro dessa negação de um eu identitário é possível pensar um movimento coletivo de identidade, ou seja, podemos pensar a ficção grupal de (re)conhecimento do “outro idêntico” dentro de um lugar comum de convivência. Nessa dinâmica são produzidos efeitos de realidade que movem o *devir*. Vejamos a afirmação de Muniz Sodré:

Essa instância ou meio vital se constitui pela partilha de um lugar comum construído pela identidade coletiva, que é uma ficção destinada a cimentar afetiva e ideologicamente a unidade do grupo. Dizer que identidade é uma ficção é afirmá-la como ilusória (por ser um recurso que acena como uma estabilidade de sentido, quando na prática o sentido do humano é instável e movediço), embora tendo em vista que a ilusão é capaz de gerar efeitos de realidade. (SODRÉ, 2012, p. 95)

Não podemos nos restringir a pensar uma ontologia negra, mas sim entender *devir* negro enquanto um modo peculiar de pensar a extensão de movimentos singulares por meio de possibilidades ficcionais mediadas por personagens conceituais específicos que pretendem dinamizar as relações através da assunção de outros *lôcus* de enunciação<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> O que são personagens conceituais? Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010): “Os personagens conceituais, [...], operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria

O *devir* negro opera em potências nas quais não é a cor da pele o preponderante para se produzir afetos. Porém, eles provêm da diferença e da intervenção constante de personagens específicos que estão a todo o tempo se movimentando no plano de imanência. Esses personagens são representantes fiéis da identidade coletiva (ficcional) de um povo. Renato Nogueira sobre a Filosofia Afroperspectivista afirma que:

A Raça invocada pela filosofia afroperspectivista tem muitos nomes; mas, todos são melanodérmicos num sentido bastante superficial que não se restringe a cor da pele. O mais importante é que os afetos, os devires e as potências sejam negras, isto é, as perspectivas são em favor da diferença num sentido radical. Em favor de um povo que permita intercessores inusitados, tal como Exu, Orixá capaz de arremessar uma pedra hoje que atingiu um pássaro ontem. Um povo que permita uma imagem do pensamento que se situe totalmente fora dos desígnios da representação. Uma imagem do pensamento que opere sempre através da diferença. (NOGUERA, 2011, p. 5)

Explicitados conceitos que conduzem ao entendimento de como se inscreve o *devir* negro, na rejeição do dogmatismo das paixões, permitimos entender que esse *devir* é destituído dos ordenamentos que retiram a espontaneidade do pensar. Por esse motivo, não é um agente reivindicativo para o comando de campo social algum, é somente a imagem de outras possibilidades. Vejamos o que Félix Guattari e Suely Rolnik têm a dizer sobre isso:

Se hoje se colocam problemáticas como a da subjetivação dos negros no Brasil ou dos homossexuais na França, isso não quer dizer que haveria, na espécie humana, uma natureza negra, uma natureza homossexual, ou então universais da negritude, universais da homossexualidade, que seria necessária recuperar. Isso quer dizer, antes, que agenciamentos sociais no Brasil pretendem construir sua subjetividade baseados na articulação de alguns elementos. A homossexualidade que as homossexuais constroem não é algo que as especifique em sua essência, mas seria algo que diz respeito diretamente à relação com o corpo, à relação com o desejo do conjunto das pessoas que estão em torno dos homossexuais. Isso não quer dizer que os homossexuais pretendam fazer proselitismo ou instaurar uma ditadura da homossexualidade. Quer dizer, simplesmente, que a problemática que eles singularizam em seu campo não é do domínio do particular ou, menos ainda, do patológico, e sim do domínio da construção de uma subjetividade que se conecta e se entrelaça com problemáticas que se encontram em outros campos, como o da literatura, da infância, etc. São justamente esses elementos que levariam a falar de um norte-sul através dos países, de uma negritude através de todas as raças, de línguas menores através de todas as línguas dominantes, de um devir

---

criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são “antipáticos”, pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam então os perigos próprios a este plano, as más percepções, os maus sentimentos, ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmo inspirar conceitos originais cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 78).

homossexual, de um devir criança, de um devir planta através dos sexos delimitados. São esses elementos que eu e Deleuze agrupamos na rubrica de "dimensão molecular" do inconsciente (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 74-75).

Os preceitos básicos discutidos para se pensar o *devir* negro e articulá-lo como possibilidade de um fazer educativo dinâmico e inovador, destituído de dogmatismos conceituais focados em um centro de produção de saber foram suscitados. Cremos que o ensino de Filosofia será enriquecido na medida em que outros devires sejam incorporados ao cotidiano da sala de aula, pois na oportunidade de ouvir outras vozes, um rizoma se abre na construção de algo novo.

### **Considerações Finais**

O artigo objetivou suscitar alguns questionamentos acerca dos conteúdos da disciplina de Filosofia e as contribuições fornecidas pela lei 10.639/03 para se pensar um movimento que impulse para um novo *devir*, um *devir* negro, fora dos trâmites do caráter colonialista que a Educação e, em especial nessa disciplina, tem assumido no cenário nacional. Buscamos, para contemplar o escopo, desmembrar algumas questões específicas voltadas para a pedagogia do ensino de Filosofia no intuito de possibilitar ao leitor uma imagem primeira e parcial sobre as viabilidades de se pensar outras perspectivas dentro do campo filosófico. Cientes que essa reflexão não se esgota, ao contrário, impulsiona novas abordagens e interpretações.

Embora de maneira resumida, o estudo demonstrou claramente que é possível travar um debate sobre a reconstrução do campo filosófico brasileiro sem desconsiderar importantes elementos da cultura ocidental.

Ainda que a importação de modelos externos, que desprivilegiaram movimentos intensos que permearam e permeiam formas de pensar, valorizando o universal, importa fomentar processos educativos inscritos nas singularidades de outros povos, e, especialmente, de si. Desse modo, tecemos brevemente algumas especificidades da lei 10.639/03 explicitando porque podemos entendê-la como uma lei do desvio, ou seja, uma repetição provinda da diferença dentro do limiar de uma regra generalizadora. Essa lei transgride a lei, a repetição é contra a lei.

A contribuição desse artigo é um caminho para que o debate se articule com a possibilidade de pensar outros devires, trazendo à cena novos elementos e personagens conceituais que possibilitem diferentes imagens, distintas das que o sistema educacional

brasileiro tem demonstrado aos estudantes dentro das disciplinas filosóficas nos ensinos médio e superior. O objetivo, portanto, foi o de provocar questionamentos quanto aos métodos de ensino e sobre possibilidades de construção de um novo currículo para as disciplinas filosóficas que privilegiem o desenvolvimento de uma criticidade que compreende o plural como inerente.

As considerações feitas em torno desse debate, no entanto, não são as finais, pois ainda há muito trabalho a se investigar em pensamentos filosóficos abandonados pela política de adoção de uma única Filosofia. Os tempos, é preciso que nós nos reinventemos a cada dia, e essa reinvenção só será possível na pluralização das possibilidades de construir novos conhecimentos, ou seja, de nos desnudar dos falsos imobilismos que se impõem temerosamente ao novo.

## Referenciais

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. **Parecer CNE /CP 3 / 2004**, de 10 de março de 2004.

BRÉHIER, Émile. **A Teoria dos Incorporais no Estoicismo Antigo**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DETTIENE, Marcel. **Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze e Educação**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

GUATTARI, F.; ROLNIK, D. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: Novas Bases Epistemológicas para Entender o Racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Marxismo e a questão Racial: Karl Marx e Freidrich Engels frente ao Racismo e à Escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia**. Griot, v. 4

n.2, p.1-19. Dezembro. 2011.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Cadernos CEAP, 2011.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosóficos**, Volume IV – Outubro/2011.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Reinventando a Educação: Diversidade, Descolonização e Redes**. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Jorge. **A Ontologia do Devir de Deleuze**. Kalagatos: Revista do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE. Fortaleza, v.2 n.4, Verão 2005, p.137-167.

VIDAL-NAQUET, Pierre. Prefácio. In: DETTIENE, M. **Os Mestres da Verdade na Grécia Arcaica**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. P.7-11.