

# A NEGAÇÃO DA FILOSOFIA AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR:

Origens e Desafios

**ÁVARO RIBEIRO REGIANI\***  
**KÊNIA ÉRICA GUSMÃO MEDEIROS\*\***

## RESUMO

Durante séculos, diversos intelectuais ocidentais negaram o nascimento da filosofia na África. Como outrora definido pelo historicismo hegeliano, que matizou o sentido originário da teleologia e da ontologia na Grécia através de celeumas ou relações entre o mythos e logos. Esta tradição perdura no currículo escolar brasileiro, a maioria dos livros didáticos suprime a filosofia africana e seu legado. Por isso, pretende-se reavaliar esta premissa para ampliar o diálogo com a africanidade na formação curricular. Para assim, constituir estratégias distintas e complementares que referenciem a fecundidade dialógica primeiramente no ensino de história, considerando a África como gênese do pensamento filosófico.

**Palavras-chave:** África; Ensino de Filosofia; Ensino de História.

\* Especialista em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB). Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente de História da América e da África da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: alvaroregiani2@gmail.com

\*\* Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em História pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente das áreas de História e Filosofia do Instituto Federal Goiano (IFGoiano). E-mail: keniaerica.gm@gmail.com

## ABSTRACT

For centuries, many western's intellectuals denied the birth of philosophy in Africa. As once defined by Hegelian's historicism, tinted the original sense of teleology and ontology in Greece through uproar or relations between mythos and logos. This tradition endures in brazilian's school curriculum, some text books suppress African's philosophy and its legacy. Therefore, we intend to re-evaluate this premise to expand dialogue of africanity in training curriculum. For thus constitute distinct strategies, however complementary to the fecundity dialogic for referenced, first, in the Africa's teaching of history as genesis of philosophical thought.

**Keywords:** Africa; Philosophy Teaching; History Teaching.

---

---

A consciência histórica não é engendrada única e exclusivamente, por historiadores ou por instituições de ensino, há sempre uma instância silenciada, nem sempre captada pelo olhar de quem analisa o passado, mas ressoada em diversas vivências. É a partir desta pluralidade que ocorre um pensamento “histórico ordinário”<sup>1</sup>, nem sempre desejado, mas produtor de sentidos. As semânticas e práticas sociais percebidas nos currículos escolares brasileiros, comumente traduzem lógicas que são amiúde questionadas por docentes, estudiosos da educação e pelos próprios estudantes. Mesmo com a lei 10.639 que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileira, os currículos formais ainda se apresentam muitas vezes destituídos de conteúdos mais específicos sobre o continente africano. A literatura, a geografia, a sociologia, a história, a matemática e, sobretudo, a filosofia da África recebem pouco espaço nesses documentos. A correção mais óbvia poderia ocorrer na efetivação do currículo real, mas ela nem sempre é a solução devido a problemas relacionados aos livros didáticos e a própria formação docente sobre os quais discorreremos adiante.

Esta lógica excludente ampara-se, dentre outras instâncias, em “interpretações e superinterpretações”<sup>2</sup> que alguns helenistas, em especial oitocentistas, fizeram sobre a “tradição ocidental”. Esta, compreendida como autoridade e legado essencial para a construção de identidades e historicidades foi um parâmetro pré-argumentativo de veracidade do conhecimento moderno e contemporâneo. Segundo Michael Foucault, a tradição europeia por não ter sido sujeitada a debates por muito tempo, fundamentou valores centrais sobre a existência, a política e a ética, bem como exprimiu a persuasão, o controle e a regulação pois:

Visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem; graças a ela, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos<sup>3</sup>.

Assim, os indivíduos e grupos que a definiram conferiram identidades, noções e categorias para mascararem formas de opressão como expressão da verdade. A tradição ocidental, sendo uma questão de fato, foi um elemento que representou uma historicidade através de um tipo de mentalidade. Esta construção intelectual permitiu a historiadores e filósofos conceberem dispositivos de persuasão para sobreporem, anacronicamente, ideias sobre contextos condicionando-os a parâmetros para a produção do saber.

Esses usos e abusos podem ser percebidos em diversas tendências que nortearam alguns livros didáticos brasileiros. Os manuais do ensino básico são documentos que comportam outros documentos e como tal carecem de uma leitura atenta e perpassada por questionamentos. Seus discursos, suas imagens e a organização de todo esse conteúdo não ocorre de modo ingênuo e livre das relações de poder, sejam elas econômicas, filosóficas e ou históricas.

A instrumentalização do livro didático como meio para alcançar reflexões particulares ou gerais deveria atender a duas modalidades de ensino: a compreensão das informações por meio da elucidação de conceitos e temas educacionais; e a apropriação deste conhecimento por seus leitores através de procedimentos didático-pedagógicos que promovessem a inserção e a crítica do indivíduo na esfera social<sup>4</sup>.

1 Cf. :RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: Teoria da história II: Os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

2 Cf. ECO, Humberto. *Interpretação e Superinterpretação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

3 FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p.23-24.

4 Porém, este não deve ser a única ferramenta nos processos de ensino-aprendizagem, cabe ao docente di-

Para tanto, seria necessário e pertinente que os livros didáticos contemplassem a diversidade dos sujeitos escolares, fomentando assim relações e sociabilidades referentes à identidade, a memória, o sentimento de pertencimento, e a vontade de participação.

No Brasil, o trabalho de Circe Bittencourt<sup>5</sup>, pode ser pensado como um começo de um movimento que depois passou a contar com muitos outros pesquisadores. Sua pesquisa tratava o livro didático como política pública educacional, e ainda refletia sobre problemas como a produção, edição, preservação e uso desse material. Antes do trabalho da autora supracitada, no Brasil pouco havia sido pesquisado sobre o tema. Para além do cenário nacional, uma corrente internacional de intensificação dessas análises circula partir dos anos 70. Neste trabalho, serão utilizados como fontes representantes dos livros didáticos, alguns trabalhos clássicos e outros revisionistas, mas ambos exemplares bem quistos pelo mercado editorial<sup>6</sup>.

Segundo o censo oficial do Brasil a população afrodescendente é mais da metade percentual, em valores absolutos<sup>7</sup>, porém, esta realidade não é contemplada pelo currículo formal, nem pelo currículo real. Por isso, como dispositivo de correção deste desequilíbrio foram criadas as leis 10.639 e 10.645 que dissertam sobre a obrigatoriedade da inclusão de estudos da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, respectivamente. Tais leis trouxeram mudanças ao texto das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o artigo 26-A determina o estudo da história da África e do Brasil-africano para promover a valorização e a posituação das identidades afrodescendentes e o debate da inserção da negritude na esfera social contemporânea. Mesmo com uma década de vigor, o texto legislativo não obteve na prática escolar todo o efeito desejado. Os discursos e dispositivos de exclusão, em muitos casos, continuam existindo nos livros didáticos e nos espaços educacionais.

A transposição didática do que é produzido na academia para a sala de aula do ensino básico, encontra inúmeras dificuldades e barreiras dentro do sistema educacional brasileiro. No caso da adequação a lei 11.645/2008, essa dificuldade mostra-se ainda mais evidente. Os problemas não se encontram somente no percurso universidade/escola e nem apenas no próprio sistema de ensino básico que tem suas mazelas mais frequentemente expostas. Os próprios cursos de formação docente ainda vivem uma fase de ampliação desses estudos e discussões que mesmo nesse ambiente, foram por muito tempo negligenciados. O Brasil até a década de 90 não possuía nos cursos de graduação de história linhas de pesquisa específicas que abordassem o estudo da África. Os currículos universitários foram alterados em decorrência de novas abordagens historiográficas que transitavam com a temática africanista, como diagnosticado pelo historiador Anderson Ribeiro Oliva:

Apesar da experiência paulista dos anos 1980, é a partir de 1995 que encontramos uma presença mais marcante dos referenciais da História Nova nos livros didáticos e nas salas de aula, chamada aí de História temática. Não se pode negar os efeitos positivos dessas influências. Uma série de atividades pedagógicas, envolvendo abordagens diversificadas da História, associadas à escrita de novos manuais e reedições dos que já circulavam por algum tempo,

versificar, buscando em outras fontes, temas e conteúdos para complementar o conhecimento do educando, sobre si e a circularidade mundana que o cerca.

5 Cf. BITTENCOURT, Circe. "Livros didáticos entre textos e imagens" In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

6 O livro *História Geral e do Brasil*, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, é por décadas uma referência no ensino de História, sendo utilizado tanto na rede pública e privada do país. Já o manual *História*, de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos pretende reavaliar posturas historiográficas por meio de diálogos contemporâneos. O livro *Iniciação a filosofia*, de Marilena Chauí pode ser considerado um clássico, por anos é referenciado como o principal manual de didática filosófica, bem como o *Filosofando: Introdução à filosofia*, de Lúcia Maria de Aranha e Maria Helena Pires Martins que é amplamente difundido em escolas brasileiras.

7 Cf. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

---

---

informavam os novos rumos tomados pelo ensino da disciplina. Porém, e apesar dos esforços, existem lacunas e problemas de certa relevância no debate que se montou acerca da adoção do ensino temático no Brasil. A formação de alguns centros de Pós-graduação, especializados no ensino de História, e de núcleos de pesquisa, além da promoção de congressos e encontros nacionais revelam a preocupação com as mudanças acerca do assunto. Fica evidente também, ainda hoje, por motivos conjunturais maiores, o descontentamento de boa parte dos alunos e docentes pela forma como ainda é ministrada a disciplina História nas escolas<sup>8</sup>.

Mesmo com a inserção e a ampliação de temas relativos à africanidade não ocorreu um questionamento eficaz sobre as práticas silenciadas e aceitas pelos autores dos manuais didáticos. Estes, valendo-se da tradição ocidental como um dispositivo contínuo em sua maioria, considerando a África, apenas, como receptadora da história, e da filosofia ocidental, esse pensamento é dominante nos livros didáticos de história e de filosofia dos ensinamentos fundamental e médio. Pode-se afirmar que estes, seguem tendências epistemológicas fundadas em uma abordagem historiográfica que distingue a “técnica egípcia” da “filosofia grega”, bem como a “tradição africana” da “história europeia”.

Os manuais do ensino básico apresentam discussões sobre metodologias e noções como, uso de fontes, progresso e cultura; história e historicidade; filosofia e conhecimento geralmente no prefácio e nas instruções ao professor e mesmo no capítulo introdutório. Porém, nos textos dos capítulos que prosseguem o desenvolvimento do livro, esta mesma discussão encontra dois desfechos possíveis: o desaparecimento ou o empobrecimento. Os manuais que respondem pela formação oficial inicial da consciência histórica dos estudantes não contemplam uma revisão historiográfica de determinados conteúdos, não oferecem ao seu público alvo noções satisfatórias de representatividade, nem reconhecem a importância dos grupos e do pensamento não europeu na história da humanidade. O eixo narrativo é caracterizado por generalizações teleológicas e economicistas demonstradas ainda pela compreensão simplista de causa e efeito.

Publicado em 2010 o livro *História: Volume único*, de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, indica a origem da “pré-história” no continente africano, tal qual a obra *História: Geral e do Brasil*, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo de 2014. Contudo, em ambos não há qualquer crítica a “teoria das raças”, a “monogenia” ou a “poligenia” como instrumentalização para uma, suposta, “evolução da humanidade”, bem como não há abordagem de uma perspectiva de gênero neste contexto. Algumas correntes evolucionistas advogam que o *homo sapiens sapiens* surgiu no continente africano, a “Eva” da região dos lagos, constituiu-se como a primeira ancestral da humanidade. Esta, fisiologicamente, já apresentava os mesmos padrões cerebrais e corporais que seus descendentes de hoje. Como sabemos, evolução humana não corresponde à mutação da cor da pele. Contudo, em um manual é possível encontrar um quadro evolucionário com resquícios de teses racistas:

---

8 OLIVA, Anderson Ribeiro. “A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática”, *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Ano 25, n° 3, 2003. p. 426.



---

---

O Egito, primeira “civilização” sedentária e temporalmente próxima ao neolítico exemplifica essa relação de distanciamento e proximidade. Não há referências práticas sobre a ciência, a matemática ou a engenharia para explicar, quiçá, a construção das famosas pirâmides. A filosofia egípcia foi transliterada em expressões de religiosidade, correspondendo a um domínio do Estado sobre os camponeses, independente de qualquer aprofundamento sobre o conceito de alma.

A vida após a morte e a transmigração da alma para outros corpos é uma questão central para a compreensão do início da filosofia ocidental, em especial para a platônica, mas nesses livros didáticos não há qualquer menção sobre este tema. Quando descrita é, resumidamente, definida como procedimento técnico de mumificação, sem qualquer referência ao pensamento contemplativo. Como novamente, observou-se na obra Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, “os egípcios acreditavam em vida após a morte e no retorno da alma ao corpo, cultuavam os mortos e desenvolveram técnicas de mumificação para conservar os cadáveres”<sup>11</sup>.

A ‘técnica’, na citação acima, corrobora a visão do filósofo Hegel e inspira aos leitores uma visão reducionista, bem distante da vivência contemplativa dos egípcios. Este discurso foi apresentado de forma mimética em outro livro didático, a crença na pós-vida foi descrita por um discurso cientificista e linear:

Os antigos egípcios acreditavam na vida após a morte e, por isso, mumificavam os mortos, ou seja, preparavam e embalsamavam o corpo. A mumificação osiriana, descrita a seguir, era privativa dos faraós e das elites egípcias. O cérebro era retirado do crânio pelas narinas com um instrumento curvo, após amolecê-lo injetando um tipo de vinho de tâmaras. Retiravam-se todos os órgãos internos do corpo, menos o coração, por meio de uma incisão no abdômen. Depois enchia-se o corpo com saquinhos de sal para absorver os líquidos. Decorridos 72 dias, o corpo escurecido e ressecado era enfeitado de perfumes e resinas. Finalmente era enfaixado. A múmia estava pronta para ser colocada no sarcófago a seguir para a tumba<sup>12</sup>.

A única menção aos fundamentos dessa ‘técnica’, circunscrita na esfera religiosa, é brevemente descrita: “durante o Novo Império, começou a ser composta uma coletânea de orações, cânticos e preceitos conhecida como Livro dos mortos, visando instruir o defunto sobre como proceder no percurso após a morte”<sup>13</sup>. Desta forma, resume-se 5.000 anos de civilização transliterando o conhecimento contemplativo a uma relação tecnicista e religiosa. Essa perspectiva também é encontrada, de forma bem mais explícita, nos livros de filosofia. Não há nomes nem definições para a intelectualidade, bem como para os conhecimentos praticados as margens do Nilo, apenas uma coletividade amorfa que domina a política e a religião:

A consciência mítica predomina em culturas de tradição oral, quando ainda não há escrita. Mesmo após seu surgimento, a escrita reserva-se aos privilegiados, aos sacerdotes e aos reis, e geralmente mantém o caráter mágico: entre os antigos egípcios, por exemplo, a palavra hieróglifo significa literalmente “sinal divino”<sup>14</sup>.

---

11 *Ibidem*, p.81.

12 VAINFAS, Ronaldo [et al.] *História: Volume único*. São Paulo: Saraiva, 2010, p.31.

13 *Ibidem*.

14 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à filosofia*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009, p.37.

Em contrapartida, na prática educacional tradicional, a filosofia surge no ocidente, uma vez que “os primeiros filósofos foram gregos e surgiram no período arcaico, nas colônias gregas”<sup>15</sup> e como abordou outro manual de filosofia, “os gregos transformaram em ciência (isto é, em conhecimento racional e universal) aquilo que eram elementos de uma sabedoria prática. Assim, transformaram em matemática o que os egípcios praticavam como agrimensura para medir”<sup>16</sup>.

É sintomático perceber que nas bibliografias básicas dos livros analisados não se encontram autores que pensaram o Egito, apenas comentadores. Por isso a importância intelectual da civilização do Nilo, bem como todo o continente africano, foi reduzida a esfera econômica, agregando assim um sentido periférico às margens da centralidade européia. Como indica Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, o “Egito era um grande produtor de cereais”<sup>17</sup> e seguindo a mesma lógica a “dádiva do Nilo”, pois “as águas do Nilo geraram as condições necessárias para a introdução e expansão da agricultura e a formação das primeiras cidades na região”<sup>18</sup>.

Mais grave é que muitas vezes os estudantes nem ao menos conseguem identificar o Egito como parte do continente africano, tendo em vista que não raramente, a África é pensada como um único país pobre e identificado prioritariamente com a escravidão. A pluralidade de culturas e países do continente, especialmente da África subsaariana são desse modo vistos de maneira rasa.

As “outras” Áfricas são indexadas normalmente em um único capítulo situado entre a antiguidade e a medievalidade, após o “milagre grego” e o apogeu e declínio de Roma. São citados os reinos de Axum, de Gana, de Mali, do Sudão (Hauçás e Iorubás) e da África centro-ocidental como confluência para o surgimento do islamismo e das práticas escravocratas da Idade Moderna. Contudo, não ocorre nenhuma menção sobre o pensamento filosófico, apenas a instância da religiosidade como sinônimo central da vida social e das técnicas, assim como atividades práticas, como a metalurgia e construções arquitetônicas. Não há também conexões entre o contexto histórico desses territórios nesse momento e o restante do mundo. A África subsaariana aparece então como um lugar isolado, a-histórico, dominado pela natureza selvagem e pelas práticas místicas.

Resalta-se que os materiais didáticos trazem poucas ou nenhuma referências para explicar, através de uma revisão historiográfica ou mesmo antropológica, os motivos de agregação e desagregação dos impérios, reinos e cidades africanas. Bem como ocorre a ausência da história do cotidiano, das relações entre gêneros e a vida privada e pública, como via mestra para a compreensão da africanidade, como observa o professor Anderson Ribeiro Oliva:

Com relação à forma de denominar ou identificar as etnias africanas, o uso de alguns termos ou conceitos como nação ou civilização parece ser por demais impreciso, diante do grande suporte que as pesquisas antropológicas e históricas já deram sobre o assunto. Soma-se a isso uma abordagem muitas vezes simplista e restrita a descrições da economia ou da formação política de reinos como o da Núbia — civilização Kush —, de Gana, do Mali, do Kongo e do Ndongo e de etnias como a dos hauçás, iorubás, ibos, askans e ajás. Fica evidente que o autor encontra dificuldades em tratar os grupos étnicos africanos, e confunde ainda mais os alunos ao usar termos ou definições que se ajustam mais especificamente ao contexto histórico europeu ou de outras regiões do que ao africano. Não que não possam ser aplicados no entendimento da África, mas, se utilizados, devem ser contextualizados. Porém, neste caso, o uso de civilização, nação e povo como sinônimos é uma postura pouco didática. É o que ocorre, por exemplo, ao tentar explicar que eram os hauçás, da África Ocidental<sup>19</sup>.

15 *Ibidem*, p.37.

16 CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia: Ensino médio, volume único*. 2. ed. São Paulo, Ática, 2014, p.30.

17 VICENTINO; DORIGO, *op. cit.*, p. 80.

18 VAINFAS ET AL, *op.cit.*, p.28.

19 OLIVA, *op.cit.*, p.449-450.

---

---

Ou seja, retira-se a vivência africana e a suas experiências históricas e filosóficas, reificando uma imagem negativa e contrária a formação da intelectualidade e, por conseguinte de sua cultura. E mesmo na única menção encontrada na forma de transmissão de valores e ideias pela “tradição oral”, a religião e a técnica estão presentes como condição *sine qua non* de identificação da africanidade, como exposto em um fragmento de Amadou Hampâté Bâ, citado, no livro *História: Geral e do Brasil*:

Qualquer adjetivo seria fraco para qualificar a importância que a tradição oral tem nas civilizações e culturas africanas. Nelas é a palavra falada que transmite de geração a geração o patrimônio cultural de um povo. A soma dos conhecimentos sobre a natureza e a vida, os valores morais da sociedade, a concepção religiosa do mundo, o domínio das forças ocultas que cercam o homem, o segredo da iniciação nos diversos ofícios, o relato dos eventos do passado ou contemporâneos, o canto ritual, a lenda, a poesia – tudo isso é guardado pela memória coletiva, a verdadeira modeladora da alma africana e arquivo de sua história. Por isso já se disse que “cada ancião que morre na África é uma biblioteca que se perde”<sup>20</sup>.

No livro de Vicentino e Dorigo a tradição oral é mostrada como uma condição pré-argumentativa por não ser definida pela escrita. Mais uma vez, a esfera da religiosidade e a transmissão de técnicas sobrepõem valores intelectuais e culturais. Não houve uma opção, por parte dos autores, em definirem a tradição oral como filosófica ou histórica, pois o “modo de argumentação” da tradição ocidental é majoritariamente escrito. Por isso nega-se qualquer outra forma de interlocução sem os registros formais, como observou Joseph I Omeregbe.

Algumas pessoas, educadas dentro da tradição filosófica ocidental, afirmam que não existe filosofia e nem atividade filosófica fora da filosofia e do método ocidental de filosofar, tal como eles denominam “tecnicamente”. No seu livro *Introdução à filosofia ocidental*, o professor Antony Flew diz que filosofia consiste em argumentos “sempre, do início ao fim” e desde que não há argumentos no pensamento oriental (ou conforme ele pensa) por consequência não existe filosofia no pensamento oriental. De modo similar, referem-se à tradição filosófica africana<sup>21</sup>.

A oralidade abarca elementos múltiplos da cosmovisão promovendo a transmissão, pela solidariedade, de conhecimentos específicos e gerais da africanidade. De acordo com David Eduardo de Oliveira a ancestralidade repassada pela oralidade conecta o indivíduo a natureza e estes ao seu grupo étnico. O “um” é integrado ao todo, ou de acordo com esse filósofo “é o corpo da natureza que dará corpo à vida (...). Ela existe como condição da existência”, pois, “o diagrama da filosofia africana é construído no plano horizontal da solidariedade”<sup>22</sup>. O livro *História Geral e do Brasil*, e outros erram por não situar a oralidade como pressuposto intelectual e cultural, deixando transparecer para o leitor apenas a hipótese clássica ocidental. Assim, de forma sintética, a oralidade pode ser definida como um ramo filosófico:

Formas filosóficas de refletir e ensinar e aprender sobre as relações dos seres da natureza, do cosmo e da existência humana, são filosofias pragmáticas da solução dos problemas da vida na terra, profundamente ligados ao existir e compor o equilíbrio de forças da continuidade saudável destas existências, sempre na dinâmica dos conflitos e das possibilidades de serem postas em equilíbrio. A contradição e a negociação. Os problemas da existência física e espiritual fundamentam-se nos da existência de uma

---

20 HAMPÂTE BÂ *Apud* VICENTINO; DORIGO, *op.cit.*, p.184.

21 OMOREGBE, Joseph I. Filosofia africana: Ontem e hoje. In: EZE, E. C. (ed.) *African Philosophy: an anthology*. Oxford: BlackwellPublishers, 1998, p.3.

22 OLIVEIRA *Apud* MACHADO, Aldibênia Freire. “Filosofia africana para descolonizar olhares: Perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais”, *Tear: Revista de educação, ciência e tecnologia*, Canoas, v.3, n.1, 2014, p.2.

totalidade que governa as gerações e que permite a continuidade dinâmica da vida pela interferência humana. São formas de pensar, tomadas dos mitos, dos provérbios, dos compromissos sociais que formam uma ética social, refletem, inscrevem (...), registrado na oralidade os condicionantes da existência humana, da formação social, das relações de poder e justiça, da continuidade da vida. A natureza como respeito profundo a vida<sup>23</sup>.

Esta forma de pensar e escrever a história nos livros didáticos está associada ao historicismo com nítidas influências da perspectiva de Hegel. Em seu livro *Filosofia da História*, propôs-se, de forma geral, a conciliação do espírito com a nacionalidade por fenômenos extrínsecos e intrínsecos a racionalidade. Através de um processo objetivo (ético e social) e subjetivo (individual) para contemplar os princípios universais da história. Por meio de elaborações intelectuais e políticas, artísticas, em uma relação de superação da compreensão naturalista (*physis*) e mística (*mythos*) da cognição, definindo, desta forma, uma imagem sobre as origens da filosofia na Grécia clássica.

Hegel compreendia que o espírito nas cidades gregas, por volta do século VI a.C., permitiu uma transformação, os helenos, pelo favorecimento geográfico e a legitimação da *pólis*, como ambiência política, ampliou as discussões públicas na *ágora* para favorecer os ideais de isonômicos. Em concomitância, o uso e a difusão do alfabeto possibilitaram a formação de um novo imaginário citadino para o homem grego, o que permitiu um procedimento contemplativo das causas naturais, das belas artes, da oratória, da história e, principalmente, da filosofia.

Há a indicação que a origem da filosofia da história foi desencadeada pelo “milagre grego”, nascendo do espanto como correspondente a comprovação da verdade através de novos modelos explicativos fundados no *logos*. A emancipação do saber sobre as nuances naturais e religiosas, entoada pelos mitos, só foi possível para os gregos, pois “escutavam os murmúrios das fontes e perguntavam o que isso significaria. O significado não é a sensatez objetiva da fonte, mas a subjetividade do próprio sujeito que transforma a Náiade em musa”<sup>24</sup>.

Assim, as noções filosóficas fruto da “condição imaginativa” grega, proporcionaram ao mundo, a ética, a contradição, o indeterminado e a dialética, por exemplo, dando suporte para compreender o movimento puro em sua percepção objetiva e subjetiva através da explicação causal para os eventos, a teleologia, bem como de uma compreensão do ser, a ontologia, engendrados em sistema de categorias gerais, o holismo ou a própria metafísica do espírito. Esta racionalidade engendrou uma semelhança entre identidade e realidade, em uma tensão entre o “um” e o “todos”, o que necessariamente levaria a compreensão do absoluto na História.

A culminância do espírito ao mundo grego seria um fenômeno manifestado pela vida gloriosa na *pólis*, materializada, nos escritos de Platão e Aristóteles dando origem à tradição ocidental através das ideias de cidade, ética e família. Esta estruturação foi lida e discutida por séculos, mesmo no medievo quando o cristianismo negou muitas estimas das culturas pagãs, ela ainda assim foi objeto de apreciação e adequada aos valores cristãos. No interstício entre os gregos e Hegel há muito o que se pensar sobre os usos dessa estruturação, mas que pela brevidade deste trabalho, deixaremos de lado afim de não fugirmos do escopo. Podemos contudo, concluir que a mesma estruturação permitiu que a Hegel, e a seus leitores, a construção de uma História que ultrapassou os limites da experiência em consonância com condições *a priori* da própria experiência, reificando a filosofia da história como um processo ou o movimento puro, no qual é permitido a consciência humana compreender a verdade em sua totalidade, pois, “o único pensamento

23 CUNHA Jr. *apud*. MACHADO, *op.cit.*, p.2.

24 HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p.198.

---

---

que a filosofia aporta é a contemplação da história; é a simples ideia de que a razão governa o mundo, e que, portanto, a história universal é também um processo racional<sup>25</sup>.

A preocupação do filósofo era compreender a dialética no progresso da humanidade aplicada à história. Ele não se interessava pela gênese, ascensão ou declínio das culturas não-ocidentais. Por isso, em seu local de fala, era claro a defesa de uma ausência da filosofia no Oriente, para assim afirmar que esses povos teriam apenas influenciados os gregos na iniciação religiosa, bem como na difusão de técnicas pré-científicas. Os egípcios por não terem o rigor filosófico, necessário e suficiente, para a conciliação com o espírito apenas auxiliaram os gregos na construção do pensamento, como Hegel explicitou: “os gregos podem ter recebido habilidades técnicas dos egípcios, também o início de sua religião pode ter vindo de fora – e por seu espírito autônomo eles teriam transformado tanto uma como outra<sup>26</sup>.”

O exemplo da nulidade filosófica no Egito é sintomático, pois postula um modelo de “coisificação” que serve para explicar toda uma reificação do Oriente. A rigor, as ideias de Hegel representavam seu contexto cultural e expressavam uma invenção da África pelo Ocidente, como argumentou Aldibênia Freire Machado:

Hegel está entre os filósofos que mais negaram qualquer capacidade intelectual do africano; na sua obra “Filosofia da História”, declarou a África como um papel em branco, contra o qual se poderia comparar toda a razão. Classificou esse continente como o “país da infância” onde o negro torna-se o representante da “natureza em seu estado mais selvagem”, num estado de total inocência, ou seja, o continente africano era, então, “una tierra baldialle na de “anarquia”, “fetichismo” y “canibalismo”, que espera que los soldados y misioneros europeos la conquisten y le impongan el “orden” y la “moralidad”<sup>27</sup>.

Nos oitocentos essa sistematização colonial, tanto prática quanto intelectual, foi uma estratégia de dominação política que coadunou com a ambição universalista do historicismo. Que situou um não-lugar para a filosofia egípcia e, consequentemente, africana, a partir de estereótipos, para recompô-la, internamente, dentro do sistema histórico europeu como um manancial, exclusivamente, técnico e religioso. O que favoreceu as posições imperialistas da Europa através de dispositivos bélicos, que várias vezes, eram disfarçadas como produção dos saberes, como explicitou Homi K Bhabha:

De dentro da metáfora da visão que compactua com uma metafísica ocidental do Homem, emerge o deslocamento da relação colonial. A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o *Socius*; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado<sup>28</sup>.

Assim, a compreensão sobre as culturas clássicas deixaram de ser parte integrante de seu próprio universo mental, tornando-se parte da engrenagem processual, para ser, inevitavelmente, usada como prova da inferioridade africana diante da Europa. Esta historicidade postulava as causas gerais para a formação da identidade racional europeia e o engendramento da irracionalidade africana, formalmente, expresso na distinção entre o

---

25 *Ibidem*, p.17.

26 *Ibidem*, p.200.

27 MACHADO, *op.cit.*, p.3.

28 BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p.73.

progresso do “Ocidente” frente ao “Oriente” a partir do surgimento, exclusivo, da filosofia.

Estas premissas fundamentaram livros didáticos, mantendo as relações de poder que representam a desigualdade étnica do Brasil e por isso necessitam de urgente reavaliação em consonância com a legislação vigente, assim como com o adensamento das perspectivas das pesquisas sobre o tema. Em outras palavras, há um silenciamento de aspectos importantes da história do continente e do povo africano, de seus sistemas de pensamento e visões de mundo. Ocorre que, a própria formação docente por bastante tempo foi também cativa desse mesmo entendimento canonizado pela negação da África enquanto *locus* produtor de conhecimento filosófico, como demonstrou-se neste breve texto, muitos professores graduados em história e atuantes hoje nem sequer cursaram disciplinas relacionadas a durante suas formações.

Contudo, a doxografia da primeira noção filosófica *arché* (o princípio de todas as coisas) e a de *physis* (explicação em termos físicos) tiveram elementos, intencionalmente, esquecidas nos argumentos de Hegel e de alguns escritores brasileiros. Estas têm sua fecundidade no Egito antigo sendo posteriormente difundidas pelos filósofos “pré-socráticos”. Os significados ancestrais designavam, tanto uma ascendência temporal quanto uma condição inerente ao caos que continua a existir para construir um cosmos, como descreveu o filósofo Diógenes Laértios, por volta do século III d.C. sobre a cosmogonia egípcia:

Para eles o universo foi criado, é percível e esférico, as estrelas compõem-se de fogo e os eventos na terra ocorrem de conformidade com a mistura de fogos nelas; os egípcios dizem ainda que a lua entra em eclipse quando fica na sombra da terra, que a alma sobrevive à morte e transmigra para outros corpos, e que a chuva decorre de alterações na atmosfera; segundo Hecataios e Aristagoras os egípcios dão explicações naturais para todos os outros fenômenos<sup>29</sup>.

Interpreta-se deste fragmento que a teologia (*mythos*) não ocupava o lugar da filosofia ou da ciência, mas que os princípios e as práticas religiosas eram considerados argumentos (*logos*) que buscavam o lugar da razão nos primórdios do universo (*arché*), na natureza (*physis*) e na transmigração da alma (*psykhé*). Outro exemplo que corrobora a fecundidade do pensamento filosófico em solo africano foi à educação dada aos jônios Tales de Mileto, que iniciou a filosofia e Pitágoras, o primeiro a usar a palavras filosofia, segundo Aristóteles. Desta forma, as raízes filosóficas estão, geograficamente, perto da Grécia, mas não nela. Afinal o Egito nem sempre foi à periferia do mundo pelo contrário, na antiguidade, foi um dos centros irradiadores da cultura, tal qual afirma George G. M. James:

Os Jônios e Italianos não fizeram nenhuma tentativa de reivindicar a autoria da filosofia, porque eles estavam bem conscientes de que os Egípcios eram os verdadeiros autores. (...) Por esta razão, a então-chamada filosofia Grega é filosofia Egípcia roubada, a qual primeiro se espalhou para Jônia, seguindo depois para a Itália e depois para Atenas. E é preciso lembrar que, neste período remoto da história da Grécia, ou seja, de Tales até Aristóteles 640 a.C. - 322 a.C., os Jônios não eram cidadãos Gregos, mas a princípio subordinados Egípcios e posteriores subordinados Persas<sup>30</sup>.

Outro ponto importante que contraria a visão corrente da tradição ocidental e dos livros didáticos é o próprio léxico, filosofia, que tem origem etimológica desconhecida entre os gregos antigos, mas, bem conhecida pelos egípcios como argumentou Molefi Kete Asante:

29 DIÓGENES LAÉRTIOS. *Vida e doutrinas dos filósofos ilustres*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, p.15.

30 JAMES *apud* BENEDCTO, Ricardo Matheus. “As origens africanas da filosofia grega: Mito ou realidade?” // *Congresso nacional de formação de professores / XII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores*. Águas de Lindoia: São Paulo: 2014, p.6.

---

---

A origem da palavra “filosofia” não está na língua grega, embora venha do grego para o inglês. De acordo com dicionários de etimologia grega, a origem dessa palavra é desconhecida. Mas isso é assim se você está procurando pela origem na Europa. A maioria dos europeus que escrevem livros sobre etimologia não consideram as línguas zulu, xhosa, yorubá ou amárico, quando chegam a uma conclusão sobre se a origem da palavra é conhecida ou desconhecida. Eles nunca pensam que um termo usado por uma língua européia pode ter vindo da África. Existem duas partes na palavra “filosofia”, como ela chegou até nós a partir do grego, “Philo”, que significa amigo (brother) ou amante e “Sophia”, que significa sabedoria ou sábio. Assim, um filósofo é chamado de “amante da sabedoria”. A origem de “Sophia” está evidente na língua africana Mdu Ntr, a língua do antigo Egito, onde a palavra “Seba”, que significa “o sábio”, aparece pela primeira vez em 2052 a.C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego. A palavra tornou-se “Sebo” em copta e “Sophia” em grego. Como para o filósofo, o amante da sabedoria, é precisamente aquilo que se entende por “Seba”, o Sábio, em escritos antigos de túmulos egípcios<sup>31</sup>.

Os sábios transmitiam oralmente e em alguns casos por meio dos hieróglifos conhecimentos para os iniciados, nobres e o alto clero, sobre a natureza, física e metafísica, bem como do universo cultural. Mantendo um imaginário litúrgico vivo a partir de regras rígidas para elevar seus “mistérios” à esfera do *logos*, como instrumento de purificação de seus discípulos. A filosofia egípcia não era uma técnica envolta pela religião<sup>32</sup> como definido pelos livros didáticos analisados, e sim, uma forma de linguagem argumentativa que produzia e disseminava conhecimentos, mas que também estabelecia pontes com questões do universo religioso, pois:

Diodoro da Sicília, escritor grego, em seu *Sobre o Egito* - escrito no primeiro século antes de Cristo - diz que muitos dos que são “celebrados entre os gregos pela inteligência e ensino, aventuraram-se para o Egito nos tempos antigos, para que pudessem participar de suas tradições e copiar seus ensinamentos. Os sacerdotes do antigo Egito relatam em sua história, a partir dos registros dos livros sagrados, que foram visitados por Orfeu e Museu, Melampo, Dédalo, e, além desses, o poeta Homero, o espartano Licurgo, o ateniense Sólon, Platão, o filósofo, Pitágoras de Samos, e o matemático Eudoxo, assim como Demócrito de Abdera e Enópides de Quios, também estiveram lá<sup>33</sup>.

Contudo, continua sendo via de regra nos manuais e em textos acadêmicos a ausência da influência dos sábios egípcios na filosofia. Mas, ao comparar os escritos platônicos ao “Livro dos mortos” dos egípcios evidencia-se o surgimento do pensamento contemplativo séculos antes do “milagre grego”. Como assinalado por Pierre Montet, à sorte de Platão estudar nos templos com os sábios egípcios confluíu diretamente para a formação de seu pensamento<sup>34</sup>.

No diálogo *Fédon*, o filósofo narra os últimos momentos de Sócrates antes de sua morte por cicuta. Para acalmar seus discípulos o filósofo tenta convencer que a alma perdura além do corpo e “subsiste em si e por si mesmo, à parte dela; tal como a alma, uma vez separada do corpo, subsiste em si e por si mesma, à parte dele<sup>35</sup>”. Assim, Platão assegurava um estágio imutável diante da mutabilidade da vida, separando em duas esferas o mundo sensível do das ideias de forma similar ao pensamento egípcio descrito em um papiro:

Não se deve pensar que tudo será esquecido no dia do julgamento. Não

---

31 ASANTE, Molefi Kete. “Uma origem africana da filosofia: Mito ou realidade?” *Capoeira: Revista de humanidades e letras*, Vol. 1. N.1. Ano 2014, p.2.

32 Não é nossa intenção inferir que a prática e ou a atividade religiosa sejam oposições ao pensamento sistematizado e filosófico. Acreditamos inclusive que tais campos da reflexão humana possuem seus diálogos. Defendemos contudo, que a complexidade especialmente do pensamento egípcio, tem sido reduzida a técnicas e crenças religiosas em muitos suportes textuais com finalidade pedagógica.

33 ASANTE, *op.cit.*, p.3.

34 MONTET, Pierre. *O Egito no tempo de Ramsés*. São Paulo: Companhia das letras, 1989, p.308.

35 PLATÃO. *Fédon*. Brasília: Editora Universidade de Brasília/ São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 2000, p.40.

contes com a duração dos anos. Eles consideram a vida como uma hora. Depois da morte, o homem subsiste, e suas ações são amontoadas ao lado dele. Aquele que chegar sem pecado diante dos juizes dos mortos, existirá além como um deus. Ele andará livremente como os senhores da eternidade<sup>36</sup>.

Sócrates assegura que é possível a transmigração da alma, o corpo, como receptáculo, é apenas um estágio para a descoberta da verdadeira sabedoria. Por isso é necessário cuidar bem da alma, o máximo possível, para que esta não se torne imunda, pois neste caso, não poderia renascer e permaneceria no Tártaro, onde almas malignas encontravam seu destino. Esta perspectiva, também pode ser encontrada nas passagens dos *Livros dos Mortos*,

Homenagem a ti, deus grande, senhor das duas verdades. Vim para junto de ti. Tendo sido conduzido, vi tua perfeição. Conheço-te, conheço teu nome e conheço o nome dos quarenta e dois deuses que estão contigo nesta sala das duas verdades, que vivem como guardiões dos maus, que bebem o sangue deles neste dia de avaliar o caráter diante do Ser Bom.<sup>37</sup>

A sabedoria por sua prática, em Platão, consistia em esquecer para lembrar. Através das reminiscências que a alma transmite sobre o que é ser bom ou justo o filósofo compreenderia a verdade do mundo das ideias, “uma vez que estar vivo é estar morto”<sup>38</sup>. Como corrobora Thomas Robinson:

De acordo com esse argumento, teríamos a habilidade de rememorar (anamimneskein) certas coisas que só poderiam ser provenientes de uma existência prévia, e esta será a evidência crucial para provar que a alma que é submetida ao ciclo de movimentos sucessivos que vai da vida à morte e, novamente, de volta à vida, é uma alma singular, unida pelo fio de uma memória individual e particular<sup>39</sup>.

Assim, segundo Diógenes Laertios os egípcios afirmavam, séculos antes de Platão, “que a alma sobrevive à morte e transmigra para outros corpos”<sup>40</sup>. Demonstrando uma cosmovisão que abarcava a totalidade do conhecimento ao invés de uma técnica transmitida por religiosos, pois “havia até céticos que observavam que “ninguém retorna para dizer como se portam os defuntos, o que lhes falta para acalmar nosso coração até o momento em que chegarmos ao lugar para onde eles foram”<sup>41</sup>.

A filosofia foi um legado egípcio para a humanidade e afirmar isto é restituir a importância da história da África. Através desta perspectiva questiona-se a reprodução de semânticas e práticas, aceitas em livros didáticos e pela tradição ocidental, para reavaliar o conteúdo dos currículos escolares brasileiros. Entender a construção desse silenciamento, como um dispositivo de poder e, conseqüentemente, de manutenção de um jogo de que opera estruturas de valorização e depreciação raciais, possibilita a percepção de que o conteúdo dos manuais não serve como um parâmetro cabal, sendo necessárias críticas a esta forma de produção de saber, como a qualquer outra, pois:

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram

---

36 MONTET, *op.cit.*, p.312.

37 *Ibidem*, p.118.

38 PLATÃO, *op.cit.*, p. 40.

39 ROBINSON, Thomas M. *As origens da alma: Os gregos e o conceito de alma de Homero à Aristóteles*. São Paulo: Annablume, 2010, p.118.

40 DIÓGENES LAÉRTIOS, *op.cit.*, p.15.

41 MONTET, *op.cit.*, p.311-312.

---

---

como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa<sup>42</sup>.

As críticas a esses materiais devem ser inclusive realizadas dentro do espaço da sala de aula numa interação entre professor e aluno. Realizar esse questionamento em sala, além de possibilitar ao estudante conhecer um método básico da análise de fontes, que é um dos fundamentos da ciência histórica; permite que o currículo formal seja trabalhado com as adequações necessárias que surgem na efetivação do currículo real e conte com as contribuições que porventura advenham do currículo oculto, aquele que considera as vivências e experiências dos alunos em suas vidas cotidianas como partícipes dos momentos de aprendizagem. Dessa forma pode-se pensar numa maior aproximação de uma prática de ensino democrática. Destarte:

No que se refere ao campo da História, contribuições do campo da Teoria da História nos ajudam a problematizar o papel das narrativas históricas e a produção do tempo histórico (RICOEUR, 2010) e a relação entre tempo presente e produção histórica (DOSSE, 2012; 2010). Essas articulações possibilitam examinar as relações estabelecidas entre ensino de História, narrativa e tempo presente, no contexto da prática docente, e também conduzir uma análise sobre a constituição dos saberes históricos escolares<sup>43</sup>.

O uso que se faz dele - e isso tem a ver com, entre outras muitas coisas, fazer da publicação um dos recursos possíveis para os estudantes, não o único. É possível trabalhar com fontes primárias de pesquisa, idas a campo e experimentos e outros mais. O bom livro didático é aquele usado por um bom professor<sup>44</sup>.

O racismo noção que já encontrou amparo nos campos político, social, cultural e religioso possui reverberações, inclusive no ensino. Desse modo, a margem de representatividade e atuação de indivíduos que não integram os grupos que têm sua cultura privilegiada nos discursos escolares, ainda está comprometida. Com a lei de inclusão da história e cultura africana referenciando a historicidade afro-brasileira, a sociedade contemporânea experimentou um confronto não com a diferença, mas sim com a sua semelhança, sua história e filosofia. Por isso, reconhecer os mecanismos do racismo, que tantos relutam em aceitar, é o primeiro passo para a efetivação de relações de ensino e aprendizagem que fomentem ideias e concepções históricas que assegurem ao estudante um percurso em que a desigualdade e a desvalorização do ser por motivos raciais, não sejam reproduzidas no currículo escolar.

---

42 BITTENCOURT, *op.cit.*, p.72.

43 MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da; AMORIM, Mariana de Oliveira. "Potencialidades das "narrativas de si" em narrativas da História escolar", *Revista História Hoje*, v. 4 , n° 8. Dezembro de 2015, p.17.

44 BITTENCOURT, Circe. "Entrevista", *Revista Nova Escola*. Disponível em: [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br). Acesso em julho de 2016.