



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA  
CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL**

**FRANCISCO DAS CHAGAS DE SOUSA**

**FILOSOFIAS AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ:  
CONFLUÊNCIAS CONTRACOLONIAIS COM NÊGO BISPO**

**PETROLINA - PE  
2025**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA  
CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL**

**FRANCISCO DAS CHAGAS DE SOUSA**

**FILOSOFIAS AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ:  
CONFLUÊNCIAS CONTRACOLONIAIS COM NÊGO BISPO**

Trabalho de pesquisa para obtenção do título de Mestre no PROF-FILO, orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Barbosa Vergolino no Mestrado Profissional em Filosofia. Área de Conhecimento: Ensino em Filosofia

**PETROLINA – PE  
2025**

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S725 Sousa, Francisco das Chagas.

Filosofias Afro-brasileiras no Ensino Médio do Piauí: : Confluências Contracoloniais com Nêgo Bispo / Francisco das Chagas Sousa. - Petrolina, 2025.  
136 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Eduardo Barbosa Vergolino.

Coorientação: Gabriel Kafure da Rocha.

1. Filosofia. 2. Educação Afropindorâmica. 3. Filosofia Afro-brasileira. 4. Ensino de Filosofia. I. Título.

CDD 100

---

**FRANCISCO DAS CHAGAS DE SOUSA**

**FILOSOFIAS AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ:  
CONFLUÊNCIAS CONTRACOLONIAIS COM NÊGO BISPO**

Dissertação apresentada ao PROF-FILO IF Sertão PE como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Filosofia, Linha de Pesquisa Práticas de Ensino de Filosofia.

Aprovado em \_\_\_\_/08/2025:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Eduardo Barbosa Vergolino  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano  
(Co-orientador – Examinador Interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janayna Silva Cavalcante  
Universidade Federal de Pernambuco  
(Examinadora externa)

---

Fortunato P. Talani Diambo  
Universidade Lueji A'Nkonde - Angola  
(Examinador externo)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Luz Suprema em minha vida, presente em todos os caminhos que consegui abrir e trilhar.

Aos professores doutores: Gabriel Kafure da Rocha e Eduardo Vergolino Barbosa, pelo incentivo e imprescindível orientação.

Aos colegas de turma, por todas as experiências partilhadas, que também se constituíram em fontes de aprendizagem.

A minha mãe, Maria Eugênia de Sousa e a Meu  
pai, Luís Pereira de Sousa, pelo incentivo,  
carinho e cuidados para com a minha educação.  
Partilho com vocês todos os sabores desse  
momento.

A meus irmãos: Flávio, Maria e Socorro, por  
tudo o que nos une no dia a dia.

Aos queridos sobrinhos: Thiago, Júnior e Rita.  
Aos meus avós paternos, Otávio Pereira de  
Sousa e Maria Josefa de Sousa, e maternos:  
Raimundo José da Silva e Maria Paula da  
Conceição, *In memoriam*,

“Quando nós falamos tagarelando  
E escrevemos mal ortografado  
Quando nós cantamos desafinando  
E dançamos descompassado  
Quando nós pintamos borrando  
E desenhamos enviesado  
Não é porque estamos errando  
É porque não fomos colonizados”  
Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo)

## RESUMO

Essa pesquisa propõe mostrar possíveis contribuições das filosofias afro-brasileiras, no ensino de filosofia, do Ensino Médio, em especial no Centro de Ensino de Tempo Integral Coelho Rodrigues” em Picos/PI. Analisando possíveis vieses que dificultam as inter-relações e os diálogos com essas filosofias, que se encontram ausentes, nos componentes curriculares da escola. A revisão bibliográfica, seguidas de descrições e interpretações, serão os métodos que utilizaremos. Destacamos, portanto, elementos essenciais de filosofias afro-brasileiras que trazem contribuições para a pesquisa, acrescidas de perspectivas de filósofos/as afro-brasileiros/as que contribuem para que a “afro-filosofia” seja mais difundida e alcance os seus resultados esperados. Concluímos que os nossos resultados de inter-relações e diálogos com os saberes e referentes às populações negras resultam em mais respeito às diversidades e as pluralidades filosóficas, questionando tradicionalismos, sob as formas de imposições e homogeneidades. Dentre as principais referências, podemos destacar a de Nego Bispo (2007, 2015), Djamila Ribeiro (2017, 2019), Severino Ngoenha (2011, 2016), Castiano (2015). Esse projeto tem como objetivo pesquisar, sobre possíveis contribuições, das filosofias afro-brasileiras, no ensino de filosofia, do Ensino Médio, em especial no “Centro de Ensino de Tempo Integral Coelho Rodrigues”. Analisar possíveis vieses que dificultam as inter-relações e os diálogos com essas filosofias, que se encontram ausentes, nos componentes curriculares da escola. A revisão bibliográfica, seguidas de descrições e interpretações, serão os métodos que utilizaremos. Destacaremos, portanto, elementos essenciais de filosofias afro-brasileiras que trazem contribuições para a pesquisa, acrescidas de perspectivas de filósofos/as africanos/as e filósofos/as brasileiros/as que contribuem para que a “afro-filosofia” seja mais difundida e alcance os seus resultados esperados. Com efeito, esperamos que nossos resultados de inter-relações e diálogos com os saberes, referentes às populações negras, resultem em mais respeito às adversidades e as pluralidades filosóficas, mas que questionem tradicionalismos, sob as formas de imposições e homogeneidades.

**Palavras-chave:** Educação Afro-pindorâmica. Filosofia Afro-brasileira. Ensino de Filosofia.

## ABSTRACT

This research aims to show possible contributions of Afro-Brazilian philosophies in the teaching of philosophy in high school, especially at the Coelho Rodrigues Full-Time Education Center in Picos/Pi, analyzing possible biases that hinder interrelations and dialogues with these philosophies, which are absent in the school's curricular components. The bibliographic review, followed by descriptions and interpretations, will be the methods we will use. Therefore, we highlight essential elements of Afro-Brazilian philosophies that bring contributions to the research, added to the perspectives of Afro-Brazilian philosophers who contribute to the dissemination of "Afro-philosophy" and achieve its expected results. We conclude that our results of interrelations and dialogues with knowledge and references to black populations result in greater respect for philosophical diversity and plurality, questioning traditionalisms, in the form of impositions and homogeneities. Among the main references, we can highlight that of Nego Bispo. (2007, 2015), Djamila Ribeiro (2017, 2019), Severino Ngoenha (2011, 2016), Castiano (2015). This project aims to research possible contributions of Afro-Brazilian philosophies in the teaching of philosophy in high school, especially at the "Coelho Rodrigues Full-Time Education Center". To analyze possible biases that hinder interrelations and dialogues with these philosophies, which are absent in the school's curricular components. The bibliographic review, followed by descriptions and interpretations, will be the methods we will use. We will therefore highlight essential elements of Afro-Brazilian philosophies that bring contributions to research, added to the perspectives of African philosophers and Brazilian philosophers who contribute to the dissemination of "Afro-philosophy" and achieve its expected results. Indeed, we hope that our results of interrelations and dialogues with the knowledge, related to black populations, result in greater respect for adversities and philosophical pluralities, but that question traditionalisms, in the form of impositions and homogeneities.

**Keywords:** Education Afro-pindoramic. Afro-Brazilian Philosophy. Teaching of Philosophy.

## **Lista de ilustrações**

Figura 1- Envolvimento na prática	p. 64
Figura 2 - Forma de abordagem	p. 65
Figura 3 - Abordagem interracial	p. 65
Figura 4 - Aprendizagens significativas	p. 66
Figura 5 - Respeito pessoal x Discriminação Racial	p. 67
Figura 6 - Impacto emocional	p. 68
Figura 7 - Recomendações de realização de jogos	p. 68
Figura 8 - Jogos ajudam na conscientização racial	p. 69
Figura 9 - Motivação de tomada de ação	p. 70

## **Lista de quadros e tabelas**

Quadro 1- Eixos de diálogo entre Nego Bispo e as filosofias africanas	p. 14
Quadro 2 - Relação entre Nego Bispo e as Filosofia Africanas	p. 15
Quadro 3 - Conceitos afrodescendentes	p. 29
Quadro 4 - Principais pontos / argumentos da análise sobre Raça	p. 32
Quadro 5 - Escravismo, Sagacidade e Pan-Africanismo	p. 47
Quadro 6 - História, Identidade e Epistemologia Contracolonial	p.48
Quadro 7 - Epistemologia, metodologias e práticas de confluência	p. 49
Quadro 8 - Dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas	p. 53
Quadro 9 - Literacia interracial	p. 54
Quadro 10 - Desenvolvimento da aprendizagem ativa	p. 55
Quadro 11 - Atividade gamificada: Missão Contracolonial	p. 56
Quadro 12 - Vieses de Análise em Atividades Gamificadas no Ensino de Filosofia Afro-Brasileira -	p. 58
Quadro 13 - Mecânica de jogo	p. 59
Quadro 14 - Narrativa e enredo	p. 60
Quadro 15 - Uso do Wordwall em práticas contracoloniais e de s. orgânico	p.62
Quadro 16 - Objetivos filosóficos e estratégias práticas	p. 79

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 CULTURA PIAUIENSE E AFRICANA NO ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Diversidades da filosofia afro-brasileira e matrizes africana.....</b>	<b>300</b>
<b>2.2 Contribuições filosóficas pertinentes.....</b>	<b>377</b>
<b>2.3 Jogos de literacia interracial: análise interventiva.....</b>	<b>50</b>
<b>2.4 Análise dos gráficos com as respectivas respostas.....</b>	<b>64</b>
<b>3 O RECONHECIMENTO DAS FILOSOFIAS AFRO-BRASILEIRAS E DAS DIVERSIDADES CULTURAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>3.1 Reconhecimentos e questionamentos filosóficos.....</b>	<b>76</b>
<b>3.2 Aplicabilidade no ensino de filosofia do ensino médio.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3 Povos afro-pindorâmicos, quilombismo e figuras piauenses.....</b>	<b>80</b>
<b>3.4 Sobre as filosofias afro-brasileiras, epistemologia contracolonial e reconhecimento.84</b>	<b>84</b>
<b>3.5 Dinamismo e novas perspectivas filosóficas.....</b>	<b>86</b>
<b>3.6 Qilombismo.....</b>	<b>90</b>
<b>4 PENSAMENTOS AFRO-BRASILEIROS: VÍNCULOS E ANCESTRALIDADE.....</b>	<b>97</b>
<b>4.1 Múltiplos enfoques e perspectivas do currículo e do livro didático.....</b>	<b>98</b>
<b>4.2 Colonialismo x contracolonialismo: uma contraposição necessária .....</b>	<b>103</b>
<b>4.3 Modo de vida e simbologia x o colonialismo e a crítica de Nêgo Bispo.....</b>	<b>110</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO I - QUESTIONÁRIO SOBRE JOGOS DE LITERACIA INTERRACIAL.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO II - CONSENTIMENTO DO (A) ALUNO (A).....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por contracolonialismo, entende-se a perspectiva inovadora inaugurada pelo piauiense, Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo (2007, 2015), que, dentre outras concepções, entende que até então, os estudos pós-coloniais, se adequaram a colonialidade sem de fato impor uma filosofia que partisse do princípio de que não precisamos mais de colonizadores.

Dentre os nossos interesses de pesquisa estão os múltiplos suportes teóricos, práticos e metodológicos da filosofia da educação, bem como do ensino de filosofia como parte dos trabalhos do processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, primordialmente, procuramos meios para valorizar os aspectos socioculturais e contribuições de algumas filosofias afro-brasileiras, para o Ensino Médio, no qual ressaltando o Centro de Ensino de Tempo Integral Coelho Rodrigues (CETI Coelho Rodrigues), que faz parte das nossas experiências de ensino.

Observamos a importância da valorização dos saberes locais, africanos, ou dos “saberes endógenos” e da “natureza ética e comunitária”, que para Castiano (2015), configura uma consideração valorativa do pluralismo de ideias e dos saberes. Além dessa valorização, ocorreram, segundo o autor, interesses voltados para aplicações desses valores e saberes em salas de aulas.

Sendo assim, consideremos que o ensino de filosofia por meio de contos, fábulas, narrativas populares afrodiáspóricos, deveriam ganhar espaços nos âmbitos de ensinos formais. Assim, essas tentativas de renovações de certas experiências de ensino, articuladas com fatos do cotidiano, outrora ignorados, configuram uma valorização dos universos de significados relevantes que existem, mas que, muitas vezes, não aparecem nas filosofias de ensino, mesmo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, que estabeleceu uma obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar.

Esse trajeto que enfatiza as diversas culturas, além de procurar ampliações de contextos e agregações de perspectivas filosóficas da contemporaneidade ou do passado, propõe não ignorar o curso dos acontecimentos históricos, por meio de processos analíticos tais como os desenvolvidos por Castiano (2015). Nessas análises, considera-se o decurso da história, os fatos históricos e possíveis relações temporais.

Ribeiro (2019) se utiliza do termo “debate estrutural”, ao propor uma análise que estabeleça possíveis relações entre um passado, de conjunturas escravocratas, e um racismo contemporâneo. Ao fazermos menção ao racismo contemporâneo, este nos remete a toda uma realidade no cerne da nossa sociedade brasileira nas mais diferentes conjunturas sociais, uma

vez que não se caracteriza como sendo algo fácil de ser extermínado do cotidiano de uma sociedade.

Muitas heranças malévolas para os povos afrobrasileiros se encontram ainda intrínsecas nos comportamentos externados de pessoas racistas, sem a preocupação de fazerem uma análise que de cujo objetivo da maioria dos povos europeus era fazer com os africanos e afrobrasileiros aqui existentes não contassem com nenhuma importância para a sociedade de modo geral. Em razão disso, o intuito dos então colonizadores era fazer com que esses povos perdessem suas identidades em todos os segmentos.

Embora sabendo que sem a força de trabalho escrava, a situação desses latifundiários não teria sustentáculo por cerca de quatrocentos anos, período em que a força de trabalho escrava gerou riquezas para os proprietários de terras que residiam no Brasil.

Assim sendo, é importante analisar as argumentações de Antônio Bispo de Santos (Nêgo Bispo), ativista quilombola, ao enfatizar sobre os debates relacionados ao processo de colonização do Brasil, que permeiam debates contemporâneos. Segundo (Santos, 2007. p. 56), esses debates são segmentos que se separam pelos aspectos religiosos, políticos, científicos e culturais.

Segundo Nêgo Bispo (cf.2007, p.57), a sociedade segmentada e segmentarista recebe provocações de historiadores filósofos, antropólogos e sociólogos: Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Clovis Moura, e Décio Freitas, ambos discutem a escravização do Brasil de maneira segmentada, no entanto, contribuem para a discussão de questionamentos e contribuições fundamentais para a discussão do tema escravização e colonização.

É sabido que o povo de África ao chegar ao Brasil, imediatamente se rebelou contra os colonizadores, deles escapando de várias maneiras adentrando-se pelas matas virgens formando suas comunidades muitas vezes em parceria com os povos nativos que aqui se encontravam reconstituindo os seus modos de vida em grupos comunitários em contraposição aos colonizadores. Para essas comunidades, a terra era um bem comum e o que ela produzia era utilizado em benefício de todos, de acordo com as necessidades de cada um, só sendo permitida a acumulação em prol da coletividade para abastecer os períodos de escassez provocados por irregularidades climáticas, guerras ou longos períodos de festividades (Santos, 2007, p.57).

Percebe-se na análise de Antônio Bispo dos Santos (2007), que desde o início houve uma disparidade entre ambos entre colonizador e escravizado. O negro trazido para o Brasil, sempre se rebelou contra a condição de escravizado, um exemplo nítido foram as constantes fugas em direção aos quilombos. Não foram fugas fáceis em razão do não conhecimento da geografia terrena, todavia, essas ações dos povos africanos foram vistas como um desafio para os senhores de terras traçarem estratégias para os impedirem e os recapturarem. A perspectiva

desses povos caracteriza-se como o descontentamento no que se refere a colonização, pois ao empreender estratégias de fugas caracteriza-se como sinônimo de que nos quilombos prevalecia o processo da contracolonização, o que significava buscar a liberdade.

Nessa discussão em torno das confluências contracoloniais com Nego Bispo, apresenta-se nesse estudo um diálogo entre este e as filosofias africanas. Assim, comprehende-se que a figura de Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), um pensador quilombola que atua com a crítica a colonialidade e a imposição do “modo de vida” ocidental sobre os povos tradicionais. Nego Bispo, como é conhecido, contrapõe-se ao chamado modo de vida, enquanto forma como o Ocidente organiza a existência, com centralidade no acúmulo e na dominação, ao modo de viver, enquanto uma forma comunitária de vida, vida esta coletiva e que se mantém ligada a ancestralidade, a terra e as práticas de equilíbrio.

Por outro lado, as filosofias africanas, aquelas que expressam em conceitos como Ubuntu (África Austral), Maat (Egito Antigo), *Ntu* (Filosofia bantu), dentre outras, também sustentam-se em valores como o comunitarismo, o equilíbrio cósmico, a ancestralidade e o respeito à natureza. Nesse sentido, a possibilidade de diálogo entre Nego Bispo e as filosofias africanas podem ser realizadas a partir de alguns eixos, tais como:

Quadro 1- Eixos de diálogo entre Nego Bispo e as filosofias africanas

Comunitarismo e coletividade	Nêgo Bispo defende que o quilombo trata-se de um espaço de vida em comum, cuja terra não é mercadoria, mas um bem coletivo Ubuntu: “eu sou porque nós somos” e com isso, a existência individual só faz sentido na coletividade	Qual é o diálogo existente? ambos rejeitam o individualismo liberal e afirma a vida comunitária como fundamento ético existencial
Ancestralidade e memória	Nêgo Bispo: dar ênfase a relevância da oralidade, memória coletiva e do “saber-fazer” oriundo, portanto, dos antepassados como forma de resistência. Maat (Egito Antigo) e outras tradições africanas: valorizam a comunidade com sua ancestralidade como princípio de ordem, justiça e harmonia.	Diálogo, ancestralidade como guia para a vida presente e como meio de manutenção da resistência contra o apagamento colonial.
Natureza espiritualidade	Nêgo Bispo faz crítica à lógica da exploração da terra e propõe, com isso, a “convivência com a natureza”, e não a sua dominação.	O diálogo entre ambos propõe que ambos defendem uma relação de cuidado e reciprocidade com a terra,

	Filosofia africana (cosmovisão bantu, iorubá, etc.), comprehende que a natureza é viva, sagrada, interligada ao ser humano e sendo assim, não há separação entre natural e espiritual.	diferente da racionalidade ocidental moderna.
Colonialidade e resistência	Para Nêgo Bispo, os quilombos são alternativas civilizatórias ao modelo ocidental, vistos não como “resíduos” do passado. No pensamento africano: resgatam-se as matrizes africanas como epistemologias próprias, não como imitações do Ocidente.	Diálogo ambos apresentam uma proposta de descolonizar a filosofia, reconhecendo saberes afrocentrados como validos e necessários.
Conceito de “bem viver”	Na visão de Nêgo Bispo, trata do modo de viver em conexão com a coletividade e o equilíbrio. Ubuntu, Maat, Filosofia Ntu, em todas elas aponta-se para uma ética do bem viver, do equilíbrio e da interdependência.	Da vida não é medida pelo acúmulo material, mas pela harmonia com o coletivo e com a natureza.

Considerando o quadro mostrado, entende-se que o diálogo entre Nêgo Bispo e as filosofias africanas pode ser construído de forma a se evidenciar de que modo ambos propõem suas cosmovisões que colocam a comunidade, a ancestralidade e a natureza no centro, com isso, tal concepção opõe-se ao individualismo, ao colonialismo e ao produtivismo, presente no Ocidente.

De outra forma, esse diálogo entre Nêgo Bispo e as filosofias africanas pode ser organizado em eixos temáticos descritos na tabela a seguir:

Quadro 2- Relação entre Nêgo Bispo e as Filosofias Africanas

Eixo temático	Nêgo Bispo	Filosofias Africanas
Visão de mundo	“assume um “modo de viver” comunitário, que mantem assim, equilíbrio com a natureza.	Tem a cosmovisão relacional de que tudo está interligado (Ntu, Maat, Ubuntu).
Coletividade	Percebe o Quilombo como um espaço de vida coletiva e a expressão viva da resistência.	Ubuntu diz que “eu sou porque nós somos”, primazia do comunitário sobre o individual.

Ancestralidade	Elementos como a oralidade, a memória e os saberes oriundos da tradição popular herdados de seus ancestrais são fundamentos da resistência.	Culto aos ancestrais, continuidade espiritual como princípio de ordem e justiça (Maat).
Natureza e espiritualidade	Considera que a Terra não se trata de mercadoria, mas sim, um ser vivo, cujo povo mantém relação de cuidado e convivência.	Natureza é sagrada e viva, e, portanto, indissociável da espiritualidade (cosmovisão bantu/iorubá).
Resistencia ao colonialismo	Parte do pressuposto de que os Quilombos são alternativas civilizatórias, e não resquícios do passado.	Pensadores africanos resgatam epistemologias próprias contra a colonialidade.
Ética do viver	Traz uma crítica ao acúmulo e a lógica capitalista, propõe o bem viver como harmonia.	Maat/Ubuntu: preconiza o equilíbrio, a justiça, a solidariedade e convivência como essência da vida.

A soberania e a autonomia, das populações locais<sup>1</sup>, são teses defendidas desde a filosofia africana de Ngoenha e Buanaissa (2016), que acreditam numa “metanarrativa” que procura partir de seus próprios contextos, africanos, sobretudo, de Moçambique, valorizando a filosofia e a história local. Estão, portanto, colocando em ênfase, metodologias e teorias que buscam, em certo ponto, descentralizações e discussões em torno de aspectos e elementos mais globais e aspectos e elementos mais locais - comunitários.

Contudo, é fundamental destacar, que não se trata de uma excessiva valorização etnocêntrica, que visa colocar a comunidade e os elementos das culturas locais como centro privilegiado, das atenções e dos estudos, mas sim, considerá-los como pontos de partida, por se tratarem de fatores mais próximos dos nossos entendimentos, sobretudo, pela semelhança da colonização europeia tanto na África quanto no Brasil.

Assim, de modo parecido, as filosofias, as teorias e metodologias que utilizamos, em salas de aulas ou nas pesquisas, com mais frequências, com mais familiaridade, não podem sufocar, suprimir ou ignorar outras perspectivas, sobretudo, em se tratando de Brasil e de seus aspectos sincréticos e plurais das etnias e culturas.

---

<sup>1</sup> Ngoenha e Buanaissa (2016) entendem que valores de políticas econômicas internacionais são ameaças à soberania e a autonomia dos moçambicanos e, diante desse quadro, a filosofia teria o papel de denunciar essa ameaça à soberania dos povos locais e buscar modelos inspirados em suas essências políticas e culturais.

Essas discussões também são cabíveis para o ensino nas escolas do Brasil. A ampliação de visões, de perspectivas teóricas e metodológicas, abarca várias dissidências e harmonias, que são constitutivas e, ao mesmo tempo, contributivas para a construção do conhecimento. Em alguns casos, são colocadas em pauta, as discussões sobre desigualdades, que estão sempre entrelaçadas com os preconceitos culturais, com as desigualdades políticas e as desigualdades de etnias.

Sendo assim, colocamos em destaque, concepções que revisam métodos e teorias que apontam e procuram dizimar preconceitos de diversas ordens – econômicas, culturais, religiosas, democráticas, políticas e regionais.

Propomos, portanto, novas aberturas e diálogos de perspectivas filosóficas, optando por objetos e fenômenos que podem ser estudados em vários aspectos e escalas de análises. Desse modo, tomamos como objeto de estudo as filosofias afro-brasileiras, com destaque para alguns estudos de filósofos de Castiano (2015), Nêgo Bispo (2007, 2015) e Ribeiro (2017), dentre outros.

“O Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio”, de 2021, e livro didático, “Filosofia e filosofias: existência e sentidos”, de Savian Filho (2016), utilizados nos últimos anos no Estado do Piauí, preveem aberturas, com inter-relações entre saberes e disciplinas, todavia, nota-se que ainda não há uma ampliação efetiva referente a essas inter-relações e aos diálogos com filosofias afro-brasileiras.

Por essas razões, propomos diálogos com filosofias afro-brasileiras em razão das novas possibilidades e de maiores amplitudes referentes aos quadros conceituais e aos processos didáticos, por meio de novos aportes teóricos. Em face dessas possibilidades de novas aberturas, indagamos: quais as contribuições possíveis ao Ensino Médio, no CETI Coelho Rodrigues, oferecidas pelas interrelações e pelos diálogos com as filosofias afro-brasileiras?

Ao iniciar as atividades laborais, a Escola contava apenas com o ensino primário. Na atualidade, conta com o Ensino Médio Integral a partir do primeiro ano do Ensino Médio. No turno da noite é oferecido para o público interessado, o Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Com a implantação do ensino integral, o Ensino Fundamental não pode ser mais oferecido, obedecendo assim, uma norma advinda da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC-PI. A primeira diretora da Unidade Escolar Coelho Rodrigues foi a professora Alborina da Silva Reis, além das demais docentes: Raimunda Portela Cardoso, Maria das Neves Cardoso Santos e Alda da Mato Neiva.

O Colégio contribui para o crescimento educacional de Picos - PI e sua grande região, com um conjunto de docentes e corpo administrativo comprometidos em oferecer toda uma estrutura para formação intelectual e psíquica para o bem-estar dos discentes.

Desse modo, *a priori*, propomos investigar contribuições possíveis ao Ensino Médio, no CETI Coelho Rodrigues, oportunizadas pelas inter-relações e pelos diálogos com as filosofias afro-brasileiras. Além disso, estabelecemos como objetivos, identificar as contribuições de filosofias afro-brasileiras para o Ensino Médio, do CETI Coelho Rodrigues; compreender e relacionar elementos de cunhos linguísticos e conceitos pertinentes, tomando como bases, discussões teóricas; e, por fim, a elaboração de instrumento interventivo filosófico, com um jogo de literacia racial.

Pensando no ensino de filosofia, no qual o processo educativo deve ocorrer, com auxílio de concepções que possibilitem aos discentes a formação de uma consciência plenamente ativa, propomos para a construção de um pensamento crítico e reflexivo do mundo que o cerca a concepção de Cerletti (2009):

Ensinar filosofia, não significa somente transladar os saberes tradicionais da filosofia pela mediação de um professor a um aluno. O filosofar, ou seja, a filosofia em ato vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete histórica a filologicamente. (Cerletti, 2009. p. 34).

Contudo, há muito o que se discutir a partir de possibilidades de aberturas de diálogos com outras filosofias, tanto no Currículo do Piauí, com o Novo Ensino Médio, quanto em livros didáticos, entre eles, “Filosofia e filosofias: existência e sentidos”, de Savian Filho (2016), utilizados nos últimos anos no Estado do Piauí. É fundamental destacar que entendemos essas “lacunas” – ausências de certas filosofias no currículo e no livro didático, como problemas graves.

Contudo, ao propormos aberturas que estabeleçam diálogos com filosofias provenientes da África, assim como também, com filosofias afro-brasileiras, acreditamos que poderemos oferecer mais amplitude aos quadros conceituais e enriquecer nossos modos de ensinos e de construções de pesquisas e favorecer a identificação dos alunos com a filosofia.

Até que se tenha em mãos novos livros e novos currículos, iremos provocar discussões visando as possibilidades da implantação do ensino de filosofias afro-brasileiras, no currículo escolar. Com relação ao “Movimento Negro de Picos”, agendaremos diálogos com membros de grupos que reivindicam políticas públicas, frente aos poderes municipais, estaduais e federais. Colocando dentro dos debates indagações como: “o que é ser alguém pertencente ao

Movimento Negro?”, “Qual a importância de se estudar filosofias afro-brasileiras?” “A filosofia no Ensino Médio atende aos anseios dos estudantes afro-brasileiros?”.

As inquietações, acerca dessas aberturas, devem partir questões como: “o negro/a brasileiro/a, de fato, conhece alguns filósofos africanos e afro-brasileiros?”; “Sentem-se representados com autores e filósofos africanos?”; “Em que medida a elaboração dos currículos discute a filosofia africana?”. O que o currículo escolar, de filosofia brasileira, traz das filosofias afro-brasileiras?”.

Assim, a pretensão desta dissertação é propor novas aberturas, junções e diálogos, trazendo como pautas de discussões, as culturas afro-brasileiras que podem ser estudadas em vários aspectos e escalas. Diante dessas possibilidades de aberturas, indagamos os seguintes objetivos proveitosas ao Ensino Médio, especialmente, no CETI Coelho Rodrigues, que podem oferecer as inter-relações e diálogos com as filosofias, oriundas da África e com as filosofias afro-brasileiras.

O objetivo geral deste trabalho é investigar possíveis contribuições ao Ensino Médio, especialmente para o CETI Coelho Rodrigues, decorrentes das inter-relações e diálogos com as filosofias afro-brasileiras. Para alcançar esse propósito, busca-se identificar se há contribuições das filosofias afro-brasileiras para o Ensino Médio, em especial para a referida escola; compreender e relacionar elementos de cunho linguístico e racional, tomando como base os usos e discussões sobre linguagens cotidianas; além de produzir um material didático sobre algumas filosofias afro-brasileiras para ser utilizado no CETI Coelho Rodrigues.

A partir destes objetivos, entendemos como justificativa que o nascimento da filosofia pode estar relacionado com tentativas de compreender o mundo, a vida, a morte e o ser, em formas de rationalidades e emoções. De certa forma, houve, com o decorrer dos séculos, uma adesão à razão e às novas formas de nos relacionarmos com os mitos. Cassirer (2003) afirma os adventos das descobertas de novos modos de expressões, a partir da “expressão simbólica”, em várias atividades culturais: nos campos mitológicos, nas esferas poéticas, na linguagem, nas artes, nas religiões e nas ciências.

Assim, nos quadros de reflexões filosóficas se encontram inquietudes, nas quais o discente, consciente do seu papel social e educacional, procura ser sempre um sujeito em busca de respostas, apoiando-se na criticidade, nos “por quês”. Com efeito, as filosofias afro-brasileiras oferecem vastas margens, não somente de inter-relações e diálogos, mas, sobretudo, de novas indagações científicas que exigem respostas que podem ser surpreendentes e valorosas.

Essa tarefa é, pois, delicada, mas não impossível, destarte o aluno/a do Ensino Médio, poderá, a princípio, ampliar seu campo de visão e se familiarizar com as discussões dos assuntos contidos nessas filosofias. É importante deixar nítido que, algumas dessas discussões filosóficas, muitas vezes, inconscientemente, já estão presentes nos cotidianos dos discentes, configurando, portanto, uma busca por um discernimento com base numa racionalidade que, contudo, carecem de novas confrontações, tal como explicam Ngoenha e Castiano:

Todavia, a forma como a educação deveria transmitir os valores que pesca as culturas deve ser de confrontação e não de doutrinação e nem de moralização. A confrontação pressupõe uma assimilação dos valores, mas de uma forma crítica e não cega (Ngoenha; Castiano, 2011, p. 221):

São enormes os desafios educacionais, uma vez que as confrontações e análises de culturas e filosofias distintas exigem os devidos cuidados para não nos restringirmos apenas aos parâmetros das diferenças óbvias e visíveis. Sempre haverá algo a ser conhecido e a ser revelado, para além do que aparece de maneira mais evidente.

Por essa razão, entendemos que os processos educacionais se fazem, sobretudo, pela questão: “o problema de hoje é do da sua unicidade, ou seja, se falam de uma filosofia africana ou de várias ‘culturas filosóficas’ africanas?” (Castiano, 2015, p. 31). O autor demonstra uma preocupação com os discursos direcionados à prática do ensino de filosofia nas instituições escolares, públicas, nesse caso, ele sugere que o processo de ensino de filosofia se encontra na construção dessas formas de ensino.

Partindo dessas perspectivas, em relação ao Ensino Médio, no CETI Coelho Rodrigues, acreditamos que com inter-relações e diálogos entre as filosofias, em especial, com as filosofias oriundas da África e as filosofias afro-brasileiras, se enriqueceu os procedimentos didático-metodológicos, exercendo auxílios para ratificações e comparações de problemas de cunhos educacionais em nossa escola, e de modo mais amplo, no município.

Essa pesquisa, descritiva, de caráter qualitativo<sup>2</sup>, tem como finalidade estudar e analisar algumas filosofias afro-brasileiras, ausentes no “Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio”, de 2021, e no livro didático, “Filosofia e filosofias: existência e sentidos”, de Savian Filho (2016).

Assim, teremos como bases teóricas iniciais, Castiano (2015) Ngoenha e Castiano (2011), Ribeiro (2017), Kalumba (2004), Machado (2016), Kouvouma (2000), Carvalho e

---

<sup>2</sup> A pesquisa não dependerá de levantamentos de dados estatísticos sistematizados, mas sim de abordagens teóricas e metodológicas que procuram se utilizar de perspectivas holísticas e parciais, complementares que não se limitem a um único viés disciplinar, teórico e metodológico.

Cornelli (2013), Bussotti (2022), Santos (2007, 2015) dentre outros filósofos africanos e afro-brasileiros.

Os filósofos/as, acima mencionados/as, poderão contribuir para o desenvolvimento do trabalho, no qual nossas proposições oferecem primariamente como meios para aprofundamentos histórico-filosóficos, conceituais e metodológicos.

Os desdobramentos desse estudo visarão agregar possíveis contribuições das riquezas das filosofias afro-brasileiras, em vários aspectos possíveis e cabíveis às nossas realidades socioeducacionais.

Na segunda seção, trouxemos a exploração dos valores e das tradições socioculturais, por metodologias de ensino, como por exemplo, das tradições orais, são essenciais nos processos educacionais que consideram e se interessam pelas perspectivas afro-brasileiras, pelas transmissões dos saberes tradicionais e dos conhecimentos culturais. “É necessário pesquisar a origem dos testemunhos, verificar a continuidade da cadeia de transmissão, comparar as diferentes variantes de uma mesma gesta, a fim de aumentar a probabilidade de chegar a verdade histórica” (Calvet, 2011, p. 118).

Também implica dizer que é fundamental e imprescindível repassar esses conhecimentos referentes aos valores das tradições orais para os estudantes de filosofia. Nas análises de perspectivas afro-brasileiras, destacamos as possibilidades de estudos metódicos e aprofundamentos etimológicos, com análises do próprio idioma, das palavras e dos termos para uma ampliação do entendimento das conjunturas e contextos.

Na terceira seção, enfatizamos a consciência da filosofia não apenas como uma disciplina escolar, mas também como um meio de se investigar, de questionar, de compreender, de refletir, de analisar e de conjecturar. Essa tarefa filosófica de criticidade, de reflexão e de análise, sobretudo, do currículo escolar também foi sublinhada por Segundo (2022), que demonstrou as tendências de passagem dos modelos curriculares tradicionais para os modelos mais críticos.

A filosofia afro-brasileira na acepção do contexto de inserção encontra-se numa fase de difusão, todavia, é importante entender que nós, professores do ensino básico de Filosofia precisamos levar essa discussão para as escolas. Nossos discentes precisam conhecer a grandeza histórico-cultural da filosofia afro-brasileira. Há grandes pensadores/as que enriquecem os nossos conhecimentos, dentre eles, Antônio Bispo dos Santos *in memoriam* aparece como um grande pensador e intelectual do segmento quilombola piauiense e que faz críticas analíticas sobre o colonialismo ou melhor, ele é um defensor de que os quilombos não foram colonizados.

Assim sendo, ao falar sobre a filosofia afro-brasileira em sala de aula soou de forma estranha para os discentes. Desse modo, formularemos alguns pontos de análises, a partir de Spivak (2010), e o “lugar de fala”, desenvolvido em “Pode o subalterno falar”. Também faz-se necessário sempre a participação de Antônio Bispo dos Santo, o Nêgo Bispo (2007-2015), Modos Quilombos e Significados com apontamentos importantes no que se refere a analisar a defesa de ser um contracolonizador.

Com relação a quarta seção, Machado e Oliveira (2022) afirmam as necessidades de uma filosofia afro-brasileira, capaz de estabelecer diálogos, encantados, perpassados pelas relações com as ancestralidades de riquezas culturais diversas, que busca transformar dores em movimentos de inclusão e respeito à vida.

O ensino de filosofia, no nível Médio, demanda integralidades de vários conhecimentos no que diz respeito às filosofias afro-brasileiras, com uma gama de dimensões filosóficas que são fundamentais para as compreensões das nossas complexas e múltiplas realidades. Vale lembrar das vastas dimensões religiosas e de suas simbologias, suas cosmologias, seus valores e suas concepções, que evoluem em face dos olhares analíticos do professor, do pesquisador e do filósofo.

As observações e revisões críticas, para a Filosofia, no tocante às culturas afro-brasileiras, não se limitam às exigências jurídicas, estabelecidas com a Lei 10. 639 de 2003, que instauraram o ensino de culturas africanas e afro-brasileiras na educação brasileira ou na Década Internacional de afrodescendentes, estabelecida pela Organização das Nações Unidas – ONU, que se entende de 2015 a 2024, mas sim, que perpassem esses universos formais da legalidade jurídica e, como sugere Monteiro (2020), também faz com que o professor de Filosofia reavalie suas posturas docentes, com relação a esses complexos campos temáticos que formam as nossas culturas e nossas políticas.

O professor de filosofia que se interessa pelas filosofias afro-brasileiras, também acabará se voltando, nas devidas proporções, para alguns estudos de ordem constitutivas dos povos. Muitas vezes, podemos encontrar dificuldades com relação aos traços das distintas culturas, sobretudo, nas tradições de oralidades nas quais encontramos uma infinidade de narrativas que não são documentadas ou escritas, mas que não podem ser ignoradas

## 2 CULTURA PIAUENSE E AFRICANA NO ENSINO DE FILOSOFIA

A exploração dos valores e das tradições socioculturais, por metodologias de ensino, como por exemplo, das tradições orais, são essenciais nos processos educacionais que consideram e se interessam pelas perspectivas afro-brasileiras, pelas transmissões dos saberes tradicionais e dos conhecimentos culturais. “É necessário pesquisar a origem dos testemunhos, verificar a continuidade da cadeia de transmissão, comparar as diferentes variantes de uma mesma gesta, a fim de aumentar a probabilidade de chegar à verdade histórica” (Calvet, 2011, p. 118). Também implica dizer que é fundamental e imprescindível repassar esses conhecimentos referentes aos valores das tradições orais para os estudantes de filosofia.

Nas análises de perspectivas afro-brasileiras, destacamos as possibilidades de estudos metódicos e aprofundamentos etimológicos, com análises do próprio idioma, das palavras e dos termos para uma ampliação do entendimento das conjunturas e contextos. “A linguística histórica, o estudo dos dialetos, da toponímia e da onomástica são igualmente de valia apreciável, pois permitem reconstruir não apenas a história das línguas, como também as dos povos: origem geográfica dos povos, migrações e etc.” (Calvet, 2011, p. 119).

Assim, realçamos os valores culturais das narrativas que reconhecem a relevância da memória social e da oralidade, não apenas como possibilidades de reconstituir e reconstruir fontes históricas complementares, mas também, como elaboração de conteúdos de ensino para a filosofia.

Ademais, propomos metodologias de ensino que se utilizam da música, em vários processos de análises cabíveis, como por exemplo: do ponto de vista da erudição, do histórico, do cultural, do místico, do religioso, do espiritual, dentre outras formas de análises. Dessa maneira, propondo a utilização de metodologias essenciais e/ou complementares, tais como as que citamos, desde que elas colaborem ou respondam as nossas indagações filosóficas.

Complementamos que, com o desenvolvimento metodológico dinâmico, com suportes conceituais de outras disciplinas, colocamos no foco de observação e de indagação, os valores associados às músicas afro-brasileiras, a exemplo do chorinho, do maxixe e do samba, que fazem parte da formação sociocultural brasileira.

Consideramos imprescindíveis as abordagens que enfatizam perspectivas filosóficas aproximadas ou inerentes às manifestações culturais populares, próprias das culturas afro-brasileiras, das etnias e de seus aspectos específicos que definem grupos, tais como quilombolas, dentre outros grupos afirmados ou autodenominados de matriz afrodescendente.

Algumas manifestações culturais piauienses como o samba de cumbuca<sup>3</sup>, as congadas, as rodas de juremas, o candomblé, os diversos cultos de natureza religiosa, dentre tantas outras expressões, são exemplos das riquezas culturais e das complexidades que envolvem religiosidade, espiritualidade, representações culturais, legitimação de pessoas e de grupos.

Em síntese, essas manifestações culturais abarcam tradições, costumes, pluralidades, sincretismos e práticas híbridas que convém, pelo ensino de filosofia ou pela pesquisa nas ciências humanas, reconhecer, integrar e se aprofundar em objetos culturais afro-brasileiros, assim como também, investigar os próprios produtores dessas diversidades culturais e das próprias compreensões filosóficas.

Ao adentrarmo-nos nas manifestações culturais afrobrasileiras que são muitas, podemos destacar o Samba de Cumbuca, uma tradição centenária tipicamente piauiense que é preservada na cidade de Campinas/PI, no Quilombo Salinas, agrega manifestações materiais e imateriais dos povos negros. Um fato inusitado que nos chama mais ainda a atenção é a presença feminina, as cantigas são eloquentes e protagonizadas pelas mulheres cantadeiras no batuque sonoro das cabaças (cumbucas), dos tambores e bumbos. O ritmo do batuque é sensacional, uma vez que locupleta com um movimento de sapateado, momento em que as dançadeiras são escolhidas por seus pares para executar o sapateado no meio da roda que se forma no terreiro.

Os descendentes de escravos que vivem no quilombo acreditam que essa tradição de cantar e dançar veio das senzalas que existiam em fazendas da região. Para manter o legado do Samba de Cumbuca, que hoje é reconhecido como Patrimônio Vivo do Piauí, a Associação de Moradores da Comunidade Quilombola Salinas desenvolve um projeto de memória que reúne fotos, vídeos, instrumentos musicais, figurinos e outros registros identitários dessa cultura remanescente. A cabaça é o principal instrumento do Samba de Cumbuca. Considerado um objeto feminino, por simbolizar o útero, não é tocado por homens. Eles tocam tambores feitos de madeira, produzidos no próprio quilombo.<sup>4</sup>

Quão grande é a riqueza cultural nordestina, em especial referente ao Samba de Cumbuca, uma relíquia piauiense. A cabaça é uma planta rasteira, na macrorregião picoense, não é fácil encontrá-la, assim sendo, faz-se necessário cultivá-la para que esta não venha entrar em extinção.

As culturas nas diferentes especificidades são sabedorias de um povo que mantém viva as tradições orais, e, assim propalam suas manifestações, no segmento religioso, danças,

---

<sup>3</sup> Conheci o samba de cumbuca em Teresina mesmo sabendo que Salinas fica na região de Oeiras - PI, próximo a Picos. Ver o vídeo: Link Youtube.

<sup>4</sup> Ver: <https://antigo.pi.gov.br/noticias/projeto-resgata-memoria-da-tradicao-quilombola-do-samba-de-cumbuca-no-interior-piauiense/> Acesso 04/maio/2025.

sistema de agricultura, criação de animais dentre outras manifestações. A natureza é uma constatação de que devemos prestar muita atenção aos seus fenômenos que nos levam a determinadas aprendizagens.

Antônio Bispo dos Santos (2023), Nêgo Bispo, faz uma reflexão acerca do que a natureza tem a nos ensinar, em o livro *A terra dá a terra quer*; segundo ele, as pessoas mais velhas o orientavam no sentido de que ouvir os cantos dos pássaros e o chiado das matas eram verdadeiras lições de vida e um conhecimento harmônico com a natureza, a sapiência desses fenômenos naturais os levava a entender, como seria naquele dia as condições meteorológicas. E isso é uma grande lição.

Os pássaros nos avisavam se ia chover, se ia ter sol ou se o céu ficaria nublado. Informado por eles, ainda antes de me levantar, eu já tinha a noção de como seria o dia. Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos junto às gerações mais velhas, a geração mãe, e a geração avó. Ouvíamos a sonoridade emitida pela mata, a partir do movimento do vento e das águas dos riachos, rios e das cachoeiras dependendo de por onde passávamos (Santos, 2023, p.11).

Para Antônio Bispo dos Santos (2023), faz-se necessário a existência de uma consonância empática entre os povos afrobrasileiros e pindorânicos com o fator natureza, ambos se locupletam com o respeito de um para com os outros. Todos são beneficiados com o saber orgânico. A natureza precisa vivenciar boas ações advindas dos seres humanos, todavia, há limites a serem respeitados, por exemplo, se porventura, acontecer o desmatamento desordenado, há um grande prejuízo, sobretudo, para os dois lados. Sendo assim, o relacionamento entre a vida mineral, humana e vegetal é uma conexão cultural cujo objetivo é orientar sobre o processo comportamental do modo de agir das pessoas, pois a natureza é sinônimo de sapiência, não se destrói por si só. Resta-nos sabermos interpretá-la em todos os aspectos.

Através das tentativas de integrações de valores culturais, em face das insuficiências teóricas e das inquietudes, propomos formas de ensinar mais abrangentes. Formas de ensino que deveriam buscar nos nossos cotidianos socioculturais preferidos, alguns elementos que pudessem enriquecer o ensino formal e, ao mesmo tempo, valorizar as coisas corriqueiras e simples da vida social, quer seja no continente africano, quer seja em contextos brasileiros.

Assim, a partir das experiências obtidas em sala de aula, pelas quais evocamos, dentro das nossas possibilidades, aos processos educativos que visam integrar inovações práticas, teóricas e metodológicas, modelos, símbolos e variadas ideias coletivas e individuais, propomos investigar contribuições para Ensino Médio, no CETI Coelho Rodrigues, capazes de oferecer novos diálogos interativos com as filosofias afro-brasileiras.

Sublinhamos que, no nosso entendimento, o Ensino Médio no Piauí carece de aberturas que privilegie conceitos e perspectivas filosóficas afro-brasileiras. Desse modo, a proposta visa sistematizar, analisar qualidades e/ou quantidades significantes que se tornaram de certa forma, invisíveis. Esse trabalho será oportuno, sobretudo, em razão dessas lacunas constatadas, no tocante aos estudos das filosofias afro-brasileiras em aulas, pesquisas ou em projetos de estudantes.

Alguns conteúdos que trazem elementos culturais, associados às filosofias afro-brasileiras, muitas vezes, passam despercebidos. Para Silva (2005), situações de desinteresse configuram uma “invisibilidade dos valores culturais e históricos” de povos inferiorizados, estereotipados, que geralmente desenvolvem um comportamento de autorrejeição.

Os estudantes tendem, consequentemente, a refutar seus próprios valores, bem como suas culturas ancestrais. Além desses aspectos, alguns estudiosos das culturas e filosofias afro-brasileiras sugerem novas práticas pedagógicas que valorizam as complementaridades culturais e as riquezas das múltiplas culturas.

Essas práticas pedagógicas e de análises, integrativas das pluralidades culturais, são propostas por Silva (2005), Oliveira (2019), Ribeiro (2019), que não buscam apenas eliminar visões preconceituosas e racistas (que desvalorizam, marginalizam e ignoram indivíduos e grupos), mas também, por outro lado, valorizar suas peculiaridades e diferenças, desmystificando estereótipos. Nesse sentido, Fanon (2021) recomendou uma procura incessante das repercussões do racismo em todos os níveis de sociabilidade, ou seja, nas histórias, no folclore, nos cinemas, e etc.

Podemos fazer uso de suportes materiais e de ferramentas didáticas para a sala de aula, que auxiliem professores e alunos, por meio de estudos de problemas e fenômenos mais amplos. Nesse caso, podemos destacar materiais e ferramentas didáticas como quadros, xilogravuras, pinturas, fotografias, culinárias, artefatos arqueológicos, músicas, imagens, conteúdos da oralidade, produtos de museus e documentos que são essenciais para resoluções de problemas de contextualização.

Os suportes, propiciados por esses materiais e essas ferramentas didáticas, ajudam nas análises e na compreensão dos longos quadros históricos de regimes escravocratas, que atravessaram séculos, oceanos e continentes, provocando sequelas e deixando suas marcas funestas de várias formas.

Ressaltou-se nos contextos de pós escravidão no Brasil, um prejuízo de dupla face para os negros: sem assistências indenizatórias e com o desprezo social, retratado nas ocupações de cargos considerados desprezíveis. “Saído do regime servil sem condições para se adaptar

rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o ‘homem de cor’ viu-se duplamente espoliado” (Fernandes, 2007, p. 66).

Esses suportes são essenciais ao ensino, quer seja ele referente aos problemas sociais e educacionais contemporâneos ou ao desenrolar dos fatos no decorrer do tempo. Em relação aos cotidianos escolares, pensamos nas nuances contemporâneas – as dinâmicas da vida social e cultural, dos âmbitos escolares, dos cenários econômicos, dos quadros políticos, dos preconceitos arraigados e dos problemas ligados diretos e indiretamente a escola. Com isso, refletimos algumas circunstâncias e delimitações de conteúdos de ensino da atualidade, sem desprendê-los do passado, por estarem a ele atrelado bem como a dívida histórica oriunda das sequelas da escravidão.

Com relação às filosofias afro-brasileiras e as suas especificidades, indagamos criticamente até que ponto elas podem contribuir para o ensino de Filosofia no Ensino Médio? Noutras palavras, ao buscarmos valorizações de elementos e manifestações culturais que se mostram distanciadas das teorias e das metodologias de ensino, estaremos agregando quais tipos de potencialidades?

O fragmento a seguir apresenta, de modo sintético, algumas particularidades no que diz respeito às diversidades e as multiplicidades de elementos e aspectos culturais, inerentes às filosofias afro-brasileiras.

Refletimos sobre o que significa concretamente o reconhecimento da cultura afro-brasileira de matriz africana, como patrimônio nacional em uma sociedade profundamente desigual, de relações assimétricas de poder, marcada historicamente por preconceitos, discriminações, diferentes formas de racismos - individual, institucional, epistemológico e ignorância cultural. (Oliveira, 2019, p.193/199).

Para além do universo do professor e dos alunos, alfabetizados e escolarizados, há vários modos de educação e uma infinidade de saberes que estão nos espaços rurais, nas áreas ribeirinhas e nas comunidades não letradas no Piauí. É imprescindível procurar abarcar novos contextos sociais, distintos, para agregá-los, de alguma maneira, ao universo da sala de aula, sobretudo, porque muitos desses contextos, inclusive, fazem parte direta e indiretamente da vida de muitos estudantes e de muitos professores, não só no Brasil, como também de maneira semelhante na África.

Como por exemplo, por um lado, enquanto Castiano (2015), busca valorizar todos os contextos possíveis e, em especial, a “natureza étnico-comunitária”, indo além do ponto de vista do homem letrado, por outro lado, Ngoenha e Buanaissa (2016) acreditam que uma “metanarrativa” procura partir de seus próprios contextos africanos, sobretudo, de

Moçambique, valorizando à filosofia e à história. Esse difere daquele por estabelecer um ponto de partida local.

Algumas problemáticas históricas referentes à colonização e ao continente africano também merecem análises mais aprofundadas desde o Brasil, quando propomos abordagens específicas ou definições de conceitos associados às filosofias afro-brasileiras. Com relação ao continente africano, o etnólogo e antropólogo, Louis-Vicent Thomas (1922-1994)<sup>5</sup> descreveu uma série de problemas derivados da colonização e das explorações posteriores: a colonização, ao recortar o continente africano em territórios, causou um desconhecimento dos territórios dos reinos e dos impérios.

Todavia, isso não teria apagado as potencialidades dos africanos, como suas reflexões, suas abstrações, seus sistemas de pensamentos, suas técnicas, que, muitas vezes, são reforçadas por rituais. Barbosa (2020) salientou a violência e a repressão colonial, exercidas pelos europeus, sob sistemas coloniais, que muitas vezes, baseavam-se em vieses racistas.

Essas repressões coloniais configuraram, em certo ponto, em supressão ou eliminação das diversidades em territórios colonizados, assim como guerras entre os próprios povos africanos, por uma divisão territorial que o europeu realizou, apenas interessado na exploração das riquezas materiais africanas.

Com isso, percebemos que, com relação às culturas africanas, não se pode falar em homogeneidades e em simplificações. De certa forma, “O pensamento filosófico africano considera as várias formas híbridas de culturas, opondo-se à sua homogeneidade” (Monteiro, 2020, p. 41). Assim, percebe-se que esses indicativos, voltados para as demonstrações e valorizações das pluralidades e das heterogeneidades, refutam as homogeneidades conduzindo-nos às inúmeras naturezas investigativas.

Considerando as diferentes características básicas e as naturezas dos regimes escravistas, de cada lugar e de cada época, nas Américas, as apreensões e as explorações de pessoas escravizadas se estenderam por muitos séculos. Em relações aos longos períodos de explorações afrodiáspóricas, Marquese (2006) afirmou, ao esboçar uma dinâmica da escravidão, sobretudo, no Brasil, que somente entre 1741 e 1760, chegaram 354 mil africanos escravizados. Então, ao observarmos esses dados, assumimos reflexões que pretendem não ignorar esse passado que não se encontra tão distante ou desligado da contemporaneidade e de muitas análises filosóficas da atualidade.

---

<sup>5</sup> Louis-Vicent Thomas ressaltou uma série de fatores relevantes, sobretudo, referente à etnologia, as mistificações e as desmistificações, enfatizando, sobretudo, o continente africano.

Levando-se em consideração o pensamento de Marquese ao discutir em sua obra sobre “*A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX*”, é possível compreender que ele investiga como o tráfico negreiro transatlântico, as alforrias (manumissões), assim como ainda os modos de resistência escrava, a exemplo dos quilombos e revoltas, interagiram no contexto nacional entre fins do século XVII até meandros do século XIX.

Desse modo, traz o autor citado as referências teóricas de proposições de Patterson e Philip Kopytoff, cuja finalidade é de interpretar o sistema escravista brasileiro em longo prazo e argumentando ainda que não se pode dissociar a condição de escravo da de liberto, assim como ainda não se pode desconectar o tráfico de escravos das manumissões.

Com isso, em sua análise, Marquese (2006) pontua o que sistematizamos abaixo:

Quadro 3 - Conceitos afrodescendentes

Tráfico Negreiro e alforrias	O tráfico mantinha-se intenso, importando grandes contingentes de africanos escravizados, simultaneamente havia uma dinâmica expressiva de alforrias, ou seja, de meio de libertar os escravos, o que criava uma população de escravos libertos significativa e cuja população tinha papéis sociais, econômicos e culturais próprios. Essas duas dinâmicas, na verdade, de entrada via tráfico e saídas via alforria, figurava como parte de um sistema contínuo que permitia que o escravismo se sustentasse durante o decorrer de muitos anos, muito embora houvessem tensões geradas.
Resistência escrava	Para Marquese (2006) um dos focos se trata da resistência coletiva: quilombos e revoltas de grande escala. A título de exemplo emblemático que o texto do autor traz tem-se Palmares, que veio a se tornar a maior expressão de quilombo e resistência no período colonial. Também menciona ainda que as atividades mineratórias ofereceram âmbitos mais largos e margens de autonomia para os escravizados, em que pese casos que estes poderiam controlar parte do processo produtivo ou extrativo, por exemplo. O que implica em destacar que isso favorecia modos mais sutis ou estruturais de resistência, tal como o acúmulo de recursos para alforria. Ainda segundo a visão do autor, ele observa que após a derrota de Palmares houve uma redução significativa nas oportunidades para grandes quilombos ou revoltas que tivessem sucesso ou visibilidade.
Interpretação sistêmica do escravismo nacional	Marquese propõe ainda perceber o escravismo no Brasil como um sistema com dinâmicas internas de tensão, entre escravidão e liberdade, entre coerção e negociação, porém, possuía ainda mecanismos de manutenção e continua insistindo que a presença de libertos, de alforrias e de resistência não contradiz o ‘poder senhorial, mas revela a complexidade

	do sistema, suas fissuras e as formas com as quais os escravizados buscavam afirmar autonomia ou negociar sua condição.
Conclusão	O autor conclui que as formas de alforria e tráfico de escravos, bem como ainda as expressões de resistência, devem ser analisadas de forma integrada a fim de que se possa compreender a escravidão no Brasil, de maneira que assim, este entrelaçamento permite explicar como sistema adaptou-se, sobreviveu e foi moldado alimentado por conflitos, negociações e resistências internas.

## 2.1 Diversidades da filosofia afro-brasileira e matrizes africanas

Para uma reflexão sobre as culturas afro-brasileiras, que demonstram valores culturais sincréticos, observamos o exemplo de Alberto Viegas<sup>6</sup>, um educador africano, peregrino e palestrante, que procurou valorizar as culturas locais de Moçambique, como ponto de partida reflexivo para análises subsequentes. A importância de referenciar as culturas locais, endógenas, visando aplicabilidades no ensino superior de Moçambique, na África, também foi uma das medidas assumidas por Castiano (2015), após os contatos com Alberto Viegas, em Moçambique.

Tendo observado essas propostas supracitadas, podemos contemplar dois quadros complexos de análises que envolvem e se entrelaçam nas comunidades, como pontos de partida, e nas universidades, como pontos de chegada. Então, essas metodologias que propõem ampliações gradativas, iniciando das particularidades das culturas locais, como exemplo, as culturas africanas *makuva*<sup>7</sup>, configuram a essência do conceito de “sagacidade filosófica”, desenvolvido por Castiano (2015).

O diferencial é que a sagacidade filosófica não tem interesse pelos mundos antigos, mas sim, por resoluções de problemas contemporâneos. Contudo, em síntese, a “sagacidade filosófica” reconhece e considera as pluralidades e culturais locais.

Essas abordagens particulares e gerais, exemplificadas a partir dos contextos dos nossos cotidianos de vida, evidenciam a importância de analisarmos alguns aspectos negligenciados na nossa contemporaneidade. Podemos destacar, por exemplo, as negligências de aspectos determinantes que abarcam posições teóricas de intenções reducionistas e/ou hierarquizadas, a exemplo do eurocentrismo e dos etnocentrismos, de formas visíveis ou sutis, ou mesmo,

<sup>6</sup> Cf. A entrevista de Castiano (2015), com o educador Alberto Viegas, na qual ele busca valorizar as pluralidades culturais moçambicanas.

<sup>7</sup> As culturas *makuva*, segundo Castiano (2015), diz respeito a um universo de costumes e de culturas no qual Alberto Viegas busca enfatizar. E essa concepção se mostra exemplar para nossas considerações que visam enfatizar integrações de culturas que destoam da homogeneização e da absolutização.

tentativas de legitimação de medidas despóticas e opressivas, exemplificadas pelas hierarquias das culturas, dos conhecimentos e das profissões.

Outro problema fundamental, colocado em destaque por Castiano (2015), foi o da discussão entre a “diversidade” e a “unicidade”, no que se refere às culturas africanas, geradoras de filosofias no continente africano, pluralizando as ideias e as perspectivas, formando as “filosofias africanas”. Por um lado, a “unicidade” é caracterizada por uma busca de um espírito de unificação filosófica africana das complexidades e das pluralidades do pensamento de todo um continente.

Por outro lado, ainda que reivindique-se uma forma de liberdade e uma especificidade única, a “diversidade” é caracterizada pela pluralidade e pelas individualidades das perspectivas filosóficas. Então, em face dessas duas posturas que visam organizar as perspectivas filosóficas da negritude em evidências distintas, em Castiano (2015) entende-se que a opção pela “diversidade” é intrínseca ao debate filosófico, e ela também considera as formas de sistematização, em face do que seria proveitoso e infrutífero, no tocante às línguas e as influências provenientes da Europa.

Nesse aspecto, para nosso trabalho é fundamental destacar que a colonização, sobre a África, ocorreu de diversas formas, inclusive, a “colonização epistêmica”, também denunciada por Castiano (2015). Podemos observar interesses distintos, que se voltam para as inclusões e as heterogeneidades, no que se refere a epistemologias.

Na discussão em torno das culturas africanas, diversidade e unicidade de Castiano (2015) ele problematiza a visão reducionista que, por muito tempo permaneceu presente nos estudos sobre a África e na grande maioria, representada como um bloco hegemônico e estático. Dessa forma, segundo esse autor, torna-se fundamental entender que as culturas africanas configuram-se como uma pluralidade de experiências e línguas, cosmovisões, práticas sociais e modos de organização política que variam de lugar para lugar e de povos para povos. Trata-se assim, de uma diversidade de que reflete por exemplo, a multiplicidade de etnias, tradições religiosas, expressões artísticas e maneiras de sociabilidades presentes no continente.

Entretanto, ao lado dessa diversidade, Castiano (2015) defende ainda a noção de uma unicidade africana, compreendida não como uniformidade, mas como unidade construída a partir de princípios civilizatórios comuns. Elementos como a centralidade da comunidade, sobre o sujeito, a valorização da ancestralidade, a ligação entre espiritualidade e natureza, assim como a oralidade como matriz de transmissão de saber, figuram como marcas que atravessam diferentes povos e contextos africanos. Nessa direção, a unidade não nega a diferença, mas revela pontos de convergência que permitem pensar uma identidade africana mais ampla.

Observa-se assim, que essa perspectiva é particularmente relevante no âmbito da educação e da filosofia, uma vez que questiona a visão eurocêntrica que tende a inferiorizar ou invisibilizar as contribuições africanas. Assim sendo, reconhecer a diversidade e a unicidade implica em abrir espaços para a valorização do pensamento africano em suas várias dimensões., entendendo a África não somente como objeto de colonização, mas como sujeito histórico e cultural.

A partir disso, a reflexão do autor Castiano (2015) trata-se, portanto, de uma contribuição para uma crítica à narrativa colonial que foi construída pela ideia de África sem história ou sem cultura. Contradictoriamente, sua proposta aponta para a necessidade imediata de assumir a pluralidade africana em diálogo com a construção de uma memória coletiva e identitária que fortalece tanto os povos do continente quantos as diásporas africanas espalhadas pelo mundo.

Na análise de Schwarcz (2007) sobre “Raça sempre deu o que falar”, tem-se um ensaio que faz a apresentação desta obra intitulada “O negro no mundo dos brancos”, de Florestan Fernandes e por conseguinte, o estudo de Schwarcz é usado como monte para evidenciar como a questão racial atravessa e tensiona a sociedade brasileira desde tempos muito antigos.

Nessa medida, a obra reflete como a “raça”, apesar de ser um conceito com muitos traços sociais e simbólicos, vem sendo usada permanentemente para organizar hierarquias, atribuir estigmas, legitimar desigualdades. Dessa forma, se faz pertinente destacar os principais pontos/argumentos analisados nesta obra:

Quadro 4 - Principais pontos / argumentos da análise sobre Raça

História da pesquisa racial no Brasil	Schwarcz mostra que o livro de Fernandes é parte de um conjunto de pesquisas que tiveram início no período de cooperação com a UNESCO, as quais investigavam as comunidades negras, especialmente no contexto baiano, no cenário tanto urbano quanto rural, sendo que essas pesquisas prosseguiam temas diversos, a saber: miscigenação, condições socioeconômicas das pessoas, inserção social e discriminação.
A “metamorfose do escravo” e a desigualdade social	Considera-se que Fernandes, por meio do ensaio de Schwarcz, pontua que a abolição formal da escravidão não rompeu com estruturas de exclusão, pois fato é que negros se submeteram a graduações sociais que vão além da cor, envolvendo, pois, classe, educação, origem familiar e ainda que o termo “negro” ou “preto” passa a funcionar socialmente como marcador de pertencimento a posição subalterna, ou de inferioridade, mais do que somente descrição da cor da pele.

A persistência das hierarquias raciais	Schwarcz destaca que, apesar de haver a miscigenação, é certo ainda que o Brasil mantém uma estrutura racial hierárquica, com “escala de cor” e com desigualdades de prestígio, oportunidades e reconhecimento. Embora haja ainda também transformações como a urbanização, a mobilidade social, a expansão da educação, fato é que esses elementos não impediram de os estigmas sociais continuarem a operar de modo sutil ou mesmo explícito, ora no acesso a direitos, ora nas interações cotidianas.
Identidade, visibilidade e invisibilidade	Schwarcz explica ainda como o negro, mas também o “pardo” ou o “moreno” que são categorias intermediárias de cor, enfrentam dilemas identitários, onde, às vezes para evitar o rótulo de negro ou preto, e para não ser preconceituoso, referem-se a estas pessoas como pardos, ou morenos. Por outro lado, enfatiza ainda que há afirmações de identidade como uma estratégia política e simbólica. Com isso, a visibilidade das desigualdades raciais é muitas vezes, obscurecida pelo mito da miscigenação ou da democracia racial, cuja elas sugerem uma harmonia racial inexistente.
Relevância contemporânea	Dessa forma, percebe-se que o autor organiza seu texto de maneira a mostrar que os debates do passado, sejam eles pesquisadores, intelectuais ou instituições, ainda repercutem, tanto em políticas públicas, no reconhecimento civil e social, quanto na mobilização negra. E assim, esta obra incentiva a reflexão crítica acerca de como as noções de raça tem moldado a consciência, valores práticos sociais e enfatizam que não somente é suficiente estudar o racismo e sua história, enquanto algo do passado, mas é preciso e urgente perceber os reflexos no presente.

Oliveira (2012, p.28/47) destacou uma “epistemologia própria” na qual encontramos no “útero da ancestralidade” africana uma “cosmovisão” que afirma as multiplicidades dentro da identidade. Essa cosmovisão seria a “epistemologia da ontologia da diversidade” e da ancestralidade, de uma epistemologia antirracista de inclusão e de heterogeneidade.

Percebe-se, assim, várias formas de controles e domínios nos contextos de colonização. Todas as formas de dominação e de controle colonial, já denunciadas por Louis-Vicente Thomas, na década de 1974, geraram renovações de “esquemas semânticos” que julgavam serem os únicos portadores legítimos em sociedades controladoras e dominantes. Em razão das renovações de medidas políticas de explorações econômicas, culturais e raciais, temos, inegavelmente, interesse em deixar nítido em desmistificar e/ou reprovar, por meio dos rigores dos nossos trabalhos científicos, tal como também foi proposto pelo etnólogo Louis-Vicent Thomas.

Também, numa perspectiva aproximada e pertinente, Menezes *et al.* (2023) defende interpelações e desmistificações relacionadas às formalidades e às legitimidades jurídicas, nos setores privados e públicos, que se tornam supremas e absolutas, por formalidades e linguagens argumentativas que lhes favorecem em detrimento das populações desfavorecidas e prejudicadas ao longo da história. Schwarcz (2007), ao se reportar às sociedades coloniais no Brasil, mencionou uma forma de “exploração sistemática<sup>8</sup>”, nessas sociedades, impossibilitando tanto a ascensão social quanto a acomodação inter-racial em razão dos preconceitos raciais que permaneceram, ficando, inclusive, dissimulados após as abolições escravistas. Então, num mundo criado pelos brancos, os negros foram, segundo Schwarcz (2007), expostos a um mundo social que se organizou para os regimentos privilegiados das classes dominantes.

Podemos, a princípio, destacar dois fatos determinantes para nossas observações, no que se referem às imposições estabelecidas sobre a África: Primeiramente, a Conferência de Berlim (1884 – 1885), que reparte o continente africano entre os países europeus, que segundo Barbosa (2020), marcaria o nascimento de uma nova etapa da história da África, com o período colonial que impôs os maiores desafios para todo o continente. E, além disso, a imposição, “tutelar”, europeia do próprio termo “africano”, que segundo Monteiro (2020), não havia nenhuma razão para os povos, do continente africano, se considerarem africanos, até essa identidade ser imposta pela organização europeia.

Então, devido a esses e outros fatores, as inquietações se tornam incessantes, investidas pelas compreensões filosóficas, históricas, de contextos, das conjunturas, incluindo, também, as buscas pelas compreensões de si. Colocam-se em ênfases as possibilidades de reflexões sobre as construções e reconstruções das próprias histórias. Ramos (2020) admite que o conceito de “afrocentricidade<sup>9</sup>” é revelador das capacidades africanas em construir sua própria história, sem as tutelas dos europeus, mas sim, dos negros, como sujeitos ativos, e não como meros objetos.

Esse conceito está ligado direta e indiretamente a outros conceitos que se mostram essenciais para o ensino de filosofia que busquem destacar contribuições das filosofias afro-brasileiras. Compreendemos, portanto, que esse conceito evita recolocar um novo etnocentrismo no lugar de outro, proveniente da Europa, de onde deriva muitas bases de pensamentos que preenchem os currículos do ensino de filosofia no Brasil.

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Fernandes (2007), para designar explorações dos negros e mestiços em contextos que privilegiavam os brancos.

<sup>9</sup> Para Ramos (2020), o conceito de “afrocentricidade” é desafiador, devido aos estigmas: “diáspora negra”, “pan-africanismo”, “negritude”, que são extremamente criticados. Esse conceito implica numa perspectiva de análise centrada na própria África, nos seus contextos e nas suas problemáticas.

O “Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio”, de 2021, tal como o livro didático, “Filosofia e filosofias: existência e sentidos”, de Savian Filho (2016), utilizados nas escolas do Estado do Piauí, carecem de aberturas que privilegiem conceitos e perspectivas filosóficas afro-brasileiras.

É oportuno, em razão dessas lacunas constatadas, os estudos das filosofias afro-brasileiras em aulas, em pesquisas ou em trabalhos específicos, que viabilizem eliminações de várias formas de preconceitos, por meio da ampliação e dos diálogos entre os conhecimentos relacionados às diversas culturas, como também, pelas necessidades de construção de uma sociedade multirracial mais justa.

Muitos problemas relacionados às convivências inter-raciais no Brasil foram denunciados por Fernandes (2007). Em sua visão, nunca houve uma “democracia racial” constituída, assim como também, não houve uma verdadeira democracia nas esferas econômicas, sociais, na jurídica e na esfera política. Então, para que essa “democracia racial” também se concretize nos domínios das relações sociais, seria necessário sabermos, convictamente, o que tem que ser banido, por impossibilitar a equidade das relações de brancos, negros e mestiços.

Para Fernandes (2007), a ausência de uma democracia social, nos domínios das relações sociais, impede a construção de uma sociedade multiracial, nos modelos ideais, diferente daqueles modelos do passado de escravidão, e do presente, herdeiro do passado escravocrata.

Podemos perceber reclamações parecidas, sobre um tipo de democracia social que não satisfaz os interesses de muitos. Oliveira (2019) afirmou que o filósofo, moçambicano, Severino Ngoenha reivindica uma forma de democracia que ainda estaria ausente em Moçambique<sup>10</sup>, onde as políticas estariam pautadas num amplo liberalismo, traduzido em precarizações das privatizações sumárias, com totais controles governamentais, e regimes subalternos ao Banco Mundial e ao FMI – Fundo Monetário Internacional, que causam um enfraquecimento de Moçambique, que já foi considerado um dos países mais endividados do mundo.

Esses quadros contextuais, também derivados da colonização portuguesa como os nossos contextos, não são negligenciados nas investigações que propõem estudar e discutir filosofias afro-brasileiras, por mais específica e pontual que seja a análise.

---

<sup>10</sup> Evidenciam-se consonâncias nas reivindicações de Fernandes (2007), nos contextos do Brasil, e nas observações de Oliveira (2019), nos contextos moçambicanos. Precariedades locais, derivadas de políticas governamentais, liberais são enfatizadas por ambos e se mostram indispensáveis para várias investigações de caráter social e educacional.

A heterogeneidade e as pluralidades que pretendemos colocar em pauta, no ensino de filosofia, parece conflitante com democracias e formas institucionais, em vários contextos que têm contatos hereditários, históricos e filosóficos com o Brasil, a exemplo dos contextos africanos.

Oliveira (2019) coloca Severino Elias Ngoenha<sup>11</sup>, como um preservador de princípios que contestam os modelos institucionais de uma democracia inadequada para as heterogeneidades culturais africanas. Os questionamentos de sua filosofia se debruçam sobre campos de supressão das liberdades. “O modelo institucional dólar-crático é discrepante com a realidade social e cultural destes povos, indo de encontro com o que Ngoenha comprehende por democracia” (Oliveira, 2019, p. 14).

Para o autor, a democracia deveria contemplar as diversidades socioculturais e não segregar ou preterir. Em suma, esses fatores reivindicativos das diversidades pluralizadas indicam contrapontos relacionados às realidades pluralizadas das culturas, demasiadamente presentes e valorizadas nas filosofias afro-brasileiras.

Nota-se que, em termos de liberdades emancipatórias, do ponto de vista econômico e político, também são ideais africanos, nos quais a ideia de liberdade, para Ngoenha, segundo Buanaíssa e Paredes (2018), está associada às condições históricas dos africanos, nas quais os esforços, iniciados no século XIX, foram denominados como “pan-africanismo”, “etnofilosofia”, “negritude”.

Estes estavam inclinados às condições históricas e às emancipações africanas, que buscavam as autoafirmações dos povos africanos nas histórias de seus países e na história geral. Também é válido destacar que esses enfoques nas condições históricas de africanos, que reclamam autonomias culturais, com vários conceitos, compõem culturas sincréticas<sup>12</sup>, associadas às nossas culturas, bem como às filosofias afro-brasileiras.

Em Monteiro (2020), “pan-africanismo” caracteriza um movimento de conscientização, de pertencimento e de lutas pelas liberdades dos domínios físicos, psicológicos, econômicos e sociais, colonialistas. Em relação a “etnofilosofia”, Monteiro (2020) coloca esse conceito como referência direta à filosofia africana e às filosofias populares, com suas tradições, seus costumes ou religiões, indissociáveis das ancestralidades e da história de povos específicos.

---

<sup>11</sup> Buanaíssa e Paredes (2018) mostram a relevância de Severino Elias Ngoenha, como o mais influente filósofo de Moçambique, e como um questionador das liberdades.

<sup>12</sup> Fazemos uso da concepção de Ortiz (2006), que defendeu a ideia de “cultura sincrética”, com inseparáveis entrelaçamentos e cruzamentos de culturas distintas dos negros, dos brancos e dos indígenas.

As indagações filosóficas de Severino Ngoenha, a respeito das liberdades restringidas, são destacadas por Buanaíssa e Paredes (2018), que sublinham a importância de duas de suas obras: “Por uma Dimensão Moçambicana da Consciência Histórica”, de 1992, e, “Filosofia Africana: das independências às liberdades”, de 1993, nas quais as liberdades se mostraram adiadas, mesmo com as promessas atreladas à independência de Moçambique, em 1975.

Por essas e outras razões, entendemos que muitas filosofias afro-brasileiras serão capazes de ofertar contribuições para os currículos do Ensino Médio. Citamos, como exemplos, os trabalhos de Ivan Luiz Monteiro, de Djamila Ribeiro, de Muryatan Barbosa, de Sueli Carneiro, Clóvis Moura, Milton Santos, Renato Nogueira Santos Junior, Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo).

Este último, um intelectual quilombola piauiense que defende o saber e o conhecimento orgânico, autor de livros fundamentais para o nosso entendimento sobre a vida nos quilombos dentre ele: *Quilombos Modos e Significados* [2007], *Colonização, Quilombos modos e significados* [2015], *terra dá a terra quer* lançado em 2023.

Além disso, é fundamental destacar que com a globalização, a *dolar-crácia*, a situação de Moçambique, segundo fontes relevantes, tem muito a se assemelhar também com os modelos de ensinos públicos e privados no Brasil. Que, neste caso, muitas vezes são desvalidos de Filosofia Política Africana ou Afro-brasileira, apesar da Lei 10.639/2003 que pode auxiliar nas compreensões das diferentes organizações sociais.

## 2.2 Contribuições filosóficas pertinentes

Ramos (2020) afirmou a importância das inclusões de culturas africanas nos currículos escolares, já previstos pelas leis 9.934, de 20/12/1996 e 10.639, de 09/01/2003. Além disso, o autor valoriza os pensamentos inovadores da “filosofia da sagacidade” e a “metafísica ubuntu”, que nos levam às aplicações dos distintos modos de pensamentos e dos pontos de vista múltiplos.

Todavia, Ferreira (2016) afirma que, mesmo havendo rejeições de algumas fontes classificadas, por alguns estudiosos, como “crenças” e “superstições”, muitos pesquisadores entendem que os ancestrais fazem partes das centralidades da vida cultural na África e compõem bases morais e estilos de vidas de vários grupos e comunidades.

Alguns dos conceitos filosóficos e históricos, desenvolvidos por Moura (2019), mostram-se pertinentes e cabíveis para os currículos do Ensino Médio. Conceitos, que

apresentamos, preliminarmente, como: “escravismo tardio”, designador do período histórico de transição do sistema escravista para o sistema capitalista dependente, com ênfases nas lutas entre classes sociais; o conceito de “protoabolicionismo”, que representa a fase na qual o escravizado era o elemento dinâmico das lutas sociais, por meio da “quilombagem” – insurgências dos escravizados, cuja maior expressão teria sido o Quilombo dos Palmares.

Por fim, o conceito de “abolicionismo”, que configura a fase em que a rebeldia negra ficou, segundo Moura (2019), subordinada às forças abolicionistas moderadas, politicamente tímidas, dando início à marginalização dos negros libertos, que perdura até a contemporaneidade, sobretudo, em razão dos regimes pós-escravistas.

Sobre os acontecimentos pós-escravidão, Fernandes (2008) lamentou os destinos dos libertos da escravidão, que, na sua visão, surgiram identificados com as viabilidades das bases materiais jurídicas, políticas e morais do novo regime pós-escravidão. Nessas bases, os negros e mulatos<sup>13</sup> (pardos) não foram plenamente absorvidos no mercado de trabalho, pois foram, segundo o autor, abandonados nos setores deteriorados da coletividade, jamais sendo aceitos como “iguais”.

Segundo Fernandes (2008), a própria ordem social competitiva, pós-escravidão, e seus princípios legitimadores, não externaram nada mais além das meras falácia (como as de que o povo negro após a escravidão estaria plenamente liberto), válidas para uns, e inexequíveis para outros.

O conceito de “pan-africanismo<sup>14</sup>” também se mostra aqui fundamental para nossas indicações de filosofias afro-brasileiras no contexto da pós-escravidão, visto que o pan-africanismo surge também no contexto do pós imperialismo europeu na África. Segundo Monteiro (2020), esse conceito deve ser compreendido como um movimento de conscientização, de pertencimento e de lutas pelas liberações dos domínios físicos, psicológicos, econômicos e sociais, colonialistas. “Os povos africanos e seus descendentes, em outros continentes, veem, na tradição pan-africana, a organização de seus ideais e a politização de seus interesses” (Oliveira, 2020, p 46).

Com efeito, no século XX, ocorreu uma série de ações das causas negras, descolonizações de nações africanas, lutas contra as segregações raciais e combates ao racismo, em suas mais diferentes formas de manifestações e, sobretudo, tentativas de refutações do

---

<sup>13</sup> Mulato, expressão pejorativa referente ao negro

<sup>14</sup> De acordo com Monteiro (2020), o “pan-africanismo” foi impulsionado pelo sociólogo, historiador, ativistas de movimentos negros, William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963).

racismo estrutural. O racismo estrutural, que, segundo Monteiro (2020) forma mentalidades, empregando palavras, sentenças e práticas funestas às vidas dos negros.

As formas de como as filosofias africanas são apresentadas nos currículos do Ensino Básico nacional e estaduais, são motivações substanciais de inquietações e indagações no tratamento relacionado ao ensino de filosofia. Esses modos de formalizações curriculares caracterizam fatores preponderantes que se mostram suscetíveis de análises críticas no que diz respeito às filosofias produzidas no Brasil, e, ademais, algumas perspectivas filosóficas produzidas no continente africano.

Procuramos demonstrar que as filosofias afro-brasileiras se mostram pertinentes no sentido de uma contracolonialidade e de ações antirracismo.

Essa crítica carece de uma atenção mais que especial, pois a filosofia foi, amiúde, apresentada, no campo de construção do conhecimento humano, tendo a Grécia antiga, como a autêntica e, muitas vezes, a única propulsora, de forma unilateral, do que se entende por conhecimento e ensinamento filosófico.

Destarte, ao aprofundarmo-nos nas pesquisas, podemos constatar que a Grécia, de fato, na antiguidade, foi uma importante colaboradora para a disseminação do conhecimento filosófico, sobretudo na Europa, contudo, não podemos ignorar as ricas contribuições das demais filosofias, advindas de outras esferas continentais, dentre elas: no continente africano e no mundo oriental.

Sobre a construção do conhecimento filosófico em outras esferas continentais e a relevância da pluralidade filosófica enfatizada no Brasil, estudos relacionados à sabedoria egípcia, Kemet, foram estudados por Katiuscia Ribeiro (2017), em sua dissertação intitulada “Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03” demonstrando a importância de uma filosofia presente no Egito, antes mesmo da filosofia grega.

O fato é que, no Brasil, parece haver herança de uma mentalidade na qual o pensamento europeu procurou manter colonizado, sob um discurso hegemônico, que privilegiou certos pensamentos em detrimento de outros, a dependência intelectual do Brasil em relação ao colonizador. Assim, a colonização ocorre mediante sujeições ou “adaptações” a certos padrões tidos como superiores, como ressaltou Bosi (1992). Contudo, foram acontecendo gradativamente, com o passar do tempo, novos questionamentos, refutações e desconstruções de perspectivas filosóficas apresentadas como hegemônicas.

As universidades brasileiras ainda têm um vasto campo para se estudar, com relação às amplitudes das perspectivas filosóficas. Nesse sentido, Roberto Gomes (1994), em *“Crítica da*

*Razão Tupiniquim*”, aponta que a Filosofia Brasileira precisa de fato conseguir sua autonomia, ou seja, ela deverá encontrar o caminho para desatrelar-se da filosofia estrangeira, uma vez que, criticamente, percebe-se no decorrer de toda a história de nossa colonização esse distanciamento.

O que ele chama de “autonomia de consciência”, significa dizer, não mais ficar envolto na ornamentação do pensamento de cânones europeus de respaldo ou mesmo de filósofos que nada contribuem para locupletar o conhecimento da crítica acerca da filosofia brasileira. Ou seja, superar o que Gomes (1994) chamou de “razão eclética”, pode ser superado ao encontrar um “lugar de fala”, que, de acordo com Djamila Ribeiro (2017), corresponde à própria originalidade do filosofar, que buscará desconstruir o tradicionalismo.

Para Gomes (1994), não podemos aguardar uma solução estrangeira, pois segundo ele, ao adotarmos essa condição, estaremos sempre envoltos em um saber estranho, o que significa dizer, que permanecemos aprisionados ao saber de outrem. Nesse caso, o autor acaba concluindo que, “o original, em suma é o avesso do estranho e do novo: têm raízes aqui e de longas datas” (Gomes, 1994, p.25).

Assim, faz-se necessário saber que, as produções filosóficas, nacionais, devem buscar os seus espaços e as suas autonomias. No entendimento de Gomes (1994), a Filosofia brasileira só irá tornar-se original quando se autodescobrir, a partir das observações dos próprios temas e das aproximações com as temáticas estrangeiras, atendo-nos aos fatos e fenômenos que nos importam. A crítica do autor nos conduz a uma valorização das nossas produções filosóficas.

Há uma falta de critério quando se trata de avaliação da filosofia brasileira, o que, para Gomes (1994), se constitui como um problema específico, não como uma investigação interna, vinculada às urgências do país. Esse é um dos principais problemas elencados nesta pesquisa, porque não podemos nos restringir, hierarquicamente, às filosofias helênicas e europeias, uma vez que, também devemos considerar e investigar as Filosofias afro-brasileiras, como sendo singulares e enriquecedoras e, sobretudo, fatores preponderantes dessa pesquisa.

Se continuarmos atrelados, rigidamente, aos pensamentos condicionados aos “estrangeirismos”, em detrimento de perspectivas filosóficas locais, regionais e nacionais, do nosso próprio pensamento, não conseguiremos alcançar a nossa autonomia enquanto filosofia acadêmica brasileira.

Difusões de conhecimentos que podem ser feitas em Congressos, revistas, livros, debates, círculos de estudos, desde que essa filosofia também esteja presente nas academias, caracterizando o que Gomes (1994) chamou de “Filosofia entre nós”. Assim sendo, entendemos

que a partir dos estudos e trabalhos realizados nas universidades, o licenciado levará esses conhecimentos para o Ensino Médio e para as suas pesquisas específicas.

Todavia, Gomes (1994) externa seu inconformismo no tratamento das filosofias produzidas no Brasil, pois, segundo ele, é preciso contar com uma filosofia desnudada, sem máscaras, para podermos encontrar a fórmula de nos descobrirmos. A eventual fórmula de nos despirmos dessa agregação, hegemônica, das filosofias gregas e europeias, está contida no fato de não valorizarmos, com afinco, as nossas “vestes”.

Ou seja, os autores de literatura filosófica atuantes no Brasil, nos comentários de Gomes (1994), não estão ligados propriamente a uma “problemática brasileira”. Sendo assim, sumariamente, ele questiona incisivamente o seguinte: Há uma filosofia Brasileira? Na percepção do autor é necessário valorizarmos a nossa filosofia para assim contarmos com uma estrutura filosófica produzida com os nossos/as filósofos/as brasileiros/as.

O Brasil se constitui, geograficamente, como um país de grande extensão territorial, mas ao analisarmos as estruturas das disciplinas curriculares no ensino básico, percebemos lacunas e ausências. Quando o assunto diz respeito às filosofias afro-brasileiras, na maioria das vezes, não há ênfases instigáveis, assim como também estão ausentes produções filosóficas do continente africano, enquanto “matriz”, constituinte e complementar desses conteúdos afro-brasileiros.

O “Curriculo do Piauí – do Novo Ensino Médio”, de 2021, assim como o livro didático, “Filosofia e filosofias: existência e sentidos”, de Savian Filho (2016), que vem sendo utilizados nos últimos anos nas escolas do Estado do Piauí, constatam bem o que afirmamos.

Esse seria um processo de trabalho, provocativo, para não mais ficarmos restritos, na inércia e alheios a uma realidade que podemos modificá-la, por intermédio de estudos complementares e de pesquisas acerca do que está presente nos nossos cotidianos socioeducacionais.

Os produtores intelectuais de filosofia não podem mais se restringir, abrindo mão dos estudos holísticos e das pluralidades de perspectivas filosóficas que enriquecem e valorizam uma gama de concepções, independentemente das nacionalidades. Não se trata, exclusivamente, de colonização e/ou de novas formas de colonizações, pois precisamos observar suas implicações e nuances que dizimam autonomias, dignidades e liberdades. E essas autonomias se referem às possibilidades de podermos indagar livremente, acerca dos problemas que nos afligem, de acordo com o paradigma étnico que nos importa.

Em razão disso, escolhemos as filosofias afro-brasileiras para enfatizá-las nas suas possíveis contribuições na presente pesquisa.

Os domínios investigativos acerca de fatores da educação formal e das suas complexidades, configuram grandes desafios, sobretudo, quando se propõe pesquisar questões associadas às influências políticas, sociais, educacionais, culturais, filosóficas e históricas. Então, para se estudar realidades educacionais, comportamentos, percepções, que são fundamentais para o Ensino de Filosofia, requer um debruçar minucioso e cauteloso.

Sendo assim, desenvolvemos uma pesquisa que busca enfatizar, essencialmente, algumas perspectivas filosóficas entrelaçadas e sincréticas, tais como: a Filosofia Moçambicana, com a “Filosofia: da Sagacidade à Intersubjectivação, com Viegas”, de Castiano (2015) e a filosofia contracolonial de Antônio Bispo dos Santos (2007, 2015).

Ao realçarmos tais filosofias, reconhecemos algumas dificuldades que podemos enfrentar; mesmo em face das disparidades culturais, reconhecendo certas proximidades históricas, sociais e culturais entre o Brasil e Moçambique, ratificamos semelhanças com as filosofias afro-brasileiras.

Reconhecemos as relevâncias das filosofias afro-brasileiras, muitas vezes ausentes nas grades curriculares do Ensino Médio. Encontramos essas lacunas no currículo do Estado do Piauí, assim como também, no livro didático do Ensino Médio, de Savian Filho (2016). Contudo, vale ressaltar que disciplinas como: História, Sociologia e Geografia, norteadas por normas jurídicas, já vem, por mais de uma década, buscando agregações e diálogos com trabalhos produzidos na África.

De forma contundente, na obra: “Filosofia: da Sagacidade à Intersubjectivação com Viegas”, Castiano (2015) corrobora ao comentar a seguinte assertiva: “Um espectro paira sobre a filosofia africana contemporânea e, por consequência, a filosofia moçambicana é o ‘fantasma’ das tradições africanas”, (Castiano, 2015, p. 13). De fato, são necessárias mais aberturas para novos diálogos, vantajosos, com essas perspectivas filosóficas, oriundas do continente africano.

Assim sendo, também, faz-se necessário buscar nas filosofias afro-brasileiras, perspectivas que se voltam para o ser, em vários aspectos ontológicos, no sentido de ter um sistema de relações coerente e plural, tal como o fato dos filósofos africanos possuírem o hábito de citarem-se mutuamente, diferente da grande maioria dos filósofos brasileiros. Com isso, o importante viés analítico é a forma como se processa a divulgação da filosofia em destaque, uma vez que “Sagacidade<sup>15</sup>” configura a primazia e o horizonte utilizado para externar a riqueza da sua cultura.

---

<sup>15</sup> A “Sagacidade”, em Castiano (2015), comporta as possibilidades de preenchimentos e de ampliações, enriquecedoras, que podemos explorar nos vastos campos do conhecimento, sobretudo, para além dos segmentos universitários.

Todavia, para Castiano (2015), o saber não deverá ser levado apenas para o interior da Academia, no qual, geralmente é propalado para pequenos grupos de pessoas que se encontram nas universidades, entretanto, é fundamental também levar esses conhecimentos para o espaço público. Essa é realmente a ratificação de que a filosofia precisa ser discutida além das portas acadêmicas das universidades para adentrar no chão da escola pública de educação básica.

O grande intuito da “sagacidade”, na visão de Castiano (2015), não é a exploração de pessoas analfabetas e ou semianalfabetas. Na entrevista, com Viegas, ele irá ratificar a grande necessidade de se ouvir e se respeitar as pessoas, independente do sexo, da cor, da idade e, também, do nível de instrução formal de cada indivíduo.

Castiano (2015) defende, com propriedade, que ainda há um longo caminho a ser percorrido: “há uma longa marcha” a se trilhar, para o crescimento divulgação das filosofias africanas, em geral e, para as perspectivas filosóficas moçambicanas, em particular.

A expansão do conhecimento filosófico no Brasil, requer conquistas que demandam tempo, revisões e trabalho contínuos. Persistimos com muitas inquietações, afastando-nos do comodismo, em busca de novos horizontes que nos permitam que as filosofias afro-brasileiras sejam mais conhecidas e estudadas.

Que seja possível nos aprofundarmos em suas bases literárias, de forma que haja uma comunicação, em consonâncias com epistemologias que apresentem realidades das filosofias de origem africana e das filosofias afro-brasileiras. Que, assim, possamos estabelecer diálogos com o chamado sul epistêmico, ou seja, com os saberes produzidos e oriundos dos povos colonizados (Menezes & Santos, 2013).

Percebe-se que a filosofia também se faz por meio das abrangências, contatos e diálogos com as mais variadas óticas. No decorrer da história da humanidade, os fenômenos da escravidão provocaram e ainda provocam muitas reflexões e tristezas. E, nunca é demais lembrar que os dramáticos períodos de escravidão, nos dois lados do Oceano Atlântico, fizeram dos negros africanos, vítimas de explorações e usurpações nefastas. Reis e Azevedo (2012) descreveram esses períodos como longo tempo funesto de “violência sem igual”.

Mesmo diante desse quadro trágico e vergonhoso, muitas narrativas históricas ainda são contadas com eufemismos, baseando-se em visões dos colonizadores europeus. Ocorreram, amiúde, vilipêndios, referentes às populações do continente africano, com desvalorizações e desconhecimentos das suas importâncias na construção e no curso da história, tanto na África quanto nas Américas, não somente durante os séculos de escravidão, mas também, após a abolição, de 1888, no Brasil.

Políticas públicas de acessos à educação formal e educação informal foram, geralmente, precárias em meio aos históricos interesses aristocratas, em regimes escravistas. Essas dificuldades históricas fizeram com que, a exemplo de Ribeiro (2019), no “*Pequeno manual antirracista*”, concluisse que o Brasil é um país racista. Para ela, seria necessário, a princípio, identificarmos os “mitos” fundadores das peculiaridades dos sistemas de opressões que existem no país, sobretudo, o “mito da democracia racial”, que seria o mais nefasto deles.

Encontramos no livro “Pequeno Manual Antirracista”, de Ribeiro (2019), análises pertinentes a esses problemas elencados. A autora tece críticas referentes ao “mito da igualdade racial” no Brasil. As suas observações precisas, alertam-nos sobre fatos que não podemos ignorar: não podemos deixar cair no esquecimento o fato de que o Brasil prorrogou, até onde foi permitido, o seu regime de escravidão.

Dessa maneira, após a “libertação”, essas populações negras, continuaram às margens da sociedade, desprovidas de dignidades mínimas. Noutras palavras, as populações que deixaram a terrível situação de escravidão, mesmo estando “livertos”, encontravam-se destituídos dos direitos sociais básicos. Em síntese, mesmo a partir da abolição de 1888, muitos resquícios e problemas ainda permanecem atrelados aos descendentes de pessoas escravizadas.

A situação estrutural afro-brasileira, na contemporaneidade, parece estar condicionada, como menciona Ribeiro (2019), citando Roger Bastide (1989 – 1974) e Florestan Fernandes (1920 -1995): a de que “temos o preconceito de não termos preconceito”. Com outras palavras, muitos atribuem aos outros, um racismo que parte de si.

Em alguns casos, é sensato conceber o colonizado como sujeito ativo na construção da sua própria história, mesmo em situações de espoliações e explorações. Então, referenciamos as mulheres negras, também um papel determinante nesses contextos e nas ocupações de espaços sociais de lutas.

No que tange aos processos e ações consideradas pós-colonial, Spivak (2010) os defende, como mobilizações carentes de aberturas a serem criadas, em afabilidade para com os herdeiros dos povos que foram colonizados. Ao longo da história, muitos sujeitos passaram e ainda passam, pelas dolorosas experiências do abandono social, frente às políticas desfavoráveis à vida e a dignidade. Ainda hoje, podemos constatar as dificuldades, sendo mais exacerbadas, pela simples condição de pertencimento a uma determinada etnia ou às culturas diferenciadas.

Muitos preceitos e sistemas filosóficos<sup>16</sup>, naturalizados, sobretudo, oriundos da Europa, ignoraram os pensamentos filosóficos africanos e afro-asiáticos. Ademais, baseando-se em certos princípios, muitos indivíduos foram sujeitados às submissões políticas e as marginalizações nos cernes das sociedades.

É fundamental entendermos que, os negros, oriundos de diferentes nações e nas distintas etnias, também almejam visibilidades e oportunidades, para alcançarem os seus objetivos de realização pessoal e profissional, independentemente do sexo ou das circunstâncias adversas.

A filosofia, como uma perspectiva a médio e longo prazo de transformação, concebe o sujeito ativo, num processo em constante aprendizado e construção, e não um como um mero produto pronto e acabado. A contínua construção e o crescimento são positivos, uma vez que o intento da filosofia é, sobretudo, envolver o sujeito numa discussão ou numa proposta que se encontra sempre em discussão. A filosofia, por intermédio do ato de filosofar, permite aos estudantes de diversas classes e raças, sobretudo, do Ensino Médio, essa possibilidade de projetar uma plena construção dos saberes e do próprio indivíduo ligado à sua herança cultural e ancestralidade.

De fato, a filosofia é um campo do saber que busca sempre as inquietações, que, no contexto político-social, também permitem uma discussão contínua, muito profícua no sentido de trazer à tona para a sociedade os problemas dos mais variados, incluindo o preconceito. Então, em conjunto com outras áreas do conhecimento e com outros saberes, o “amigo do saber” versa com o termo etimológico da filosofia, configurando-a, como uma amizade com a alteridade, ou seja, com a aceitação das diferenças.

Ngoenha e Castiano (2011), ao destacar a educação moçambicana, compreenderam que ela precisava ser protagonista de si, na medida em que ela fizesse suas indagações particulares.

Para que serve a educação? A quais valores a educação moçambicana deve responder? Qual é o estatuto do saber Moçambicano? De facto, lendo o nosso sistema de educação encontramos uma espécie de *melting pot* de valores, não estando claro que valores são essenciais tendo em conta a nossa condição cultural em Moçambique. Alguns deles são importados de sistemas educacionais e culturais diferentes dos nossos e apresentam-se, por isso mesmo, de forma não consequente (Ngoenha e Castiano, 2011, p.221).

Os questionamentos filosóficos dos fatos, dos fenômenos, das coisas, e de si, abrem espaços para concepções distintas, suscetíveis de análises que envolvem as culturas, políticas,

---

<sup>16</sup> Cassirer (2003) destacou o “sistema da doutrina hegeliana de Estado”, que cultuava o Estado e o “herói” e conferia a uma única nação, o direito de governar as outras. Segundo o autor, as ideias de Hegel, teriam contribuído para o imperialismo europeu e para fascismo italiano, buscando, sobretudo, suprimir outras demais nações culturas.

economias, bem como os processos educacionais, mitos, religiões, em unidades de observações menores, e, ao mesmo tempo, em quadros sociais mais amplos.

Então, diante dessas circunstâncias, um estudo que levanta indagações, em uma unidade escolar do Ensino Médio, a respeito das filosofias afro-brasileiras, poderá fornecer meios para expandir perspectivas e reelaborar metodologias e didáticas, no ensino da filosofia. Nesse sentido, Castiano (2015), quando se refere à “Filosofia” ou “as Filosofias”, questionou as filosofias africanas, acerca dos seus ensinos, no segmento universitário, no que tange às suas existências.

Isso se dá pelo fato de que há uma unidade e pluralidade nas filosofias africanas, tanto quanto na possibilidade de filosofias afrodiáspóricas. É fundamental destacar, proveniente das filosofias moçambicanas, que o conceito processual – “sagacidade”, se apresenta como um fator preponderante para a divulgação, apropriação e síntese, do que, assim sendo considerado “sagacidade” não caia no termo pitoresco ou pejorativo.

Os problemas gerados pelas segregações políticas, econômicas e religiosas, colocaram e ainda colocam barreiras impeditivas entre os povos e, até em certos pontos, entre as culturas distintas das culturas europeias. Embora tenham ocorrido migrações forçadas e voluntárias, comércios que geraram, direta e indiretamente, trocas, intercâmbios, empréstimos culturais, o continente africano enfrentou e ainda enfrenta problemas como a miséria e a guerra, fruto da exploração e da dívida histórica que a Europa tem com a África. Além disso, por um longo período foi discutido a ideia de “civilização”, que deixou a África de fora de qualquer classificação.

No Brasil em função da herança da escravidão e do processo de partilha da África entre os países europeus retardatários, na corrida colonial, nos fins do século XIX, e do início do século XX, a imagem que se conservou do continente foi a de tribos selvagens, de bárbaros e o local que se pegavam os escravos que vieram para cá. Seria assim o “país de origem dos escravos do Brasil. As civilizações mais adiantadas só poderiam estar na Europa e na América do Norte” (Romão, 2005, p.225).

Sublinhamos que Romão (2005) destacou algumas concepções oriundas da Europa, nas quais afirmavam que na África se encontrava pessoas selvagens e, para que “tudo ficasse bem”, o fundamental foi usar poderosas armas para escravizá-los, com o objetivo de impedir qualquer reação mínima dos africanos.

O que de fato não os impediram, por completo, de encamparem lutas para que buscassem a almejada liberdade, no caso, a independência, bem como uma liberdade política e econômica, propriamente dita.

Ressalta-se, com isso, uma refutação, contínua e viva, de uma visão eurocêntrica, que analisa os escravizados como instrumentos de manobras, colocando o negro/a como mero instrumento de trabalho, que saciavam as labutas dos povos brancos. A(s) África(s) têm cultura, história e está em contínuo desenvolvimento.

O estudo em torno do escravismo tardio pelos olhos de Clóvis Moura, o pan-africanismo e a sagacidade filosófica de Castiano, em resposta a qual conexão há entre tais conceitos e de que forma estes se aplicam pedagogicamente no ensino médio, podem ser entendidos a seguir, demonstrado a seguir:

Quadro 5 - Escravismo, Sagacidade e Pan-Africanismo

1. Os conceitos em foco	
a) Escravismo tardio de Clóvis Moura	<p>Clóvis Moura concebe o escravismo brasileiro como um sistema estrutural e prolongado que não se encerra juridicamente em 1888.</p> <p>Segundo o este autor, o termo “tardio” não se trata apenas da data de abolição, mas ao peso histórico e às permanências coloniais na economia, política e cultura nacional.</p> <p>E afirma ainda a resistência negra de populações como quilombos, as insurreições, as estratégias de sobrevivência como como categoria central para compreensão quanto ao escravismo.</p>
b) Pan-africanismo (Castiano, 2015)	<p>O pan-africanismo trata-se de uma corrente de pensamento e militância a qual propõe a unidade política, cultural e epistêmica dos povos africanos e da diáspora.</p> <p>Na verdade, esse conceito busca nada mais do que a valorização das culturas africanas, a luta contra o colonialismo e a afirmação de uma identidade transnacional.</p>
c) Sagacidade filosófica (Castiano)	<p>O termo “sagacidade” é visto por Castiano como a capacidade de crítica e criativa de pensar a partir da experiência negra-africana.</p> <p>Significa ainda a construção de filosofias próprias, cuja elas não se submetem ao eurocentrismo, mas plurais, situadas e enraizadas nas vivências de resistência.</p> <p>É definida ainda como uma postura filosófica que valoriza a autonomia epistemológica dos sujeitos negros.</p>
2. Conexão entre conceitos	
	Esta conexão está associada ao fato de que o escravismo tardio é uma forma de explicar a longa duração a qual teve as estruturas coloniais no Brasil, afetando, com efeito, até os dias atuais, a vida da população negra.

	<p>O pan-africanismo dessa forma, fornece uma resposta cultural e política, na medida em que cria pontes entre as lutas negras no Brasil e em outros territórios da diáspora.</p> <p>A sagacidade pode então ser explicada como um instrumento intelectual que permite modificar a experiência de opressão e resistência em produção autônoma de conhecimento.</p>
--	--

Portanto, pode-se sintetizar esta conexão considerando que, Clóvis Moura mostra o problema estrutural, enquanto que Castiano sobre o pan-africanismo oferece estratégia coletiva e, finalmente a sagacidade filosófica figura como o caminho epistemológico para pensar e agir fora das amarras coloniais.

No âmbito da aplicabilidade pedagógica, pode-se olhar esse estudo, considerando que, na prática educativa, sobretudo, nas escolas em que se tem um trabalho de educação para as relações étnico-raciais, conforme preconiza a Lei 10.639/2003, esses conceitos podem ser traduzidos no quadro a seguir:

Quadro 6 - História, Identidade e Epistemologia Contracolonial

História crítica	<p>Nesse âmbito deve-se ensinar que a escravidão não acabou “de repente” em 1988, uma vez que deixou marcas profundas e que se transformou no chamado escravismo tardio, pois já chegou tarde e ainda não foi totalmente banido.</p> <p>No ensino, deve-se mostrar a resistência negra como sujeito da história e não como mera vítima passiva.</p>
Identidade e pertencimento	<p>Estabelecer diálogos entre Brasil, África e a diáspora (pan-africanismo). Promover intercâmbios culturais, literários e filosóficos e afrodiáspóricos no currículo.</p>
Epistemologia contracolonial	<p>Fomentar nos educandos a produção de interpretações próprias, valorizando as oralidades, memórias e filosofias africanas (sagacidade filosófica).</p> <p>Motivar, por meio de metodologias participativas, as narrativas visuais, musicais e comunitárias, onde o aluno negro se torna protagonista e autor do conhecimento e não somente receptor.</p>

Desse modo, essa conexão se dá quando todos os conceitos formam assim, um eixo para pensar a pedagogia negra em que se deve entender as estruturas históricas (Clóvis Moura), fortalecer a unidade e a identidade negra (pan-africanismo) e desenvolver a autonomia crítica e criativa (sagacidade).

Na produção desse estudo acerca das filosofias afro brasileiras no ensino médio piauiense, dar-se ênfase as confluências contracoloniais, pontuando a ótica de Nêgo Bispo e assim, verifica-se que essas confluências contracoloniais teóricas podem ser mobilizadas de formas diversas, onde articula-se tanto no âmbito epistemológico, quanto pedagógico. Com isso, temos assim, alguns caminhos descritos no quadro a seguir.

Quadro 7 - Epistemologia, metodologias e práticas de confluência

1. Fundamentação Epistemológica	<p>Nêgo Bispo e a desobediência epistêmica: usar suas formulações sobre a contracolonialidade como eixo crítico, o qual não busca simplesmente resistir, mas afirmar outros modos de vida, saber e ensinar.</p> <p>O diálogo com as filosofias afro-brasileiras: incorpora autores como Abdias do Nascimento (quilombismo), Lélia Gonzalez (amefrikanidade), Clóvis Moura (sociologia da escravidão), Sueli Carneiro (epistemicídio), entre outros.</p> <p>Produção de um território epistêmico piauiense: valorizar as memórias e saberes locais (quilombolas, terreiros, comunidades negras rurais) como fontes legítimas de filosofia.</p>
2. Metodologias Pedagógicas	<p>Educação territorializada: inspirar-se na noção de que a escola deve dialogar com o território e as práticas de vida das comunidades.</p> <p>Curriculum contracolonial: usar aportes da Lei 10.639/2003 não somente como “inclusão de conteúdos”, mas como reconstrução da lógica curricular, descentralizando o eurocentrismo.</p> <p>Pedagogia da oralidade e da memória, onde se valoriza a contação de histórias, cantos convivência e práticas culturais como meios filosóficos de produção do conhecimento.</p>
3. Práticas de confluência	<p>Confluência entre teoria e prática implica em articular conceitos filosóficos afro-brasileiros cujas experiências vivas figuram com jovens piauienses, a partir de aspectos como identidade, território, resistência cultural.</p> <p>Articulação como movimentos sociais que relaciona-se com a mobilização dos quilombolas do Piauí, os terreiros de matriz africana e coletivos culturais como espaços pedagógicos.</p> <p>Experiência educativa ampliada cuja escola não é a única fonte de saber, mas um espaço de encontro com saberes comunitários.</p>
4. Contribuições para a Pesquisa	<p>Produz deslocamentos epistemológicos na medida em que mostra como as filosofias afro-brasileiras tensionam o ensino médio piauiense, abrindo caminhos para uma educação antirracista e territorializada cria uma proposta didático-pedagógica em que se constrói sequências de ensino ou projetos interdisciplinares baseados nas filosofias afro brasileiras e na contracolonialidade.</p>

	Fortalece o debate sobre o currículo considerando que defende a inclusão de epistemologias afro brasileiras não como apêndice, e sim como eixo estruturante.
--	--

Assim, podemos dizer que, essas contribuições teóricas podem ser mobilizadas como instrumentos de deslocamento epistêmico, de construção curricular contracolonial e de articulações entre saberes locais e afro brasileiras, mais amplos, tendo na figura de Nêgo Bispo a chave para pensar uma pedagogia enraizadas no território e voltada para a vida.

### 2.3 Jogos de literacia interracial: análise intervenciva

Ao pensar na desenvoltura do discente psíquico e intelectualmente, as metodologias ativas podem fazer parte de uma das etapas da aprendizagem, o que significa dizer que o saber não se encontra apenas alicerçado nas atividades tradicionais. Pensando neste viés, trouxemos à baila a gamificação para mesclar com o conhecimento adquirido na sala de aula mais precisamente na disciplina de filosofia.

Assim sendo, o nosso foco é fazer uma intervenção metodológica-filosófica fazendo jus do contributo de jogos educacionais relacionados a filosofia africana e afrobrasileira. É uma forma de analisarmos o embasamento no que concerne ao fortalecimento que foi estudado ao longo desses dois anos no que refere ao tema desta dissertação.<sup>17</sup>

Foi grandiosa a importância de partilhar com os discentes alguns filósofos e pensadores/as afrobrasileiros/as, dentre os quais podemos enfatizar Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Clóvis Moura e como jamais poderíamos deixar de mencionar, Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo). Este último contou com um destaque fundamental para que pudéssemos colocar em prática esta intervenção, Nêgo Bispo fez uma análise crítica sobre o colonialismo que, segundo ele, o quilombo se encontra no processo de contracolonial, uma vez que não faz sentido este inserir-se num processo de colonização, pois há uma divergência no modo de analisar ambos os termos e segmentos. “Eu não sou decolonial, eu sou contracolonial” (Nêgo Bispo, entrevista acessada 2025 ).<sup>18</sup>

Este é um exemplo de que Nêgo Bispo discorda com a forma de como a grande maioria populacional entende o fato de termos sido colonizados pelos europeus. Na visão do pensador,

<sup>17</sup> Nosso produto / jogo de literacia foi desenvolvido e está publicizado junto ao verbete *Sagacidade* da Wiki de Ensino de Filosofia do Sertão Filosófico, disponível em: <http://sertaofilosofico.wikidot.com/wiki:sagacidade>

<sup>18</sup> Entrevista ao Instituto Elos) <https://www.youtube.com/watch?v=2pzGaNTT5wU>, acesso em 18 de junho de 2025

a discussão ganha um foco mais minucioso quando se trata do evento contracolonial. Ele lembra que só no ano de 2015, é que de fato descobriu que havia pessoas escrevendo sobre o decolonialismo e ficou sabendo que estas pessoas o citavam como decolonialista. “O colonialismo continua cada vez mais radical” (Nêgo Bispo, 2015), explica Nêgo Bispo, para demonstrar seu inconformismo relacionado ao colonialismo.

Ao partir desse ponto de vista e das considerações críticas do pensador Nêgo Bispo percebemos que ele contribuiu muito para entendermos os efeitos de palavras que dizem respeito ao cunho discriminatório e racista. Assim, diante dos jogos educativos aos quais os discentes tiveram acesso (*Wordwall*), puderam descobrir e entender na prática a finalidade desses jogos educativos para a vida pessoal no cotidiano, desde o significado de palavras, anagramas e até caça-palavras.

Foi uma conjuntura educacional bastante interativa, pois o espectador/a estudante do ensino médio, das duas séries finais estiveram em contato direto com esta estética-filosófica de ensino-aprendizagem muito relevante para a vida social e intelectual desse público alvo. Serve como uma ferramenta útil para entendermos como a sociedade funciona, intrínseca e extrinsecamente, em matéria desses aspectos racistas e discriminatórios. Em se tratando dos discentes, a maioria conhecia essa modalidade de jogos educativos, o que considero que este fato ajudou para que houvesse uma adesão de todos os discentes do terceiro ano do ensino médio regular a quem no primeiro momento enviei o link com os jogos.

Fez-se necessário fazer uma abordagem a respeito da plataforma *wordwall* para que os discentes entendessem os reais objetivos de ter escolhido estes jogos que abordam os temas: decolonialidade, antirracismo, discriminação e preconceito racial e contracolonialismo. Foi fundamental deixar nítido que a plataforma *Wordwal* (<https://wordwall.net/pt-br/community/racismo>), e também a plataforma (<https://wordwall.net/pt/resource/57695794/quiz-decolonial>) são compostas de jogos interativos digitais aberta ao público em geral que pretendem conhecer e entender sobre essa ferramenta pedagógica.

Todavia, a plataforma *Wordwall* ao ser projetada teve como intento criar diversas atividades para ajudar o docente a repassar aos discentes múltiplos assuntos de diferentes disciplinas que enriquecem o conhecimento de cunho filosófico-pedagógico, no nosso caso, a versatilidade permite aos discentes mais conhecimento na área da filosofia africana e afrobrasileira, uma vez que é quem contempla a nossa pesquisa intervencional.

Na realidade os discentes precisam de muita orientação no que se refere aos efeitos das palavras racistas e preconceituosas, dentre elas: esclarecer, dia de branco, denegrir, mulato (a),

etc., palavras estas que se encontram sempre presente no contexto da vida cotidiana do alunado, mesmo que um destes discentes seja negro/a, essas palavras estão arraigadas no subconsciente e podem ser utilizadas interracialmente sem se perceber o contexto racista das mesmas.

A finalidade desta intervenção não se caracteriza em execrar estas e outras palavras de cunho racista do vocabulário dos discentes, mas sobretudo, é contribuir na formação crítica no sentido de analisar o significado e o efeito que cada palavra provoca quando direcionada a alguém. O fato é que estas soam como uma agressão simbólica, dependendo da forma de interpretação de cada um/a.

Trabalhar o tema racismo faz-se necessário cada vez mais. Um exemplo marcante foi a apreensão advinda dos discentes referente aos jogos com palavras que trabalham o tema racismo nas mais diferentes modalidades, dentre elas podemos citar o quebra-cabeça e o Quiz. A maioria dos discentes sequer tinha noção do significado de cada palavra encontrada nos jogos educativos e como essas palavras são agressivas.

Então com base nesses pressupostos a aprendizagem com o auxílio destes jogos incentivam a criticidade individual e coletiva dos discentes, logo quando se trata do contexto de aprendizagem -filosófica a criticidade torna-se um quanto mais desafiadora, pois a forma de analisar e interpretar os fatos no cotidiano não será mais uma visão monocular e, sim este passa por um ângulo profícuo universal.

Assim, é importante mencionar que a Filosofia em sua amplitude não é algo miraculoso, o que podemos destacar é que esta mesma Filosofia do ponto de vista retórico tem a finalidade de exercer transformações numa determinada sociedade por exemplo, o aluno/a ficou com uma visão mais profícuas da realidade e será muito útil no que se refere a propalação no universo do campo de visão crítico.

Entendo que a sociedade brasileira, sobretudo, na condição que se julga embranquecida, precisa evoluir neste sentido de que a africanidade é um segmento humano digno e merecedora de respeito.

É de fato perceptível, o quanto este tema é delicado no que concerne a discussão do racismo, bem como o racismo estrutural. Até mesmo o discente expressa palavras racistas e não percebe ou não tem interesse de saber o que está falando, por exemplo, a amanhã é dia de branco quando o assunto é relacionado a colocar em prática uma determinada atividade, como também “a coisa está preta” para enfatizar que algo não está bem. São fatores que se encontram internalizados na mentalidade de muitas pessoas.

Mais uma vez faz-se necessário dizer que o objetivo desta intervenção contextual não se enquadra como um julgamento, muito menos visa a pretensão de tornar-se um algoz. O intuito

versa em formar um discente crítico que se permita estar sempre num processo de avaliação acerca do mundo, no qual está inserido, bem como que possa dialogar com diferentes dimensões interraciais sem ser julgado como racista.

Quando se propõe nessa pesquisa, os jogos de literacia interracial com uma análise interventiva, a estratégia de inserção destes pode ser justificada considerando algumas dimensões óbvias que podem ser usadas: epistemológica, pedagógica e política interventiva. Assim, as filosofias afro-brasileiras podem ser construídas a partir dessas três dimensões como se pode ver no quadro a seguir.

Quadro 8 - Dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas

Dimensão Epistemológica	<p>Os jogos de literacia interracial se justificam como instrumentos de descolonização do saber, uma vez que sua proposta dialoga com as filosofias afro-brasileiras e contracoloniais como as de Nêgo Bispo ao colocar em prática metodologias que rompem com a lógica eurocêntrica e hegemônica de transmissão de conhecimento. Eles permitem produzir saberes situados, cujo eles podem refletir sobre as relações raciais de maneira crítica e experiencial. Contribuem para aquilo que Kabengele Munanga denomina de alfabetização de relações étnico-raciais, essencial para formação cidadã.</p>
Dimensão Pedagógica	<p>Na perspectiva escolar, os jogos de literacia se torna um recurso lúdico-crítico que engaja alunos do ensino médio de forma mais participativa. Nessa dimensão, esses jogos, favorecem a aprendizagem dialógica, ao invés de apenas receberem conceitos, os educandos vivenciam situações, constroem narrativas e discutem estratégias que simulam ou problematizam as relações raciais no cotidiano. Estimula a consciência histórica social sobre o racismo estrutural e a valorização das heranças afro-brasileiras, de maneira que isso conecta o conteúdo curricular às vivências locais do Piauí.</p>
Dimensão Política e Interventiva	<p>A inserção de jogos de literacia interracial representa uma ação afirmativa dentro da pesquisa, já que vai além da análise teórica e assume um caráter interventivo. Atua na formação de jovens mais críticos e capazes de reconhecer e problematizar as práticas discriminatórias. Contribui de modo direto no cumprimento da Lei 10.639/2003, cuja ela impõe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, no entanto, que ainda encontra obstáculos metodológicos no Piauí e em outros locais do país.</p>

	Por outro lado, deve-se valorizar o espaço escolar como campo de resistência e de invenção de práticas contracoloniais, em conformidade com a filosofia do contracolonizar de Nêgo Bispo.
--	---

A partir dos argumentos acima mencionados, concebe-se que a justificativa central reside na ideia de que os jogos de literacia interracial atuam como dispositivos pedagógicos inovadores, os quais materializam as filosofias afro-brasileiras em práticas educativas concretas e que tornam, por extensão o ensino médio no cenário piauiense apenas um reproduutor de conteúdo, e sim um lugar de produção de consciências críticas e de resistências às formas coloniais de exclusão.

No que tange a interação dos jovens com o pensamento de Nêgo Bispo, é preciso partir da articulação entre três elementos centrais: o pensamento de Nêgo Bispo, o ensino de Filosofia no ensino médio e os jogos de literacia interracial, de maneira que se busca compreender tal interação a partir de uma análise detalhada e estruturada a seguir.

Quadro 9 - Literacia interracial

Pensamento de Nêgo Bispo	<p>Nêgo Bispo propõe uma filosofia afro-brasileira contracolonial, que valoriza a experiência histórica e cultural da população negra no Brasil, problematizando as estruturas de poder herdadas do colonialismo e do escravismo. Entre os pontos centrais estão:</p> <p>A reapropriação da história como forma de reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação social, cultural e intelectual do país.</p> <p>Crítica às epistemologias hegemônicas na qual se questiona as narrativas eurocêntricas presentes no currículo escolar</p> <p>Ênfase na reflexão ética e identitária cujos jovens são convidados a repensar as relações de poder, racismo estrutural e formas de opressão.</p> <p>No ensino médio, isso pode ser traduzido em práticas que fomentam a autonomia crítica, a reflexão ética e a reconexão com as memórias e saberes afro-brasileiros.</p>
Jogos de literacia interracial	<p>Os jogos de literacia interracial são ferramentas pedagógicas que:</p> <p>Promovem o entendimento intercultural e ajudam os alunos a refletir acerca das desigualdades raciais e relações entre grupos étnicos.</p> <p>Estimulam a empatia e a colaboração, partindo da premissa de que a interação entre participantes de diversas origens incentiva a percepção crítica das próprias concepções sobre raça e identidade.</p> <p>Modificam conteúdos abstratos passando desse nível de abstração para experiências práticas, na qual os conceitos filosóficos sobre justiça, poder e ética são vivenciados através de dinâmicas lúdicas.</p>

Interação dos jovens	<p>A interação dos alunos do ensino médio com o pensamento de Nêgo Bispo via jogos e literacia interracial pode ser observada em vários níveis:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cognitivo: os jogos ajudam a materializar conceitos filosóficos complexos, como racismo estrutural, resistência e ética contracolonial e permitem que os jovens questionem narrativas históricas dominantes reconhecendo a contribuição afro brasileira.</li> <li>2. Afetivo e social: favorecem a empatia e a escuta ativa, elementos fundamentais da filosofia aplicada à vida social e ainda criam espaços para diálogos seguros, cujos jovens podem expressar o que pensam e confrontar com preconceitos internalizados.</li> <li>3. Pedagógico: na prática lúdica, tem-se a facilidade da participação ativa e significativa em substituição à prática memorização pela experiência reflexiva e por fim, conecta a filosofia à vida cotidiana e ajuda, com isso, os alunos de problemas reais de desigualdade racial.</li> </ol>
Síntese	<p>Os jovens interagem com o pensamento de Nêgo Bispo de forma ativa, crítica e experiencial quando os jogos de literacia interracial são utilizados na mediação pedagógica.</p> <p>Assim, é por meio deles que as ideias contracoloniais e afro-brasileiras que promovem um aprendizado filosófico mais profundo e comprometido com a justiça social.</p>

No que diz respeito ao uso da gamificação e de que forma se pode fazer tal uso no ensino de Filosofia, explica-se que este uso pode ser justificado em razão dos seguintes pressupostos: há mais engajamento e motivação, a aprendizagem é ativa, promove-se um desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais e ainda porque há uma conexão com o contexto piauiense e no ensino médio. Dessa forma, a gamificação no ensino de filosofia afro-brasileira pode ser explicado segundo esses quatro argumentos, descritos o quadro a seguir.

Quadro 10 – Desenvolvimento da aprendizagem ativa

1. Engajamento e motivação	<p>A filosofia pode ser abstrata e distante para muitos alunos do ensino médio e com isso, o uso da gamificação transforma conteúdos complexos em desafios, histórias ou “missões” que despertam a curiosidade e a motivação para participar.</p> <p>Por exemplo: o professor pode criar algumas “missões filosóficas” que se fundamentam nos conceitos de Nebobis, onde o aluno precisa investigar, discutir e propor soluções para dilemas sociais ou históricos.</p>
2. Aprendizagem ativa	<p>Na aprendizagem ativa, são os jogos que exigem do aluno uma participação ativa e não apenas a memorização. Sendo assim, há um favorecimento da reflexão crítica, ponto central na filosofia.</p>

	No caso das filosofias afro-brasileiras, os educandos podem vivenciar debates sobre a colonização, resistência cultural ou escravismo tardio, tornando esses conceitos mais concretos e mais próximos de sua compreensão.
3. Desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais	Estratégias de gamificação estimulam o pensamento crítico, a análise de múltiplas perspectivas e resolução de problemas e ainda permite que se trabalhe a empatia e a compreensão da diversidade cultural e racial, conectando com os conceitos de confluências e contra-coloniais de Nebobis.
4. Conexão com o contexto do Piauí e do ensino médio	Assim, a ideia de gamificar conteúdos locais, como histórias afro-brasileiras regionais, auxilia os alunos a se reconhecerem na narrativa histórica e filosófica, fortalecendo a identidade cultural e senso crítico sobre questões raciais e sociais.

Tem-se aqui um modelo de atividade gamificada que pode ser utilizado na sala de aula para discutir a missão contracolonial, demonstrada no quadro a seguir:

Quadro 11 - Atividade gamificada: Missão Contracolonial

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a compreensão das filosofias afro-brasileiras e das confluências contra-coloniais de Nêgo Bispo, estimulando a reflexão crítica sobre racismo, escravismo tardio e resistência cultural no contexto do Piauí</li> </ul> <p>Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar conceitos-chaves de Nêgo Bispo e das filosofias afro-brasileiras.</li> <li>Relacionar o contexto histórico local, no caso, o Piauí, por meio de práticas de resistência e sagacidade filosófica.</li> <li>Desenvolver argumentação crítica e habilidades de debate.</li> <li>Favorecer aprendizagem ativa e colaborativa através da gamificação.</li> </ol>
Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alunos do Ensino Médio (1º ao 3º ano), trazendo para este público maior familiaridade com o tema usando estratégias pedagógicas atraentes, dinâmicas e lúdicas.</li> </ul>
Recursos Necessários	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto base: <i>As Filosofias Afro-Brasileiras no Ensino Médio no Piauí e as Confluências Contracoloniais de Nêgo Bispo</i>.</li> <li>Cartões ou fichas com conceitos-chave (ex.: escravismo tardio, pan-africanismo, sagacidade filosófica).</li> <li>Quadro ou plataforma digital (Kahoot, Genially ou Google Forms) para quizzes.</li> </ul>

## Espaço para debates ou salas de grupo

### Estrutura da Atividade

#### **1. Introdução**

O professor apresenta um breve resumo do texto de Nêgo Bispo destacando os principais conceitos.

- Exemplo de narrativa: “vocês são investigadores da história afro-brasileira e precisam decifrar de que forma as ideias de Nêgo Bispo podem nos auxiliar a compreender a resistência contra o colonialismo e o racismo no Piauí”.

#### **2. Formação de equipes e atribuições de papéis**

- Cada equipe recebe uma missão: defender uma perspectiva histórica ou filosófica, como por exemplo: perspectiva de um quilombo, de um intelectual afro-brasileiro, ou de jovem estudante contemporâneo.

#### **3. Missão Filosófica – jogos e desafio**

- Desafio 1- quiz interativo
  - Perguntas sobre conceitos do texto e contexto histórico do Piauí.
  - Pontuação: 10 pontos para respostas corretas (cada) e bônus de 5 pontos por justificativas bem argumentadas.
- Desafio 2- Debate de Confluências
  - Cada grupo recebe um cenário contracolonial fictício, a exemplo de um projeto de resistência cultural, conflito com normas coloniais, organização de eventos de valorização afro-brasileira.
  - Os grupos devem propor soluções filosóficas usando conceitos do texto de Nêgo Bispo.
  - Critérios de pontuação: criatividade, fundamentação teórica, argumentação e colaboração.
- Desafio 3- Missão criação
  - Cada grupo cria um pequeno “mapa da resistência”, um quadro visual que relaciona as ideias de Nêgo Bispo, as filosofias afro-brasileiras e aos acontecimentos históricos do Piauí.
  - Pontuação: até 20 pontos, considerando elementos como clareza, e relação com o texto e originalidade.

#### **4. Feedback e Reflexão**

- Cada grupo apresenta seu mapa e suas soluções.
- O professor conduz a discussão, destacando de que maneira as ideias de Nêgo Bispo se aplicam ao contexto contemporâneo e à experiência dos alunos.

- Debate final acerca de como a filosofia afro-brasileira auxilia no entendimento das desigualdades e formas de resistência.

### 5. Avaliação:

- Avaliação Formativa e gamificada
  - Participação no quiz e debates.
  - Qualidade da argumentação e fundamentação teórico.
  - Criatividade e clareza no mapa da resistência.

### Sistema de Gamificação

- Pontuação: acumulativa por desafio.
- Badges: “Detetive Filosófico”, “Defensor da Confluência” e “Mapa Mestre”.
- Feedback reflexivo: essencial para não reduzir a gamificação a competição, foco no aprendizado.

### Observações pedagógicas

- A atividade permite a apropriação de conceitos complexos de forma lúdica.
- A gamificação conecta a história, filosofia e realidade local do Piauí.
- Atua bem para alunos com dificuldades de falar em público, e ainda porque transforma o aprendizado em experiência colaborativa.

Ao debruçar-se sobre as atividades gamificadas e que se voltam para o ensino de filosofia afro-brasileira no contexto piauiense é fundamental reconhecer e mitigar diversos vieses que podem ter influência nos resultados pedagógicos e na percepção dos alunos. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta os principais vieses identificados nesse contexto, juntamente com as estratégias para seu controle:

Quadro 12 - Vieses de Análise em Atividades Gamificadas no Ensino de Filosofia Afro-Brasileira

Viés cultural e étnico	<p>Trata-se da interpretação e valorização dos conteúdos que podem ser influenciados por estereótipos ou ainda por uma visão eurocêntrica que marginaliza as contribuições filosóficas afro-brasileiras.</p> <p>Estratégias de controle:</p> <p>Incorporar perspectivas afro-brasileiras autênticas nas narrativas e personagens do jogo.</p> <p>Colaborar com especialistas e comunidades locais para garantir representações precisas e respeitosas.</p>
Viés de representatividade	<p>É importante entender que a falta de diversidade nos personagens e cenários pode levar os alunos a não se identificarem com o conteúdo, afetando o engajamento e a aprendizagem.</p> <p>Estratégias de Controle:</p>

	<p>Criar personagens e situações que refletem a diversidade cultural e histórica afro-brasileira.</p> <p>Usar elementos visuais e narrativos que promovam a inclusão e a identificação dos alunos.</p>
Viés de avaliação	<p>Deve-se considerar métricas de desempenho, tais como os pontos e níveis que podem não capturar adequadamente a compreensão profunda dos conceitos filosóficos, favorecendo habilidades técnicas ou de memorização.</p> <p>Estratégias de Controle:</p> <p>Desenvolver avaliações que considerem a reflexão crítica, a aplicação prática e a análise contextual dos conteúdos.</p>

Nesse sentido, ao implantar tais estratégias, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e representativo que valorize as contribuições da filosofia que valorize as contribuições da filosofia afro-brasileira e promova uma educação mais inclusiva e crítica no Piauí.

Discutir os conceitos filosóficos de Nêgo Bispo implica pensar como estes podem ser usados como metodologia do design, ou como estes conceitos podem ser traduzidos em elementos práticos dos jogos.

Nesse contexto, Nêgo Bispo propõe o que chama de contracolonialidade, um meio de pensar e existir fora dos moldes da colonização, valorizando ainda saberes tradicionais, o equilíbrio com a natureza e o viver coletivo. Nesse sentido, alguns conceitos são considerados centrais, tais como:

- A troca simbiótica, ao invés da troca simbólica: pois toda troca deve gerar reciprocidade e equilíbrio e não o lucro.
- Oralitura: forma de saber transmitido pela fala e pela prática, não pela escrita formal.
- Território-corpo: esses são extensões um do outro, logo, são inseparáveis.
- Reexistência: existir de maneira resistente, recriando o mundo fora das lógicas coloniais.

Na tabela a seguir, tem-se a tradução dos conceitos em elementos práticos de jogos:

Quadro 13 - Mecânica de jogo

Conceito Filosófico	Aplicação Prática no Jogo
Troca simbiótica	Adotar critérios diversos ao invés de pontos e dinheiro, onde o jogo pode ser usado como um sistema de reciprocidade onde cada ação benéfica gera equilíbrio ecológico ou

	comunitário. Por exemplo: ajudar um personagem fortalece toda a vila.
Reexistência	Missões não de domínio, ou de vencer, mas de preservar, reconstruir e resistir, como por exemplo, restaurar um quilombo, proteger uma mata, ou manter tradições orais vivas.
Território-corpo	As condições do ambiente afetam o personagem e vice-versa. Assim, se um jogador polui o rio, seu corpo adoece, se regenera o território, ganha força.
Circularidade do tempo	O jogo pode usar ciclos em vez de progresso linear, considerando que o tempo gira como nas culturas tradicionais, a exemplo das estações, rituais e colheitas.

Quadro 14 - Narrativa e enredo

Conceito Filosófico	Elemento narrativo
Oralitura	A proposta é que, ao invés de trabalhar textos longos e cansativos, utilizar narrativas contadas por vozes, cânticos e diálogos, com participação comunitária.
Saberes tradicionais	A sabedoria dos anciãos, da natureza e dos espíritos orientam as escolhas. Sendo assim, o jogador aprende vivendo e escutando, não somente lendo manuais.
Contracolonialidade	A história rompe com a lógica do herói individualista e o foco está no coletivo, na partilha e na reconstrução da comunidade.
Cosmovisão quilombola	O jogo acontece em um mundo no qual natureza, a cultura e espiritualidade são indissociáveis, logo, o jogador aprende sobre harmonia e não sobre dominação.
Cosmovisão quilombola	O jogo acontece em um mundo no qual natureza, a cultura e espiritualidade são indissociáveis, logo, o jogador aprende sobre harmonia e não sobre dominação.

Cosmovisão estética e design visual	<p>Trata-se de uma forma de arte que se inspira nas texturas da terra, tramas, tecelagens e grafismos quilombolas.</p> <p>Som ambiente natural, como da água, do vento, vozes ancestrais, enquanto parte da experiência sensorial.</p> <p>Interface orgânica e circular, sem barras de energia ou mapas coloniais tradicionais, já que tudo flui, pulsa.</p>
Experiência do jogador	<p>De fato, o jogador aprende jogando, não se tem pronto um tutorial, mas uma imersão vivencial, assim como na oralidade.</p> <p>A vitória não significa zerar o jogo, mas manter o equilíbrio e fortalecer a comunidade.</p> <p>Incentivo a cocriação, na qual jogadores podem construir, juntos, o território, refletindo o espírito comunitário do quilombo.</p>

Por outro lado, ainda com relação a forma como estes conceitos podem ser traduzidos em elementos práticos dos jogos, trazemos os seguintes exemplos de aplicabilidade destes:

- Um jogo educativo sobre comunidades tradicionais que ensina ecologia e cultura afro-brasileira.
- Um jogo artístico interativo que se altera segundo as decisões éticas do jogador, e assim, apresentando o equilíbrio entre corpo e natureza.

Portanto, traduzir a filosofia de Nêgo Bispo em jogos significa descolonizar o próprio ato de jogar, pois, não se pode “jogar não para vencer, mas para viver em harmonia. É uma mudança de paradigma dos jogos de competição e conquista para jogos de comunhão, resistência e pertencimento” (Bispo, 2019).

Conforme pontua Nêgo Bispo, o saber orgânico nasce da convivência, da experiência e da relação entre corpo, território e comunidade e assim, ele contrasta esse saber com o saber sintético, produzido pela colonialidade, pelas universidades e instituições que descolam o conhecimento da vida e do chão. A posição de Nêgo Bispo sobre o contracolonialismo busca, na verdade, reverter a lógica da dominação, em substituição a imposição por convivência e a padronização por diversidade.

Em torno de sua concepção, o professor dispõe hoje de ferramentas tecnológicas, a exemplo do *wordwall* que se trata de uma plataforma digital que permite a criação de jogos educativos padronizados, como questionários, cruzadinhas, caça-palavras, roletas e associações, de maneira simples, podendo incluir imagens, sons e textos próprios. O que implica em uma forma de exemplo concreto que faz uso dessa plataforma para ser utilizada no estudo sobre o contracolonialismo ou saber orgânico proposto por Nêgo Bispo.

Quadro 15 - Uso do *Wordwall* em práticas contracoloniais e de saber orgânico

Exemplo 1: Jogo de Reconexão Territorial	<p>Atividade: Criar um jogo no <i>Wordwall</i> chamado “Palavras do Território”, onde os alunos associam termos tradicionais (da agricultura familiar, da medicina popular, da música ou da oralidade quilombola) às suas práticas cotidianas.</p> <p>Exemplo prático:</p> <p>Palavra: <i>Mutirão</i> → Significado: <i>Trabalho coletivo e comunitário</i></p> <p>Palavra: <i>Terreiro</i> → Significado: <i>Espaço de convivência e espiritualidade</i></p> <p>Utilidade contracolonial: rompe com a hierarquia do “saber escolarizado” e valida os saberes comunitários como legítimos e valiosos.</p> <p>Alinhamento com Nêgo Bispo: o jogo se torna ferramenta de reconexão com o território e com a oralidade, fundamentos do saber orgânico.</p>
Exemplo 2: Quiz da Memória Ancestral	<p>Atividade: Criar um quiz interativo com perguntas sobre práticas culturais locais, histórias orais ou figuras de resistência afro-brasileira e indígena. Exemplo: “O que significa a palavra <i>quilombo</i> para além de fuga?”</p> <p>A) Lugar de resistência B) Lugar de produção de vida coletiva C) Ambos</p> <p>Resposta correta: C</p> <p>Utilidade contracolonial: desafia o currículo eurocêntrico, trazendo uma narrativa ancestral e territorializada.</p> <p>Alinhamento com Nêgo Bispo: transforma o aprendizado em ato de pertencimento, e não de repetição colonial</p>
Exemplo 3: Roleta das Sabedorias do Corpo	<p>Atividade: Usar o modelo de roleta do <i>Wordwall</i> com temas como <i>saberes do corpo, cura pelas plantas, danças tradicionais, rituais e símbolos afro-indígenas</i>.</p> <p>Cada rodada pode pedir que os estudantes contem histórias, gestos ou práticas que aprenderam em família.</p> <p>Utilidade contracolonial: o jogo digital vira uma ponte entre o digital e o ancestral, valorizando a corporeidade e a oralidade.</p>

	Alinhamento com Nêgo Bispo: expressa a confluência entre tecnologias do corpo e tecnologias digitais, mostrando que o “orgânico” pode dialogar com o “sintético” sem se submeter a ele.
Exemplo 4: Caça-palavras das Resistências Locais	<p>Atividade: Criar um caça-palavras com nomes de comunidades quilombolas, festas populares, rios e plantas medicinais locais.</p> <p>Exemplo de palavras: <i>Oiticica, Tambor, Brejo, Catingueira, Vaquejada, Zabumba, Maria da Penha do Quilombo.</i></p> <p>Utilidade contracolonial: dá visibilidade aos territórios e expressões invisibilizadas pela narrativa colonial.</p> <p>Alinhamento com Nêgo Bispo: reforça a cartografia afetiva e simbólica das comunidades tradicionais. O uso do <i>Wordwall</i> sob o olhar de Nêgo Bispo não é simplesmente tecnológico, mas pedagógico e político.</p> <p>O professor ou educador precisa ressignificar o digital, fazendo com que ele:</p> <p>Reforce o pertencimento e a ancestralidade;</p> <p>Estimule a oralidade e o coletivo (em vez da competição e da nota);</p> <p>Sirva à autonomia das comunidades, e não à reprodução do saber colonial.</p>

Com esse quadro em que se tem exemplos de uso do *wordwall* usado como ferramenta de apoio para o trabalho com o contracolonialismo, entende-se que este configura-se como uma ferramenta sintética a serviço de um saber orgânico, desde que seu uso traga a intencionalidade contracolonial.

Explica-se que o uso dos jogos pode ser aplicado na sala de aula para o trabalho com o tema contracolonial, e sob essa ótica, podemos explicar que o jogo virtual pode ser usado como ferramenta colonial, considerando que, conforme explica Nêgo Bispo, a colonialidade não está apenas nas armas e na política, e sim, nos modos de pensamento, representação e entretenimento.

Dito isso, o jogo se torna uma forma de organização simbólica e cognitiva que por sua vez, perpetua a lógica de que somente há uma maneira validada de existir e jogar, aquele sobre a qual é produzida o centro das coisas e o poder, assim, o jogo virtual é admitido como uma prática contracolonial.

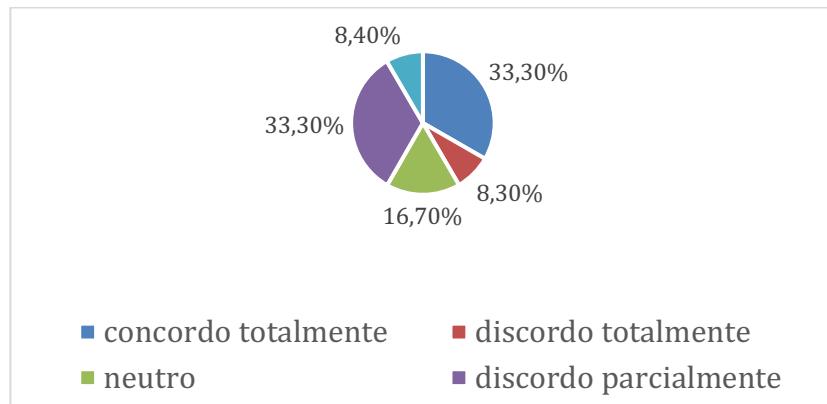
Por outro lado, pautado no saber orgânico de Nêgo Bispo, um jogo pode ainda ser contracolonial quando rompe com estruturas e cria possibilidades de reexistência, isto é, de viver e pensar fora da lógica dominante e valoriza saberes enraizados, representando modos de vida e cosmovisões, Afropindorânicos, afro-brasileiras, indígenas ou campesinas como “folclore”, mas como sistemas complexos de conhecimento.

Nessa medida, entende-se que o jogo se torna uma ferramenta de reencantamento e reterritorialização, permitindo que as tecnologias sejam usadas para curar o que a colonialidade fragmentou.

## 2.4 Análise dos gráficos com as respectivas respostas dos discentes entrevistados

Acerca do conhecimento prévio e sensação, os discentes dividem-se em sua maioria entre concordo totalmente e discordo parcialmente sobre o conhecimento que já tinham acerca de jogos com temática inter-racial antes desta experiência e acerca ainda do que pensa sobre ser uma “prática envolvente”.

Figura 1- Envolvimento na prática



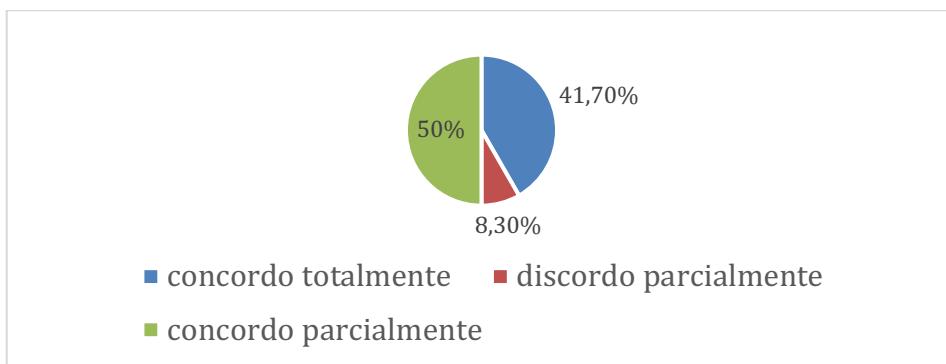
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A figura 1 divide as respostas dos discentes apesar de uma certa ambiguidade na descrição textual, o gráfico demonstra uma perspectiva envolvente que somam 58,4%, indica uma recepção amplamente positiva quanto ao engajamento e atratividade dos jogos. Isso é notável, especialmente considerando que 33,3% dos discentes não tinham conhecimento prévio sobre jogos com temática interracial.

Isso sugere que a modalidade de gamificação foi eficaz em gerar interesse e adesão por parte dos estudantes. Assim sendo, a maior parte dos discentes que responderam a primeira questão optaram entre as opções: “concordo total e discordo parcialmente”. Um detalhe interessante é que de a prática envolvente relacionada a pergunta foi importante para a alteração de quem ainda não contava com o prévio conhecimento do assunto.

Acerca do destaque dos jogos, na qual se questiona acerca da forma como o jogo aborda a discriminação e se isso chama a atenção do aluno, a figura 2 nos traz os seguintes dados:

Figura 2 - Forma de abordagem

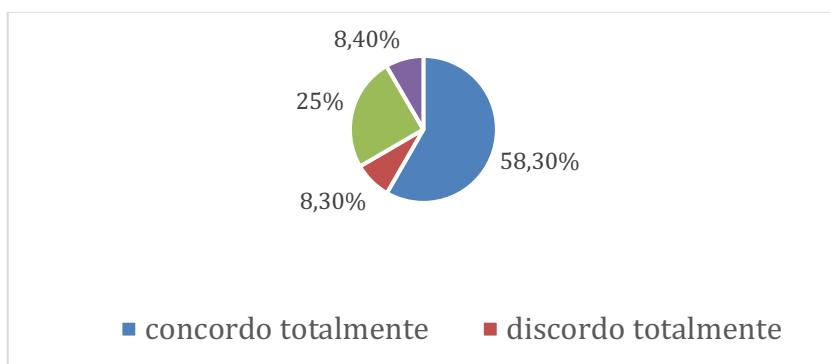


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A figura 2, mostra que 41,7% e 50,0% dos discentes responderam que concordam totalmente e parcialmente, enquanto 8,3% discordam parcialmente. A dissertação reproduz essa mesma distribuição: na soma das duas categorias de "Sim, totalmente" (41,7% + 50,0% = 91,7%) sugere um altíssimo grau de concordância de que a abordagem da discriminação racial nos jogos foi o que mais chamou a atenção dos alunos. A pequena porcentagem de discordância parcial (8,3%) reforça a percepção positiva geral. Isso é crucial para a pesquisa, pois um dos objetivos é analisar vieses que dificultam os diálogos com as filosofias afro-brasileiras e promover o respeito à diversidade.

Em seguida, questionou-se a estes alunos sobre a abordagem do tema levou a uma melhor análise do assunto e de forma mais crítica, e como resposta, obteve-se os seguintes dados:

Figura 3- Abordagem inter-racial



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

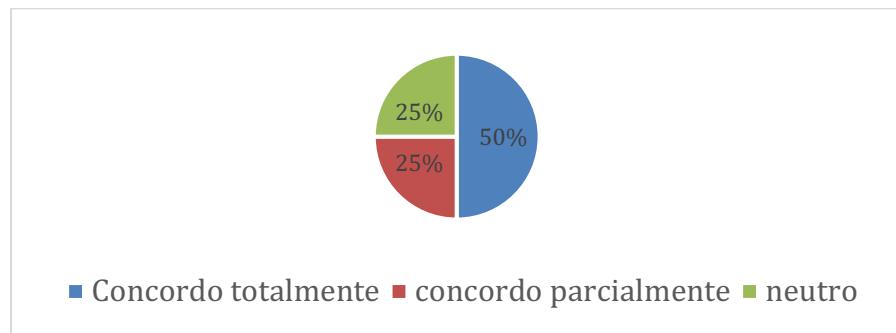
A figura 3 com base nos pressupostos da aprendizagem com o auxílio destes jogos incentivam a criticidade individual e coletiva dos discentes. Assumindo que os dados do gráfico refletem a intenção da pesquisa, a alta porcentagem de concordância, 58,3% demonstram alta

concordância e indica que os jogos foram extremamente eficazes em estimular a análise crítica dos temas de discriminação e preconceito racial. Isso está alinhado com um dos objetivos centrais da dissertação: promover a formação de uma consciência plenamente ativa e um pensamento crítico e reflexivo nos discentes. A valorização da criticidade é um ponto-chave da filosofia no processo educativo.

Por que houve então um percentual de neutralidade tão grande na faixa dos 25%? Um dos fatores é que esse tipo de reflexão não parece ser comum aos discentes, além disso, talvez o interesse político pela mesma não tenha ainda efeito principalmente em cenários de discriminação como o mercado do trabalho. O fato das palavras desconhecidas, ou pelo menos não conhecidas pelo prisma da literacia racial, teve um efeito bem positivo e surpreendente com eles.

Sobre a questão da aprendizagem e relevância social, indagou-se aos alunos se eles adquiriram aprendizagens significativas através dos jogos e se consideraram proveitosos para a vida no contexto social e como resultados, obteve-se que:

Figura 4 - Aprendizagens significativas



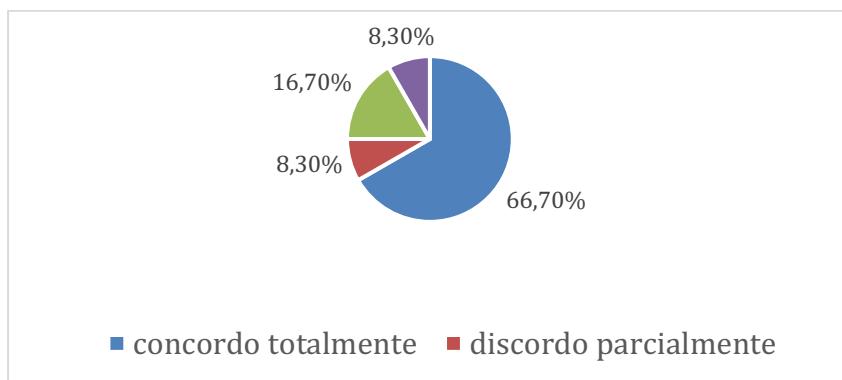
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A grande maioria dos alunos (75%) concordam e percebem que os jogos proporcionaram aprendizados significativos, proveitosos e relevantes para suas vidas no contexto social. Isso ressalta o sucesso da intervenção em conectar o conhecimento filosófico com a realidade cotidiana dos alunos, especialmente no que tange a questões raciais.

A presente dissertação argumenta que a filosofia afro-brasileira oferece vasta margem, não somente de inter-relações e diálogos, mas, sobretudo, de novas indagações científicas que exigem respostas que podem ser surpreendentes e valorosas. Os resultados para esta pergunta sugerem que essa premissa foi cumprida na prática da intervenção. Ainda assim, os 25% de neutralidade podem sugerir um certo descaso ou desinteresse pela relevância da literacia racial.

Com relação a discussão racial, em que se indaga se os jogos fortalecem, de fato, o respeito pessoal pelo tema e discriminação racial, a figura 5 nos entrega os seguintes dados:

Figura 5- Respeito pessoal x Discriminação Racial



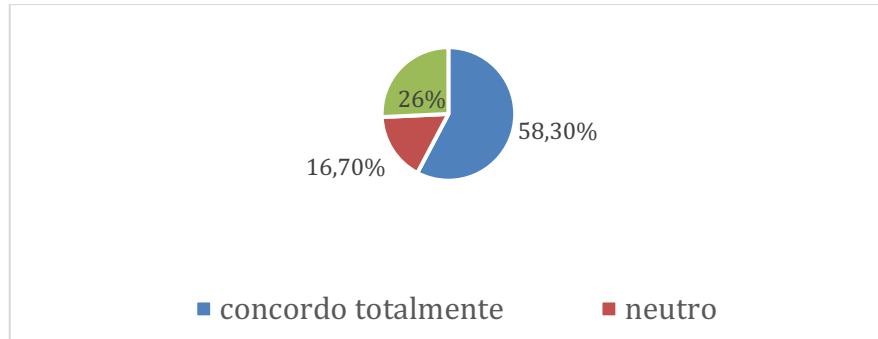
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Com os dados de 66,7% + 8,3%, a presente pesquisa busca, como um de seus objetivos, superar vieses que dificultam os diálogos com as filosofias afro-brasileiras e promover o respeito às diversidades e pluralidades filosóficas. A intenção da pesquisa é que os resultados das inter-relações e diálogos com saberes referentes às populações negras resultem em mais respeito às diversidades.

O fato de os alunos se "envolverem nos jogos" e responderem "todas as perguntas de forma voluntária, imbuídos da criticidade adquirida com a prática dos jogos" reforça a ideia de que o respeito à discussão sobre discriminação racial foi, de fato, fortalecido, o que significa dizer que os jogos são eficazes. Ainda assim, por que será que 8,3% discordaram parcialmente disso? Provavelmente porque muitos jogos, especialmente o que eles utilizam em celular, não tem esse caráter educativo, e por isso, o jogo pelo jogo também não vai mudar a percepção deles. É preciso aulas contundentes para transformar suas tendências ideológicas no aspecto da literacia racial.

Em outro momento da pesquisa, questionou-se sobre o impacto emocional, e com isso, indagou-se se tais jogos despertaram nos alunos emoções como empatia ou indignação em torno das questões raciais.

Figura 6 - Impacto emocional



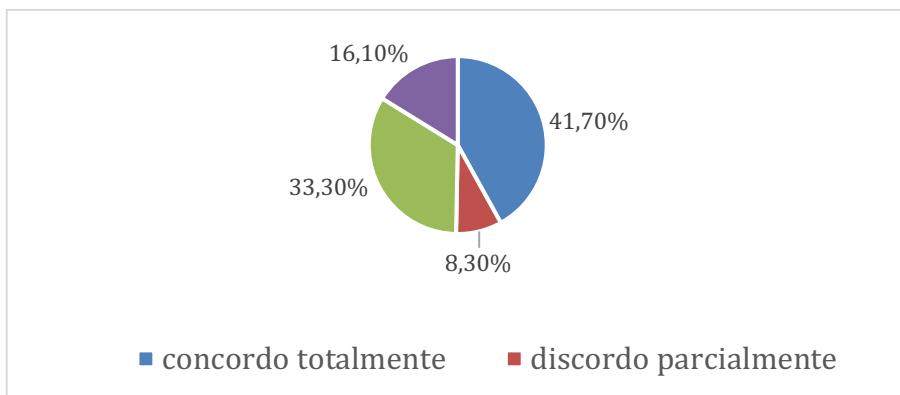
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Enquanto um dos objetivos da pesquisa apontavam para "analisar possíveis vieses que dificultam as inter-relações e os diálogos com essas filosofias". Ao analisar com atenção o gráfico percebemos que 58,4%, dos discentes entrevistados, concordam parcial ou de forma total com a questão de promoção de novas aberturas e diálogos de perspectivas filosóficas é um ponto central.

A capacidade dos jogos de incentivar o diálogo sobre racismo e preconceito seria um indicativo de que a intervenção está cumprindo seu papel de desconstruir a inércia e a passividade em relação a esses temas, tornando os alunos mais ativos e dispostos a debater. Em todo caso, 8,3% discordaram parcialmente e 33,3% se colocaram de maneira neutra. O que demonstra um percentual relevante de estudantes que não demonstram abertura para o debate a respeito da discriminação racial.

No que se refere as recomendações, propôs-se aos alunos discutir se recomendariam a realização desses jogos para outras pessoas como ferramenta para abordagem dessas questões e sobre as respostas, constata-se, pela figura 7 que:

Figura 7- Recomendações de realização de jogos



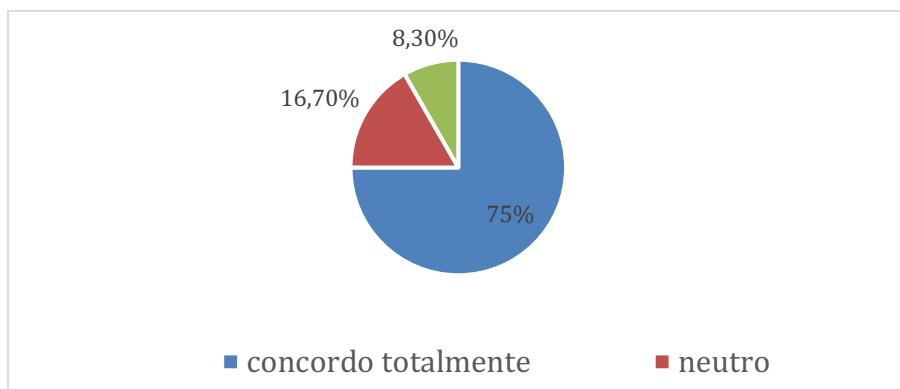
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A forte aceitação e o engajamento dos alunos nesta questão, inferidos pela alta concordância encadeada pelas questões anteriores e a descrição da intervenção como "uma conjuntura educacional bastante interativa", somando, os percentuais de concordo totalmente com a soma de escolha parcial chegou-se a um percentual de (83,3%,) que sugerem que a recomendação seria alta para mais jogos de literacia racial.

As sugestões dos próprios alunos para que os jogos alcancem um número maior de pessoas está em fazer mais divulgação digital dos jogos e "Criar um aplicativo próprio" (o que estaria fora do horizonte de um professor da educação básica pública, sem que não haja um incentivo direto do Estado, bem como agentes da educação técnica que tenham a capacidade de solucionar este desafio), além de compartilhamento por vias midiáticas, redes sociais, plataformas, o que reforça que eles viram valor na ferramenta e a recomendariam, evidenciando seu potencial como ferramenta pedagógica eficaz e desejável para a disseminação do conhecimento antirracista. Um fato importante neste quesito foi a não neutralidade.

Em seguida, a pesquisa indagou sobre a consciência de preconceitos e buscou saber dos alunos se os jogos ajudaram a identificar ou refletir sobre seus próprios preconceitos, os quais estão presentes na sociedade e como resultados, é possível verificar que:

Figura 8- Jogos ajudam na conscientização racial



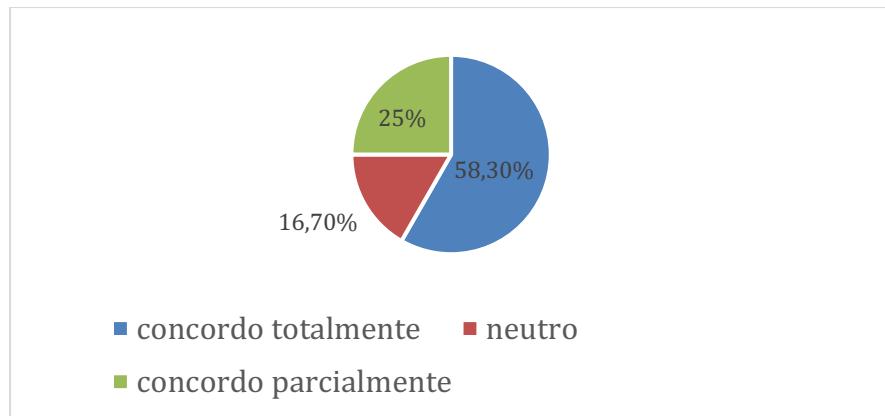
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Enquanto 16,7% ainda se colocam no patamar da neutralidade, na medida que se pode afirmar que provavelmente 83,3% dos discentes sequer tinham noção do significado de cada palavra encontrada nos jogos educativos, bem como essas palavras poder parecer agressivas. A intervenção não visou julgar, mas sim avaliar a formação de um discente crítico que se permita estar sempre em processo de desconstrução de seus preconceitos e dogmas.

A filosofia, neste contexto, incentiva a criticidade individual e coletiva dos discentes e permite uma discussão contínua, muito profícua no sentido de trazer à tona para a sociedade os problemas dos mais variados, incluindo o preconceito. A capacidade de identificar e refletir sobre preconceitos, tanto os próprios quanto os sociais, é um resultado direto da proposta de "literacia interracial".

Em torno da ação e mudança, buscou-se entender entre os participantes se a experiência adquirida motiva a considerar ou tomar alguma ação a fim de combater a discriminação racial. Obtivemos os seguintes resultados:

Figura 9- Motivação de tomada de ação



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Por meio deste gráfico, o objetivo geral é investigar as possíveis contribuições das filosofias afro-brasileiras para a formação de uma consciência plenamente ativa e um pensamento crítico e reflexivo do mundo que o cerca, mais uma vez, tivemos uma grande maioria de 75% motivada a combater o racismo, ainda que 25% continue no âmbito da neutralidade.

A filosofia, como campo do saber, busca sempre as inquietações e permite uma discussão contínua no contexto político-social. Ao conectar a filosofia com o cotidiano e promover a criticidade, a intervenção visa transformar os discentes em sujeitos mais atuantes na sociedade.

A motivação para a ação e mudança é o ponto culminante dessa formação, indicando que a experiência transcendeu a sala de aula e se projetou para a vida social dos alunos, contribuindo para uma sociedade multiracial mais justa. A dissertação buscou argumentar que a Filosofia, do ponto de vista retórico, tem a finalidade de exercer transformações em uma determinada sociedade, tornando o aluno/a com uma visão mais profícua da realidade.

Poder compartilhar esta experiência com os discentes foi um processo de mensuração, os espectadores envolvidos na pesquisa defrontaram-se com face real do significado literacia interracial, algo quanto distante da vivência de alguns discentes. Por isso foi muito louvável a execução da intervenção com os discentes do segundo ano do ensino médio integral e do terceiro ano do ensino médio regular, do Centro de Ensino Integral Coelho Rodrigues.

Não há como discorrer sobre um assunto tão grandioso se não recorrermos ao pensamento de Nêgo Bispo, no que ele entende de desconstruir as ações drásticas europeias e eurocristãos quando assunto em pauta é a língua inimiga, assim podemos corroborar que a criticidade dos discentes após a pesquisa não se encontra mais no campo total do desconhecimento.

Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde “Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo?” E respondi: “Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las. Por exemplo, se o inimigo adora dizer desenvolvimento, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofoobia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento”. Para enfraquecer o desenvolvimento sustentável, nós trouxemos a biointeração; para coincidência, trouxemos a confluência; para o saber sintético, o saber orgânico; para o transporte, transfluência; para a dinheiro (ou troca), o compartilhamento; para a colonização, a contracolonização ...e assim por diante. Ele entendeu esse jogo de palavras. Você tem toda razão! Vamos botar mais palavras dentro da língua portuguesa. E vamos botar palavras que os próprios eurocolonizadores não têm coragem de falar! (Santos, 2023. P 13/14).

Então, pelo que percebemos havia muitas palavras inseridas nos jogos que não que não se encontram familiarizadas pelos discentes, esta análise em matéria de responder aos questionamentos da pesquisa protagonizou o espectador no sentido de formar um novo entendimento crítico sobre experiências vividas no cotidiano, assim sendo, passaram a perceber que, por exemplo dia de branco soa como uma agressão, uma vez que o dia é algo, no qual todas as pessoas se encontram inseridas independente quer seja, branca, negra ou aborígene. As palavras de fato precisam ser discutidas não apenas no seio escolar, mas na sociedade de modo geral.

O processo intervencional foi uma fase fundamental para analisar o grau de conhecimento dos discentes tanto quer seja em nível individual, ou coletivo, o tema racial mais específico chamou muito a atenção dos discentes, todavia, o Quiz decolonial também foi responsável para que os discentes se envolvessem em cada atividade dos jogos. Foi uma verdadeira troca de experiência entre os alunos/as, e o professor, no meu caso o mediador.

Contudo, no decorrer do questionário, ao qual os espectadores/as responderam percebe-se de forma nítida que a maioria dos entrevistados não conheciam esses jogos educativos, o que

se caracteriza como uma surpresa, uma vez que os adolescentes conhecem muito sobre o universo dos games (gueimes). De certa forma a disciplina Filosofia, no segmento africana e afrobrasileira, ainda precisa de muita discussão sobre o assunto nas escolas de ensino básico brasileiro. Todavia, esta dissertação em consonância com a intervenção pesquisada no contexto filosófico representa um passo importante para colocar em prática esta ação, na disciplina Filosofia africana e afro-brasileira.

Sendo assim, as respostas dos discentes foram variadas, e, logo com relação à primeira pergunta, o entrevistado ressaltou sobre o não conhecimento prévio dos jogos, nessa modalidade educativa, no entanto, a resposta para primeira questão aponta que 33,3% os discentes informaram considerar os jogos envolventes, no sentido de que são atrativos, mesmo tendo passado pela experiência filosófica pela primeira vez.

No tocante ao que mais chamou atenção e como o tema foi aborda, na segunda questão que aborda o tema discriminação racial a resposta aponta que 41,7% dos discentes concordam totalmente com a forma de como o assunto foi abordado, 50% concordam totalmente no que se refere a comungar com a mesma resposta, enquanto 8,3% discordam parcial com abordagem do tema. Pelo posicionamento dos entrevistados percebe-se que a discussão racial é muito polêmica, mesmo assim os alunos/as, se evolveram nos jogos como também responderam todas as perguntas de forma voluntária, imbuídos da criticidade adquirida com a prática dos jogos.

Em contrapartida, e em face dessas lacunas e das possibilidades de novas aberturas e de novos diálogos, podemos enumerar algumas possibilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula, com leituras pontuais, vídeos, *slides* e etc. Nessas proposições, temos alguns exemplos proveitosos na filosofia afrobrasileira como uma das questões a serem discutidas de forma crítica, no intento de despertar aos discentes do Ensino Médio sobre os/as nossos/as autores do segmento de filosofia afrobrasileiro/a.

Dessa forma, estamos inserindo autores/as brasileiros/as não como espectadores de um pensamento intelectual, contudo, essas pessoas passam a ser protagonistas da discussão filosófica na sala de aula. "O que é lugar de fala?". Defendido pela filósofa Djamila Ribeiro (2017), nesse caso em especial da nossa pesquisa, não se caracteriza apenas como uma voz inserida no feminismo e sim, vozes que serão instigadas a participarem das discussões sobre os temas em pauta da Filosofia afro-brasileira e seu ensino.

Consideramos que as relações entre a literatura e as sociedades entrelaçadas, seguindo ou não, aspectos dos contextos de resistência, colaboram, constituindo enriquecidos quadros analíticos de diversas culturas. As literaturas ofertam visibilidades das formas, dos aspectos, das essências e as bases que constituem um determinado povo.

Verificamos isso, mediante às relações com as literaturas de língua portuguesa afro-brasileiras que nos oferecem amplos universos de reflexões, despertados pelas culturas distintas, em suas profundidades, que se mostram, em muitos casos, como matrizes do patrimônio cultural.

Em face dessas e outras razões, conhecer e estudar, desde o Ensino Médio às culturas afro-brasileiras, suas diversidades e pluralidades, instigam novas aberturas de visões, elucidam modelos formadores que também nos constituem, remodelando nossas formas de vida e nossas construções e reconstruções culturais que são indissociáveis da filosofia.

### **3 O RECONHECIMENTO DAS FILOSOFIAS AFRO-BRASILEIRAS E DAS DIVERSIDADES CULTURAIS**

Enfatizamos a consciência da filosofia não apenas como uma disciplina escolar, mas também como um meio de se investigar, de questionar, de compreender, de refletir, de analisar e de conjecturar. Essa tarefa filosófica de criticidade, de reflexão e de análise, sobretudo, do currículo escolar também foi sublinhada por Segundo (2022), que demonstrou as tendências de passagem dos modelos curriculares tradicionais para os modelos mais críticos.

Essas modificações curriculares, segundo o autor, viabilizaram diálogos e uma série de problematização com as culturas afro-brasileiras, anteriormente negadas pelas teorias tradicionais. “Se faz urgente problematizar a própria ideia de humanidade atravessada no discurso da Educação brasileira. A Educação das Relações étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos convoca a essa problematização” (Segundo, 2022, p. 126).

No ensino de Filosofia, do nível Médio é fundamental agregar, nos currículos e nas didáticas utilizadas em salas de aulas, pensamentos filosóficos diferenciados, procurando, portanto, estudar e compreender determinadas distinções. Tomando por bases, quase sempre, inúmeras teorias e metodologias, aplicáveis nas análises das expressões, dos fenômenos e das manifestações culturais, componentes das culturas afro-brasileiras, que são integrantes dos entrelaçamentos híbridos de nossas culturas brasileiras.

As aquisições de conhecimentos teóricos e práticos, nas diversas formas, mostram-se, no decorrer da história, indispensáveis para o desenvolvimento e para a sociabilidade humana. O conhecimento, enquanto capital cultural<sup>19</sup>, acrescido a outros entendimentos das ordens

---

<sup>19</sup> Fazemos referência ao conceito desenvolvido por Bourdieu (2019), na qual os intelectuais também detêm esse capital cultural, mediante as aquisições de conhecimentos.

econômicas, das políticas sociais, auxiliam nas compreensões das realidades e nas identificações de situação diversas, o conhecimento deve estar presente, no modo de vida das pessoas, pois assim, quando está centrado na cultura há uma verdadeira resistência no que concerne ao fortalecer a luta na perspectiva de discutir políticas para os povos afrobrasileiros/as. Sobretudo, no tocante às discriminações.

Muitos desses aspectos, presentes nos quadros sociais, exigem, de certa forma, do professor de Filosofia, determinado conhecimento teórico e prático, como ponto de partida para compreensões mais aprofundadas e para se buscar identificar e eliminar discriminações e preconceitos. A princípio, essas identificações, propiciadas pelo acesso ao conhecimento, beneficiam não somente as políticas afirmativas, nos espaços coletivos, mas também, a dignidade, o respeito e o bem-estar individual, partindo dos reconhecimentos das discriminações e das diversas formas de racismos, algumas, inclusive, combatidas juridicamente nas Leis de nº 7.716/89 e de nº 12.288/10, no Estatuto da Igualdade Racial.

Os problemas, de ordens racistas, provenientes das linguagens são apenas uma parcela, dentre tantas outras que merecem uma atenção do professor e do pesquisador. As inquietações, no que se referem a construção do conhecimento e o reconhecimento de algumas peculiaridades linguísticas, mostraram insatisfação com colocações simplificadas e dualizadas.

A linguagem comum coloca, muitas vezes, uma série de expressões aparentemente inofensivas como “dia de branco”, “coisa está preta”, “fazer nas coxas”, “denegrir”, etc., que vêm sendo questionadas por seus significados implicitamente racistas. Nesse sentido, faz-se importante em termos de ensino de filosofia, demonstrar aos estudantes a importância de repensar esses termos com expressões sinônimas e politicamente corretas.

Essas colocações também induzem a perceber as necessidades de se aprofundar nas condições e aplicações de linguagens que remontam e formam nossos cotidianos de relações sociais. A linguagem é parte constitutiva indispensável às culturas e a vida social. Oliveira e Pimenta (2016) propuseram o engajamento de pessoas, com medidas e ações que visem modificar as relações desiguais de poder, propiciando igualdades e justiça social.

As autoras alertam que, apesar da existência de normas e leis que possuem práticas racistas, algumas dessas condutas não cessaram, sobretudo, as práticas racistas e preconceituosas que surgem dissimuladas. Por meio de uma análise filosófica, outros elementos de cunhos linguísticos científicos, culturais, devem ser examinados constantemente, procurando repensar crítica e dinamicamente suas nuances.

Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2019) sugere o reconhecimento de trabalhos dos núcleos de estudos afrobrasileiros que estão sendo desenvolvidos nas universidades brasileiras.

Podemos observar, na citação seguinte, alguns nomes inerentes aos estudos afro-brasileiros que aparecem no livro didático e no currículo que analisamos:

Leia: Abdias do Nascimento, Adilson Moreira, Alessandra Devuesky, Angela Davis, André Lorde, Bell Hooks, Carla Akortirene, Chimamanda Ngozi Adiche, Cida Bento, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Grada Kilomba, Joel Zito Araújo, Joice Berth, Juliana Borges, Kabengele Munanga, Leila Gonçalves, Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Luciana Boiteux, Michelle Alexander, Neusa Souza Santos, Rodney William Eugênio, Silvio Almeida, Sueli Carneiro (Ribeiro, 2019, p.66).

As considerações teóricas das diferenças, das divergências, dos consensos, encontrados nos trabalhos que versam sobre filosofias afro-brasileiras enriquecem as inúmeras problemáticas. As influências de várias fontes, inclusive oriundas de outros países, evidenciam os valores de hipóteses e conclusões de pesquisas realizadas em âmbito nacional. Muitos desses trabalhos, de certa forma, auxiliam ações conjuntas ou individuais, a partir da conscientização de problemas que muitas vezes passam despercebidos, em razão dos cotidianos acelerados, atarefados, mecanizados ou predefinidos.

A filosofia afrobrasileira na acepção do contexto de inserção encontra-se numa fase de difusão, todavia, é importante entender que nós, professores do ensino básico de Filosofia precisamos levar essa discussão para as escolas. Nossos discentes precisam conhecer a grandeza histórico-cultural da filosofia afro-brasileira.

Há grandes pensadores/as que enriquecem os nossos conhecimentos, dentre eles, Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), *in memoriam*, aparece como um grande pensador e intelectual do segmento quilombola piauiense e que faz críticas analíticas sobre o colonialismo ou melhor, ele é um defensor de que os quilombos não foram colonizados. Assim sendo, ao falar sobre a filosofia afro-brasileira em sala de aula souo de forma estranha para os discentes.

Discutir com esses discentes sobre Lélia Gonzalez, Nêgo Bispo, dentre outros pensadores negros/as foi um tanto desafiador, o conhecimento sobre filosofia até então se encontrava voltada para a filosofia europeia. A filosofia africana e afrobrasileira, do ponto de vista lógico, se caracterizava como uma incógnita para esse público do ensino médio do Centro de Ensino Integral Coelho Rodrigues.

Todavia, a experiência sobretudo, ao enfatizar sobre a trajetória vivencial de Nêgo Bispo, a atenção se volta para os seus feitos, pois um homem simples, que estudou apenas até a oitava série do ensino fundamental, conseguiu prender a atenção desse alunado com sua forma de falar e explicar determinados assuntos, que até então eram desconhecidos. Por exemplo, esses discentes não sabiam diferenciar o significado do saber orgânico para o saber sintético.

Nêgo Bispo fala de forma simples, contudo, fala com muita propriedade e tem o domínio do que está falando.

### 3.1 Reconhecimentos e questionamentos filosóficos

Reconhecemos a necessidade filosófica de investigar, analisar, aprofundando-nos nos instrumentos conceituais, buscando compreensões sobre os complexos quadros sociais, as linguagens filosóficas dinâmicas, os dilemas econômicos e as problemáticas culturais que são, de certa forma, imprescindíveis para os professores de filosofia. Assim, como os estudos dos processos históricos, envolvendo etnias, as discussões sobre prestígio social, formas e modalidades de educação são indispensáveis e, ao mesmo tempo, inseparáveis das discussões que versam sobre etnias, preconceitos, racismos, ordem patrimonial e patriarcal.

Djamila Ribeiro (2019) entende que, por um lado, o reconhecimento do racismo é a melhor maneira de combatê-lo, e, por outro lado, o autoquestionamento também visa entender os nossos lugares de fala e levantar questionamentos direcionados sobre o que parece “natural”. Em suma, o “reconhecimento do racismo” e o “autoquestionamento” são dois horizontes fundamentais, que, segundo a autora, farão findar as reproduções de várias formas de violência social.

A partir desses dois horizontes citados – do “autoconhecimento” e do “reconhecimento do racismo”, entendemos que também seja possível enfrentar algumas dificuldades conceituais, teóricas e práticas, na docência do Ensino de Médio, referentes às filosofias que colocamos em relevo, ou seja, as afro-brasileiras.

O “autoconhecimento” requer uma busca incessante pelos conhecimentos e reconhecimentos das manifestações, dos eventos, fatos, fenômenos dos contextos históricos, das conjunturas sociais, políticas e econômicas, dos quadros culturais, das perspectivas filosóficas pertinentes. Dentre outros aspectos pelos quais o “autoconhecimento” desencadeia inerências fundamentais, viabilizando, assim, os reconhecimentos das diferentes formas de racismos.

As filosofias afro-brasileiras realçam, muitas vezes, elementos essenciais das culturas, das tradições e dos costumes, provenientes das histórias de lutas de várias gerações que foram escravizadas nas Américas. Salientamos como filosofias afro-brasileiras àquelas perspectivas filosóficas que oportunizam espaços essenciais para as culturas afro-brasileiras, a exemplo das manifestações culturais, das religiões e das espiritualidades de matrizes africanas, das

comunidades quilombolas e indígenas. Realçamos o termo afro-brasileiro, além do termo afro-pindorâmico, preferido por Nêgo Bispo - Antônio Bispo dos Santos, que procurou se afastar do senso comum e das terminologias eurocêntricas. [...] “dialogamos usando a terminologia eurocristão monoteísta e afro-pindorâmica politeísta, isso para fugir um pouco do senso comum na identificação dos povos formadores da sociedade dita brasileira” (Santos, 2015, p. 47).

O reconhecimento do racismo e o autoquestionamento em Djamila Ribeiro não se tratam apenas de atitudes morais, e sim atuam como instrumentos de reconstrução epistemológica. No ensino de filosofia, esses conceitos são operacionalizados quando desestabilizam o cânone eurocêntrico, promovem a consciência crítica sobre o lugar de fala e constroem uma pedagogia afro-pindorâmica cuja ela ensina a pensar desde o território, corpo e ancestralidade.

Na prática, os conceitos aqui apresentados podem ser entendidos à luz de duas atividades: conceitos e aplicação. No primeiro caso, os conceitos-chave como racismo, autoquestionamento e afro-pindorâmico são vistos da seguinte maneira:

a) Reconhecimento do racismo: Djamila Ribeiro explica que reconhecer o racismo não se trata tão somente de admitir sua existência social, e sim percebe-lo como ele se estrutura no modo próprio de pensar e produzir conhecimento. O racismo epistêmico define quem tem o “direito de filosofar” o que é considerado “razão”, “universal” ou “civilizado” e partindo disso, o reconhecimento do racismo implica em uma revisão crítica da filosófica eurocentrada, a qual historicamente, excluiu saberes africanos, indígenas e afrodiásporicos.

b) Autoquestionamento: trata-se de um movimento de descolonizar o próprio olhar, uma atividade filosófica que questiona os filtros culturais que internalizamos. O sujeito afro-pindorâmico que é, por sua vez, uma mistura simbólica do africano com o ameríndio, necessita reconhecer as marcas coloniais que moldam sua forma de pensar, ensinar e existir, sendo que esses autoquestionamentos são pedagógicos, uma vez que ensina o educador e o aluno a se perceberem como sujeitos históricos, atravessados por narrativas coloniais que precisam ser desmontadas.

c) Afro-pindorâmico: o referido termo propõe uma identidade filosófica e cultural que nasce da fusão simbólica entre o “Afro” (África) e o “Pindorama”, termo de origem tupi para o Brasil antes da colonização.

### **3.2 Aplicabilidade no ensino de Filosofia do Ensino Médio**

Na verdade, esses conceitos, possibilitam uma mudança no ensino de filosofia em espaço de crítica ao colonialismo e de valorização de saberes plurais. Com esse pressuposto, o

docente assume a posição não mais de “transmissor de teorias ocidentais”, e sim, um mediador de diálogos interepistêmicos, entre o pensamento europeu e as filosofias afrodispóricas, indígenas e populares.

O reconhecimento do racismo e o autoquestionamento operam como categorias pedagógicas, não apenas teóricas, isto é, reconhecer o racismo, - questionando quais filósofos estão presentes nos currículos e por que autoquestionar-se, problematizar como se ensina, de qual lugar se fala, e quem fica fora da sala de aula simbólica.

Quadro 16 - Objetivos filosóficos e estratégias práticas

Dimensão	Estratégia prática	Objetivo filosófico
Curricular	Inserir autores/as africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas (Sueli Carneiro, Kabengele Munanga, Nêgo Bispo, Davi Kopenawa, Djamila Ribeiro).	Romper o eurocentrismo e pluralizar a razão.
Metodológica	Propor rodas de conversa, debates, ou análises de situações de racismo na mídia e na escola sob uma lente filosófica.	Exercitar o reconhecimento do racismo como estrutura de pensamento.
Epistêmica (afro-pindorâmica)	Trabalhar mitos, oralidades e saberes tradicionais como expressões de filosofia (e não “folclore”).	Valorizar a filosofia como modo de viver e não apenas como teoria.

Para além da declaração de sua relevância, esses conceitos-chaves podem ser operacionalizados no contexto do ensino de Filosofia no Ensino Médio, considerando três níveis: o epistemológico, o pedagógico e o prático, descritos mais detalhadamente a seguir.

No primeiro nível, o epistemológico, é o meio de transformar o ponto de partida da Filosofia, já que segundo Ribeiro (2017) a partir do conceito de lugar de fala e sua defesa de reconhecimento do racismo e autoquestionamento convida a uma mudança epistemológica, em que a filosófica não mais parte do universo neutro, mas de experiências que se situam, em especial, aquelas marcadas por desigualdades e silenciamentos históricos. Por outro lado, Nêgo Bispo com a ideia de afro-pindorâmico, propõe uma filosofia enraizada nos territórios e saberes orgânicos, cujo ele recusa a separação entre vida e razão. Na prática, pode-se mostrar esse nível

a partir da seleção de conteúdos filosóficos, que já é uma ação epistemológica e se o professor introduz Ribeiro e Nêgo Bispo ao lado de Platão e Kant, assume assim, o reconhecimento que a produção de pensamento não é monopólio e sim, plural (Nascimento, 2024).

De outra ótica, entende-se ainda que, ao contextualizar a filosofia como produção de sentido da opressão, o professor mostra que reconhecer o racismo é reconhecer a forma de conhecimento como foi racializado. Finalmente, como resultado, essa visão nos dar indícios de que o currículo se torna, portanto, um ato de reconhecimento epistemológico.

No nível pedagógico, sugere-se que se transforme o modo de ensinar Filosofia e assim, admite-se que o autoquestionamento de Ribeiro (2017) o professor possa transformar esses conceitos em um método filosófico, ou seja, em uma forma de pensar e onde o aluno pratica o autoquestionamento. Em seguida, deve promover diálogos horizontais e abrir espaços para que o conhecimento dos alunos se torne o ponto de partida para filosofar e desse modo, o reconhecimento do racismo surge como condição ao diálogo autêntico e não se tem uma filosofia de silenciamento. Logo, é importante usar situações concretas, como textos e filmes e notícias para reflexão acerca da invisibilidade e o privilégio e como resultado a sala de aula se torna um espaço de descolonização do pensamento.

No nível três, a ideia é transformar o cotidiano escolar, partindo do ponto em que o conceito de afro-pindorâmico, concebido por Nêgo Bispo, pode ser operacionalizado através de práticas que valorizem a oralidade, o território, a ancestralidade e o corpo como meios legítimos de filosofar.

Desse modo, necessita pontuar que a demonstração da operacionalização desses conceitos implica na criação de uma filosofia que não somente fala do racismo e a descolonização, mas que pensa desde eles.

A prática pedagógica reflete ou impulsiona o reconhecimento do racismo e autoquestionamentos nos alunos, a partir de três dimensões integradas, a filosófica, a pedagógica e a afetivo-política, evidenciando como cada uma delas faz tal reflexão ou impulsionamento. E, especificamente, no âmbito pedagógico, quando o professor organiza a aula de forma dialógica, inclusiva e horizontal ele de fato, operacionaliza o que Ribeiro (2017) define como autoquestionamento. Por exemplo, na tabela a seguir podemos verificar alguns exemplos de práticas que refletem e impulsionam esses processos.

E após entender a dimensão pedagógica, a dimensão afetivo-política que propõe o cuidado como gesto filosófico e explica que o reconhecimento do racismo envolve o reconhecimento de dores e silenciamentos.

### 3.3 Povos afro-pindorânicos, quilombismo e figuras piauienses

Muitas são as contribuições de autores/as negros/as sobre a história da sociologia e filosofia afro-brasileira. É válido destacar o piauiense Antônio Bispo dos Santos - Nêgo Bispo, nascido em 12 de dezembro de 1959, no vale do Rio Berlengas, pertencente ao atual município de Francinópolis. Nêgo Bispo teve uma atuação como ativista do Movimento Negro, ainda mais marcante no Quilombo Saco do Curtume, município de São João do Piauí, onde faleceu no dia 03 de dezembro de 2023, aos 63 anos de idade.

Antônio Bispo dos Santos, escreveu em 2007, o livro “Quilombo: Modos e Significados”, a segunda edição aconteceu em 2015, com o título “Colonização, quilombos, modos e significações”. A obra trata dos temas: raça, etnia e território, com muita sapiência, Nêgo Bispo analisa a importância da valorização da permanência na terra dos povos afro-pindorânicos.

Ele defende a natureza como sendo um instrumento de relação entre as pessoas. Dotado de um conhecimento do dia-dia, tece críticas sobre a forma como os europeus tentaram exterminar os povos afro-pindorânicos, assim como suas matrizes culturais. Significa dizer que, em sua concepção, houve na conjuntura estrutural europeia, uma estratégia para uma mudança de identidade no âmbito social brasileiro.

Isso tornou-se visível, no enfoque do termo “morenices”, que, para Santos (2007), é um termo que se constitui como uma forma de mascarar o racismo, em meio a uma mistura de raças, cuja finalidade seria o embranquecimento da população.

Destarte, percebe-se que, de forma nítida, entre os colonizados predominou, na realidade, uma preocupação de se manterem vivos, preservando, dentro do possível, suas culturas e costumes, nos contextos históricos dos povos afro-pindorânicos. Durante muito tempo, sequer os termos “negritude” ou “etnia” foram discutidos com as autoridades governamentais, assim sendo, faz-se necessário o conhecimento acerca dos termos pronunciados. Termos estes, sem uma maior introspecção do seu significado, quando se refere ao colonizador.

É muito comum, segundo Santos, (2007, p. 31), o Estado colocar: “Dá cadeia para quem me chamar de negro analfabeto..., ora! Como diz, só não dá cadeia ao Estado que impõe o analfabetismo”. Observa-se, nesse caso, um subterfúgio e o esquivar dos problemas relacionados às exclusões e preconceitos de naturezas diversas. Por essas razões, consideramos extremamente válido os debates sobre raça, cor, etnia e cultura do povo negro e dos povos originários.

A proeminência da filosofia social de um militante do Movimento Negro Quilombola, sobretudo, do Piauí, apresenta os desafios da construção do conhecimento, ligados às defesas dos direitos dos quilombolas, sem esquecer-se de fazer sempre a interrelação com os povos pindorânicos. Avalia-se, nesse âmbito, o quanto a discussão no que se reporta a história e as filosofias afro-brasileiras, em meio aos preconceitos, as resistências são características fundamentais para a sobrevivência histórico-cultural-social desses povos.

As discussões sobre a temática dos povos negros e originários esteve presente como incômodo para muita gente, dentre elas, ressalta-se os representantes das religiões monoteístas, neste caso especificamente a Igreja Católica, que em pleno século XX e XXI, ainda interfere nas discussões sobre o comportamento da Igreja no que diz respeito ao assunto escravidão.

Antônio Bispo dos Santos, juntamente com outros ativistas do Movimento Negro, contam que as reuniões acerca do assunto aconteciam na sede de uma igreja na cidade de São João do Piauí. Em uma dessas reuniões, que aconteceu em 1997, ele faz uma referência ao padre Solon, não empático, aparente ao debate quilombola e negritude de modo geral.<sup>20</sup>

Ainda me lembro quando o padre Solon interrompeu nossa reunião e tentou, de forma autoritária falar, emitir sua opinião contrária ao nosso debate, justamente quando Bispo caracterizava o papel nefasto que sempre cumpriu a igreja, não podia dar em outra, Bispo mais uma vez fez jus à luta de um povo contra o seu opressor, confrontou de forma dura e direta com o padre dizendo em alto e bom som. “Eu sou o diabo”, Bispo tinha razão, para aquele padre que representava naquele momento as igrejas e, para tantos todos outros, os negros e as negras, os povos que aqui vivem e resistem são o diabo. Aquele dia marcou profundamente todos e todas nós. (Santos, 2007, p.26).

A postura do padre, acentua-se na forma rigorosa e no modelo pelo qual as coisas deveriam estar tudo bem, na visão do representante clerical, assim sendo, as manifestações de repúdio não seriam condizentes com o comportamento da Instituição Católica. O desabafo de Antônio Bispo dos Santos representa o sofrimento dos povos afro-pindorânicos, com relação as formas como foram tratados ao longo da história, e sobretudo, os negros que passaram por situações mais deploráveis.

Para Nêgo Bispo, as classes dominantes eurocristãos olharam para o sofrimento da negritude com vilipêndio, acreditando estarem num patamar de “superioridade” e, em razão dessa “superioridade”, poderiam massacrar ou mesmo execrar os povos que eles consideravam

---

<sup>20</sup> Associar o escravismo ao cristianismo não é nenhuma novidade, afinal “as ideias dominantes de uma época, são as ideias da classe dominante dessa mesma época” (K. Marx). O que Bispo propõe é olharmos a história a partir das peculiaridades e diversidade de seu povo e de sua raça, ver a realidade a partir das matrizes culturais, independente se estavam aqui ou se vieram colonizados (Santos, 2007, p.27).

inferiores. Contudo, os povos advindos do continente africano ou que aqui nasceram, os afro-brasileiros, não assumiram uma postura de comodismo.

Em suma, compreendemos que a figura de Nêgo Bispo, nos contextos afro-brasileiros, e a figura de José Castiano, no contexto africanos, aproximam-se nas reivindicações que têm em vista a exposição e valorização das diversidades culturais de seus próprios universos contextuais. Enquanto José Castiano passa a acentuar uma refutação das forças político-econômicas capitalistas e dos aportes conceituais europeus, em detimentos das diversidades, das tradições e valores africanos, permeados em seus modos de vida, Nêgo Bispo estabelece uma crítica ao pensamento eurocêntrico, permeado pelos valores cristãos, e, sobretudo, católicos, quiçá também evangélicos.

Faz-se necessário provocar cada vez mais o debate sobre a concretização dos direitos e deveres dos povos negros. Assim sendo, é salutar analisar a postura do intelectual Abdias do Nascimento, *in memoriam*; escritor e Senador da República, que nasceu na cidade de Franca /SP, em 14 de março de 1914.

Ativista negro que escreveu o livro *Quilombismo*, no qual faz denúncias referentes aos preconceitos e crimes raciais praticados contra os negros, uma das angústias de Nascimento (1980), diz respeito aos autores norte-americanos e ingleses, quase todos brancos, que teriam ignorado o negro afro-brasileiro. Contudo, o brasileiro não agiu, segundo ele, do mesmo modo com relação a história dos afros-norte-americanos:

Que eu saiba nenhum afro-brasileiro jamais publicou um livro com tais finalidades em inglês. Inversamente do que ocorre no Brasil, onde vários livros afro-norte-americanos têm sido publicados em tradução portuguesa. Obviamente não estou citando todos os livros, autores publicados ou por ignorância ou por falta de memória. No entanto, o que importa é assinalar que o livro e o escritor negro-brasileiro não existe aqui nos Estados Unidos, melhor dito, não apenas aqui: em nosso próprio país, o escritor afro-brasileiro é um ser quase inexistente, já que umas raras exceções só confirmam a regra. Os motivos? A resposta é simples: devido ao racismo. Racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: sutil, difuso, evasivo, camouflado, assimétrico mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando definitivamente os homens e mulheres da raça negra que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. (Nascimento, 1980, p. 13/14).

Para Abdias do Nascimento, faz-se necessário conhecer a fundo as realidades afro-brasileiras, sendo, portanto, imprescindível analisar os aspectos estruturais e socioculturais próprios dos povos afro-brasileiros. Na visão de Nascimento (1980), a história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para brancos e pelos brancos e essa parcela da sociedade se beneficia com toda a estrutura econômica e sociocultural vigentes. Nesse caso, ele também denunciou os menosprezos sofridos pela população negra brasileira no que concerne às políticas públicas.

As lutas perspicazes de alguns piauienses são essenciais para a história dos povos do Piauí e dos brasileiros, em geral. Destacamos como exemplo, Esperança Garcia, uma escrava que se destacou pela coragem de se insurgir contra os mandatários do século XVIII.

Esperança Garcia foi uma mulher negra que, no dia 06 de setembro de 1770, surpreendeu as elites políticas e jurídicas, ao escrever uma carta direcionada ao governador da capitania do Piauí. A carta denunciava os maus-tratos pelos quais ela foi submetida juntamente com outras mulheres e crianças negras, agredidas fisicamente na Fazenda Algodões, na época município de Oeiras.

O intento da carta foi de denunciar os escárnios sofridos e, naquela ocasião, coronéis e autoridades governamentais estavam voltados para as reivindicações contidas na carta, mesmo sendo a leitura não permitida aos escravizados. Se alguém fosse flagrado ensinando um escravo a ler e escrever poderia ser preso.

A colonialidade do poder, do saber e do ser permanece como matriz estruturante das desigualdades epistêmicas no Brasil. No Piauí, tal como em outros estados nordestinos, a presença de povos afro-brasileiros, de comunidades quilombolas e das expressões culturais de matriz africana se configura como um campo de resistência não apenas social, mas epistemológicos.

Com isso, a explanação propõe uma investigação do conceito afro-pindorâmico de Nêgo Bispo inserido nas memórias e práticas de quilombos piauienses, como se articulam com o reconhecimento das filosofias afro-brasileiras e como as confluências podem alimentar as transformações no ensino de filosofia no ensino médio piauiense.

Nesse sentido, o estudo dos povos afro-pindorâmicos, quilombos e figuras piauienses, como Nêgo Bispo, Abdias do Nascimento (paulista), e Esperança Garcia, em suas transições e contribuições podem ser costuradas a partir do entendimento de que:

## **1. Afro-pindorâmico, quilombos e as histórias do Piauí:**

**1.1. Conceito de Afro-pindorâmico:** partimos do ponto que o termos “afro-pindorâmico”, tal como Nêgo Bispo propõe, não se trata de um mero adjetivo identitário, mas configura-se como uma densa categoria política e cosmológica e que emerge da crítica a própria nomeação colonial do território “Brasil” em detrimento de nomes originários como “Pindorama” ou Terra das Palmeiras, e que aponta a necessidade de reconhecer a história profunda de encontros, partilhas e alianças entre africanos diaspóricos e povos indígenas desde

os primórdios da invasão colonial, para a partir de então, entrarmos naquilo que Nêgo Bispo chama de “guerra das dominações” (Santos, 2023, p. 13).

Desse modo, o termo *afro-pindorâmico* vem sendo usado para designar a convergência de saberes ancestrais africanos, indígenas e afro-diaspóricos em diálogo com a territorialidade nacional. E propõe ainda uma epistemologia que parte de cosmologias que nunca foram apenas “folclore”, mas maneiras vivas de existência que resistem a colonialidade. Assim, alguns projetos a exemplo de *Conexões Afro-pindorâmicas* gerido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) realiza um trabalho de reconhecimento e valorização dessas epistemologias como partes constituintes do saber acadêmico (Santos, 2019).

**1.2. Em relação aos Quilombos piauienses como lócus de resistência:** No contexto piauiense, as comunidades quilombolas como Mimbó titulada de maio de 2023, e outras como Sombrio em Paulistana- PI são exemplos concretos de resistência sociocultural, pois o primeiro citado, preserva saberes artesanais e práticas femininas como formas de preservação da ancestralidade e identidade, enquanto que a comunidade Quilombola Sombrio, situada no semiárido, foi, historicamente constituída por meio de narrativas de migração forçada, ou escravidão, configurando-se como um território simbólico e material de manutenção de práticas culturais, modos de vida, ligados a terra, interação ecológica e memória oral (Santos, 2019).

**1.3. Acerca das figuras piauienses e suas expressões culturais de resistência:** de acordo com Santos (2020) é no campo individual e simbólico que existem figuras cujas trajetórias e memórias no cenário piauiense expressam lutas contra o apagamento. Uma dessas figura é Esperança Garcia, mulher negra, escravizada no século XVIII, que enviou ao governo colonial um documento no qual reivindicava seus direitos e que atualmente, é um símbolo de resistência das mulheres negras do Piauí.

O Museu do Piauí configura-se também como um espaço Afro e tem dedicado exposição que remonta à história da escravidão, objetos de suplício e comunidades quilombolas como Olho d’Água dos Negros, Marinheiro do Mimbó, Potes, Salinas e Queimada Nova. Logo, tais instâncias se constituem, de lugares de memória e visibilidade que rompem com narrativas oficiais de apagamento.

### **3.4 Sobre as Filosofias afro-brasileiras, epistemologia contracolonial e reconhecimento**

**2.1. Reconhecimento das filosofias afro-brasileiras:** estas referem-se a saberes e práticas e cosmovisões produzidos por populações negras, quilombolas indígenas, africanas no Brasil, e que são, via de regra, marginalizados no cânone filosófico ocidental. Teóricos como

Djamila Ribeiro que trata de temáticas como lugares de fala e autoquestionamento, apontam que o reconhecimento implica em ter mais do que a inclusão, exige deslocamento de quem fala, do que é considerado legítimo, dos critérios de universalidade e neutralidade.

**2.2. Sobre a Epistemologia contracolonial e criações locais:** esta sustenta que as estruturas de poder colonial continuam vivas nos modos de produção de conhecimento, nas categorias de identidade e nos modelos educacionais. O afropidorâmica, nessa perspectiva configura-se como formação local-epistêmica que mescla a história, memória cosmovisão dos quilombos, territorialidade, oralidade, modos de fazer e existir. A filosofia política quilombola, de Nêgo Bispo em sua obra “Colonização, Quilombos modos e significações” traz uma articulação entre poesia, oralidade, conhecimento prático e luta pelo território como modos filosóficos.

### **3. Sobre as Confluências no Piauí: territórios, identidades e ensino de filosofia.**

**3.1.** Territórios como epistemologia vivas: os quilombos piauienses. Territórios não são somente residências geográficas, todavia são territórios de resistência cultural, memória e espiritualidade. Eles preservam práticas agrícolas tradicionais, saberes artesanais, rituais, histórias orais e por isso, mantém uma temporalidade ancestral que conflui com o presente e com efeito, essa “circularidade” de temporalidades é parte do afro-pindorâmico.

**3.2.** Identidades piauienses, gênero, raça e memória: verifica-se a interiorização racial no Piauí, a prevalência de população negra ou miscigenada, assim como ainda a forte presença de mulheres negras na resistência, como artesãs, quilombolas, lideranças comunitárias, a memória de Esperança Garcia, mostra que as identidades socioraciais são centrais na constituição da cultura local e essas identidades se articulam com a diversidade de gêneros, espiritualidade de matriz africana e, por extensão, com os saberes populações.

**3.3.** No ensino de filosofia como espaço contracolonial constata-se que, é no ensino médio que muitas dessas confluências podem surgir para além do simbólico, e assim, transforma-se em prática, das quais tem-se algumas linhas, a saber:

- Inserir conteúdos e autores afro-brasileiros, quilombolas ou de filosofias negras no currículo de filosofia, não apenas como temas suplementares e sim, como parte integrante das concepções de ética, conhecimento, política, estética.
- Uso de estudos locais, onde as experiências com a história, memória cosmovisão dos quilombos, territorialidade, oralidade, modos de fazer e existir, memória de Esperança Garcia, exposições do Museu, monumentos, danças, artesanatos, cosmovisões locais, servem para questionar conceitos filosóficos universais.

Desse modo, o estudo das filosofias afro-brasileiras no ensino médio, segundo a Lei Federal nº 10.639/2003, pode ser enriquecido com a inclusão dos referidos conceitos e figuras relevantes aqui mencionados.

Portanto, comprehende-se que as confluências contracoloniais entre essas três figuras podem ser entendidas da seguinte maneira: são vértices de uma mesma cosmovisão afro-pindorâmica, haja vista que Esperança Garcia representa a raiz ética e jurídica da resistência feminina, enquanto que Abdias do Nascimento formula o quilombo como paradigma filosófico e político e Nêgo Bispo, por sua vez, propõe como epistemologia um pensar que articula terra, corpo e território.

Essa confluência desenha um campo filosófico contracolonial cujo conhecimento não se separa da vida e a razão se religa à ancestralidade. Dito isso, no Piauí, essas confluências se manifestam na arte, nas religiões de matriz africana, na oralidade e nas práticas comunitárias dos quilombos e assim, configuram-se como um mosaico de reexistência que atravessa o presente e desafia o ensino de Filosofia a romper como o monocentrismo teórico.

Portanto, o ensino de Filosofia piauiense pode tornar-se um espaço de reencantamento afro-pindorâmico, o que implica afirmar que o saber não se trata de propriedade, mas de partilha.

### **3.5 Dinamismo e novas perspectivas filosóficas**

Algumas perspectivas filosóficas, como as de Castiano (2015), Ribeiro (2017), Gomes (1994), Machado (2016) chamam atenção para as figuras despóticas dos senhores, que possuíam pessoas escravizadas. Trabalhos como os de Marquese (2006) e Silva e Paula (2019) enfatizam os espíritos de vinganças e lutas dos escravizados em meio aos castigos aos quais eram muitas vezes submetidos. Vale lembrar, também, que muitos filósofos se debruçaram nas linguagens da liberdade, fazendo, de certo modo, contrapontos às submissões habituais e aos regimes de árduas obediências impostas.

As perspectivas e análises realizadas por Moura (2019), ressaltaram o racismo como um elemento constitutivo do capitalismo. Nesse sentido, vale destacar as organizações de grupos de negros conscientes, procurando conservar seus costumes e valores culturais, em face da marginalização sociocultural e das forças decompositoras do capitalismo. Podemos conferir uma ratificação dessas circunstâncias no trecho abaixo:

Numa sociedade em que os elementos do poder se julgam brancos e definem um processo de branqueamento progressivo e ilusório, o negro só poderá sobreviver

social e culturalmente, sem se marginalizar por completo, agrupando-se, como fez durante o tempo em que existiu a escravidão, para defender sua condição humana. Em uma sociedade de modelo capitalista (e de capitalismo dependente, como a brasileira) onde o processo de peneiramento social está se agravando por uma competição cada vez mais intensa, os grupos organizacionais negros que insistem em procurar conservar os seus valores e insistem em manter o seu ritual religioso afro-brasileiro, a sua indumentária, os *mores* e valores das culturas africanas para se defenderem e se resguardarem do sistema compressor que tenta colocá-los nos seus últimos estratos como já aconteceu em outras sociedades que possuem o modelo capitalista muito mais desenvolvido do que a nossa. (Vieira, 2019, p. 153).

O citado de Vieira (2019) traz uma reflexão sociológica em torno da condição do negro na sociedade brasileira que se caracteriza por um modelo capitalista dependente e por um processo histórico de “branqueamento”.

Com base no autor, é diante de um sistema opressor que busca marginalizar e assimilar a população negra que se tem uma estratégia vital para a sobrevivência social e cultural e traz como pontos centrais a serem observados a necessidade de agregação que se inspira nas táticas de resistência do período da escravidão, e na qual o autor defende que a união é o único modo do negro defender sua humanidade e evitar a marginalização completa em uma sociedade em que o poder é percebido como branco (Barbosa, 2025), a resistência cultural e preservação da identidade e a crítica ao capitalismo e a hierarquia social. De fato, sublinha que a organização e a manutenção da identidade cultural negra são atos de resistência política e social em face de um sistema que busca desumanizar e subalternizar essa população.

Além desse debate instaurado, abordando o racismo como um elemento do capitalismo, sublinhamos que, para Oliveira (2019), grande parte da riqueza acumulada, por meio dos trabalhos forçados de africanos, constituiu as bases para a formação do capitalismo. De acordo com Cedric Robinson (2000), professor da Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, muitas sociedades foram extremamente beneficiadas com os regimes escravistas.

Percebe-se, assim, que muitas sociedades beneficiadas, direta e indiretamente, pelos regimes opressivos da escravidão são partes cruciais das problemáticas que envolvem as desigualdades, as injúrias e os racismos. “O preconceito de cor’ é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem pratique do que para quem seja sua vítima” (Fernandes, 2007, p. 41).

Com isso, percebemos que algumas escalas críticas, de análises, também se debruçaram em reflexões direcionadas aos sujeitos que praticam ações preconceituosas, mesmo após os términos dos regimes escravistas e a permanência de algumas atitudes tradicionalistas.

Fernandes (2007) chamou a atenção para as desagregações da ordem tradicionalista, associadas à escravidão e os domínios senhorios no Brasil. O próprio fim do regime da

escravidão e das dominações senhoriais, como formas de relações raciais, não criaram condições favoráveis para a destruição dessa ordem tradicionalista, fomentando novas atitudes comportamentais na sociedade brasileira, harmonizados com a moral cristã. A permanência e a conservação de mentalidades e de atos atrelados ou semelhantes aos modelos de relações típicas dos longos períodos de escravidão chamam a atenção.

Fernandes (2007) afirma, categoricamente, que a “ideologia social dominante” foi construída para uma sociedade de castas e de dominação escravista, associada às incompatibilidades dos requisitos econômicos, psicossociais e jurídico-políticos das sociedades de classes. Segundo o autor, a ideologia dominante se mantém menos pelas identificações positivas, que pelos subterfúgios através dos quais ela se insere em tudo que o “branco” acredita, pensa ou realiza. “Surge, assim, o espantalho da 'questão social' com um risco da imitação, das influências externas ou do complexo do negro” (Fernandes, 2007, p.42).

Sendo assim, no seu entendimento, tem sido ignorado a natureza do drama real das populações negras e mestiças, assim como também tem sido ignorado o papel da escravidão na criação desse drama, os deveres cristãos de fraternidade e os imperativos da integração nacional de uma sociedade de classe. É possível observar, nos dois fragmentos seguintes, algumas colocações convenientes, quando ampliamos nossas escalas de observações, inclusive considerando o decorrer dos fatos históricos e circunstâncias contemporâneas de desigualdades sociais a eles atrelados.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorânicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo euro monoteísta (Santos, 2015, p. 37).

O professor de filosofia que passa a se interessar pela ampliação e articulação do seu campo de observação, com novas teorias e metodologias, agregando elementos e novos conteúdos aos componentes curriculares já estabelecidos nos currículos, em certa medida, acaba verticalizando suas abordagens.

Fazemos alusão às metodologias que procuram abordagens conceituais, teóricas e metodológicas, múltiplas em razão das nossas diversidades culturais, e, como afirma Monteiro (2020), não se condicionando a obrigação legalista no tocante à Lei 10.639/2003. Com essas possibilidades alguns elementos das linguagens – os termos e conceitos, acabam ganhando notoriedades, assim como também as suas mobilidades e modificações que avivam os termos, os conceitos e as palavras.

Um termo bastante empregado nos nossos cotidianos de ensino e que mostram estritamente ligado aos interesses de alguns pesquisadores das filosofias afro-brasileiras, como Ribeiro (2019) e Monteiro (2020), diz respeito ao termo “negro”.

Monteiro (2020) esclarece que o termo “negro”, na filosofia é compreendida como uma afirmação indenitária, o mesmo não ocorre na vida cotidiana, pois o senso comum acabou reproduzindo muitos equívocos sobre a identidade negra, além de vários preconceitos externados em algumas afirmativas, como podemos observar em suas palavras que se seguem:

Entre os preconceitos relacionados ao negro, podemos citar as seguintes afirmativas: Existe uma raça negra, em sentido biológico; os negros não incivilizados, a incivilização advém de sua capacidade mental inferior; Em razão do porte físico, os negros são melhores para o trabalho manual; os negros são dóceis; Negros destacam-se naturalmente em áreas como esportes e músicas (Monteiro, 2020, p.32).

Essas expressões pontuadas também servem para análises do corpo social, que interessam e norteiam correntes filosóficas, campos específicos, metodologias, a exemplo da ética, política, cidadania, linguagem e dos direitos humanos, dentre outros âmbitos epistemológicos.

Nossas preocupações didáticas, teóricas e metodológicas, no que se diz respeito ao ensino de filosofia de nível Médio, no CETI Coelho Rodrigues, também se voltam para diálogos possíveis com as diversidades culturais que compõem os quadros de complexidades das nossas realidades socioeducacionais. Essa profusão teórica e metodológica<sup>21</sup> deverá, em muitas circunstâncias, deparar-se com as contribuições das filosofias afro-brasileiras, sobretudo, em razão desse enfático caráter pluralizado que procuramos evidenciar.

No que diz respeito a vivência social e cultural do negro, tem-se uma discussão crítica, e densa, acerca das experiências de pessoas negras e em diásporas que se apresentam como perspectivas filosóficas contemporâneas (decoloniais, antirracistas e afrocênicas que reconfiguram os sentidos da educação e evidenciam tensões e possibilidades a serem incluídas nas práticas pedagógicas, tais como:

**1. Panorama conceitual:** vivência social e cultural como matriz epistemológica, pois esta vivência da população negra não é apenas um conjunto de práticas culturais, e sim, uma matriz epistemológica e política que produz modos específicos de conhecimento, formas de resistência e estratégias de reproduzibilidade social. Desta feita, a ênfase acerca da vivência implica em reconhecer-la como fonte legítima do saber e não somente como um apêndice ou

---

<sup>21</sup> Cf. a variedade de abordagens, a proliferação e as variações teóricas em Feyerabend (2007) e os reconhecimentos conceituais, os estudos históricos e filosóficos, como metodologias sugeridas por Monteiro (2020).

assunto de interesse no currículo. É, pois uma ampliação epistemológica que desloca a escola do papel de transmissora neutra para espaço de disputa simbólica entre narrativas hegemônicas e negadas.

**2. Racismo estrutural e consequências pedagógicas:** nesse sentido, a literatura contemporânea analisa o racismo como estrutura e não como atos individuais e mostra que as desigualdades educacionais não são falhas isoladas, mas sim efeitos de arranjos institucionais e econômicos em que pese a distribuição desigual de recursos, a defasagem na formação docente, a falta de material didático apropriado e o silenciamento de trajetórias negras. Sendo assim, toda intervenção pedagógica que não leve em consideração as mediações estruturais tendem a ser cosmética. Por esse motivo, afirma-se que a leitura do racismo estrutural demanda da escola mudanças sistêmicas como políticas de acesso, políticas de avaliação antirracistas, formação docente continuada.

**3. Perspectivas filosóficas emergentes e dinamismos (decolonialidade, afropensamento, feminismo negro):** estes são temas que propõem deslocar o centro epistemológico, questionando a universalidade europeia, reconhecer sujeitos negros como produtores de teoria e valorizar as práticas locais e memoriais como fontes de conhecimento crítico.

**4. Do marco legal à implantação: as tensões e lacunas:** o arcabouço legal brasileiro incorporou a exigência de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, pela Lei nº 10.639/2003, com suas respectivas atualizações e a BNCC traz competências relativas às relações étnico-raciais. Entretanto, pesquisas e levantamentos indicam grandes lacunas ainda entre a previsão legal e a execução na prática, pois o que se constata é muitas das redes municipais não tem cumprido de modo integral a lei e, com efeito, faltam materiais, formação devida e monitoramento efetivo. Portanto, as perspectivas filosóficas que exigem mudanças são as mesmas que se esbarram em obstáculos institucionais concretos.

**5. Como essas perspectivas desafiam ou se encaixam nas realidades pedagógicas:** há necessidade de pontuar aqui uma análise crítica, a considerar os desafios e os pontos de encaixe e possibilidades transformadoras.

### 3.6 Quilombismo

A etimologia da palavra quilombo traduz a versão portuguesa *kilombo*, com origem nos povos bantos. Já a organização social, política e econômica, o Quilombo, segundo afirma Ferreira (2012), confere que são

grupos sociais, geralmente rurais, que representam a continuidade de lutas e anseios do negro no Brasil por direitos historicamente negados. Esses sujeitos são marcados por uma historicidade de resistência à exploração do trabalho desde a escravidão colonial, formando territórios de lutas e resistências. (Ferreira, 2012, p. 341).

Para Carneiro (1947, p. 45), "Quilombo era, antes de tudo, uma organização de homens livres, que se opunha à ordem escravocrata colonial." Mais econômico, Moura (2021, p. 13) define quilombo como ajuntamentos que proliferaram "como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos".

A definição da palavra quilombo tem basicamente a mesma ideia, a de reunião de pessoas em fuga da escravidão e pela manutenção de suas raízes, e não é o caso aqui, criar conceitos ou alongar os já existentes, apenas para situarmos sobre o tema. Portanto, o recurso da fuga em busca da liberdade e pela manutenção de sua cultura seja talvez, o meio mais empregado pelos negros escravos, sobretudo no período colonial brasileiro, sendo essa ação e seu agrupamento, considerados pelo governante como organizações criminosas, como afirma Nêgo Bispo (2015, p. 48) e que as mesmas, já não bastassem as agruras sofridas, eram ainda denominadas pelos colonizadores "como Mocambos, Quilombos, Retiros, etc., e consideradas pela legislação vigente como organizações criminosas".

Não sobrava muita coisa para reagrupar, pois os negros fugitivos perdiam e deixavam pelo caminho, amigos e familiares, assim como sua própria identidade, sua cultura, seus hábitos, sua língua, já expropriados pelo colonizador ao longo dos tempos. "O movimento de fuga era, em si mesmo, uma negação da sociedade oficial, que oprimia os negros escravos, eliminando a sua língua, a sua religião, os seus estilos de vida", (Carneiro, 1947, p. 13-14).

Também concorria para o sofrimento do negro fugitivo, o desconhecido, pois a fuga em direção à mata oferecia outros desafios, como a escolha de um território longe do opressor, local certo para se instalar e refazer sua existência, seu modo de vida. Segundo escreve Fernando Ortiz (*apud* Moura, 2021, p. 23) os negros fugitivos, escravos, "reuniam-se em locais ocultos, montanhosos e de difícil acesso, com o objetivo de se fazerem fortes e viverem livres e independentes". Tarefa não muito fácil, mas proporcionava uma expectativa de vida para os negros fugitivos.

O quilombo mais famoso do Brasil, Palmares. Sabe-se que o Quilombo de Palmares é o mais antigo e mais famoso quilombo das bandas brasileiras. Surgido em finais do século XVI, início do século XVII, "os registros mais antigos sugerem que Palmares começou a se formar entre 1580 e 1600, quando grupos de escravos fugidos de engenhos de Porto Calvo e Serinhaém estabeleceram os primeiros mocambos na Serra da Barriga". (Romão, 2005, s/p.)

Os registros históricos explicam que, além do quilombo de Palmares, outros se destacaram ao longo de décadas e se espalharam Brasil à fora, muitos, como verdadeiras organizações sociais. O fato é que essas comunidades se estabeleceram em combate às agruras colonialistas, numa busca pela manutenção e reinvenção de sua existência. As práticas laborais são as mesmas: a prática da terra na extração de suas riquezas e do apanhado simbólico/cultural que deriva das relações entre as pessoas que ali residem.

Nêgo Bispo (2015) relata com propriedade seu modo de vida, em que o próprio foi ator integrante e construtor desse modo de vida.

O povo de Palmares, assim como o povo de Canudos, Caldeirões e Pau de Colher, se relacionava com a terra como um ente gerador da força vital e os frutos dessa relação não só com a terra, mas com água, a mata e demais elementos da natureza, isto é, com o seu território, eram produtos vitais por serem produtos extraídos através de um processo de cultivos festivos recheados de religiosidade. (Santos, 2015. p. 63).

O modo de vida, montado por um painel de hábitos e costumes sociais e econômicos, revela a essência dos povos quilombolas apresentados por Nêgo Bispo (2015). Todavia, esse mesmo painel representativo, traduz, em tese, e guardadas as devidas proporções, o mesmo modo de vida de outras comunidades marginalizadas como indígenas, ribeirinhos, de terreiros, entre outras.

A tônica é a mesma, muda apenas a roupagem. Destarte, a “vadiagem”, aludida por Nego Bispo (2015), traz à baila, características marcantes de luta por um objetivo comum, a liberdade sócio/cultural/econômica desses povos na busca pela construção e pela manutenção de sua ancestralidade, cujo o conhecimento é perpassado pelas mãos de “mestres e mestras” ancestrais, e o objeto levado a cabo pelos atores dessas comunidades: “nasci e fui formado por mestras e mestres de ofício” (Santos, 2015, p. 85).

Contundente em suas colocações, Nêgo Bispo (2015), sintetiza todo um contexto orgânico e visceral de luta tenaz, mas desfavorável no combate ao colonialismo, face o poder político e econômico do colonizador. Atual e invasor, o poder do colonialismo e sua força devastadora ainda impera em todos cantos, segundo confere Nêgo Bispo (2015, p. 76), já que tais comunidades “continuam sendo atacadas pelos colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual”.

Depreende-se, sobremodo, que Nêgo Bispo tenha travado uma luta pessoal e coletiva contra o colonialismo, em benefício dos povos que o mesmo chama de “Povos Afropindorânicos”, escravizados/dominados pelo poder eurocêntrico (além-mar) ao longo de séculos. Contudo, deve-se entender, em tese, que o mesmo projetou uma linguagem contrária àquele poder dominador, buscando refúgios por meio da concepção de conceitos os quais,

segundo seu pensamento, poderia combater, manter e transmitir às próximas gerações, a sua cultura.

Também não podemos esquecer da sua luta por uma nova postura política, por meio da ruptura da política colonialista, onde emerge o seu “modo de vida”. Implica reforçarmos que o anseio orgânico em combate à colonização/expropriação dos direitos naturais dos povos, cria em Nêgo Bispo, um conceito natural chamado de contracolonialismo, o que lhe reveste de capacidade intelectual, antes apontada pelos saberes ancestrais, por meio da sua vivência. Ademais, como ele mesmo pretende, o contracolonialismo é “simples”, porém, comporta relevante poder.

O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo. [...] O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio. (Santos, 2015, p. 58).

Cumpre destacar que na visão do autor referido, o colonialismo é uma forma de vida imposta pelo colonizador, um modo de vida alheio à cosmologia dos povos nativos, isto é, a forma que os povos dominados enxergam e conceitam o mundo, suas qualidades, a natureza implícita nos corpos naturais, suas propriedades inerentes, assim como considerando suas origens. Por outras palavras, Nêgo Bispo abre amplo contra-ataque à hegemonia eurocêntrica, utilizando-se de uma linguagem constituída do próprio modo de vida de seu povo, internalizado através da vivência territorial e cultural, fatores herdados da sua ancestralidade.

De sorte que toda uma gama de fatores oriundos da ancestralidade, seus saberes culturais, sociais, econômicos, enfim, suas trajetórias percorridas por caminhos cheios de “confluências/cosmovisão/biointeração/oralidades/compartilhamentos”, enseja em nós como sociedade, novas formas de pensar e enfrentar o poder hegemônico/eurocêntrico, ou seja, pensar a contracolonização visando evitar novos modelos de rupturas do direito natural.

É importante trazer uma análise detalhada sobre o quilombismo, segundo o que foi formulado por Abdias do Nascimento e seus elos intensos com o ensino de Filosofia no ensino médio, mostrando com isso, como tal teoria considerada robusta pode fundamentar um currículo decolonial crítico e afrocentrado. Nesse sentido, essa análise detalhada considera alguns aspectos que são eles: 1) Quilombismo como fundamento teórico e horizonte político-filosófico; 2) A robustez teórica do Quilombismo e o diálogo com correntes filosóficas; 3)

Implicações curriculares tendo o quilombismo como eixo epistemológico do ensino de Filosofia; 4) O quilombismo como metodologia pedagógica e as práticas e dinâmicas possíveis; e ainda como teoria que inspira metodologias contra-hegemônicas, as quais estão centradas em horizontalidade, coletividade e vínculo com o território.

**1. Quilombismo como fundamento teórico e horizonte político-filosófico:** Sob esta ótica, o Quilombismo proposto por Abdias do Nascimento se torna mais que uma categoria histórica: é, uma filosofia político-existencial que sintetiza a memória, a resistência e projeto civilizatório. Portanto, parte do reconhecimento de que os quilombos não foram apenas refúgios de escravizados, e sim, locais de invenção social, ética e epistemológica, que estrutura modos autônomos de vida, valores comunitários e sistemas de autogoverno (Barbosa, 2025). O quilombo não somente um refúgio, foi uma nova síntese civilizatória gestada na adversidade (Nascimento, 1980) e nesse sentido, o quilombismo propõe um paradigma afrocentrado de humanismo, sustentado em três dimensões principais.

Na verdade, essas dimensões articulam-se a uma filosofia do bem viver comunitário, ancorada em valores como ancestralidade, solidariedade, reciprocidade e reterritorialização simbólica.

**2. A robustez teórica do Quilombismo e o diálogo com correntes filosóficas:** o Quilombismo de Abdias do Nascimento não se limita ao discurso político, isto porque ele se constitui de uma filosofia de libertação negra, que dialoga criticamente com correntes tais como: o existencialismo, que afirma a liberdade e a criação de sentido como atos de resistência negra, a filosofia decolonial que denuncia a colonialidade do poder e propõe epistemologias, a ética comunitária africana (ubuntu, axé, maat) que se contrapõem a racionalidade moderna ocidental individualista, o humanismo radical que reivindica a universalidade através da diferença.

Trata-se assim, de uma robustez que torna o quilombismo uma plataforma filosófica capaz de refundar o sentido do ensino de filosofia e ao invés de repetir as genealogias eurocêntricas, propõe-se a pensar filosofia a partir dos quilombos, das oralidades, das lutas e das estéticas afrodiáspóricas. A tabela a seguir entrega os eixos, suas descrições e as implicações práticas da robustez do quilombismo e o diálogo com as correntes filosóficas:

**3. Implicações curriculares tendo o quilombismo como eixo epistemológico do ensino de Filosofia:** a presença do Quilombismo no currículo de filosofia do ensino médio pode ser compreendida como uma estratégia epistemológica de reordenação dos cânones. Ele não apenas inclui atores negros”, como redefine o próprio conceito de filosofia e sua finalidade formativa.

As competências da BNCC e o Quilombismo é explicada pela percepção de que a BNCC (competência geral 9) propõe “exercitar a empatia, o diálogo e o respeito às diferenças”. Desta feita, o quilombismo aprofunda esse princípio ao transformar o respeito em reconhecimento ontológico e o diálogo em reparação epistemológica. Sendo assim, o ensino de filosofia passa a formar sujeitos críticos e solidários, comprometidos com a justiça racial e reconstrução coletiva do conhecimento.

**4.** O quilombismo como metodologia pedagógica e as práticas e dinâmicas possíveis; e ainda como teoria que inspira metodologias contra-hegemônicas, centradas em horizontalidade, coletividade e vínculo com o território.

Logo, acredita-se que essa política quilombista deva ser debatida por meio de rodas filosóficas num espaço circular de debate e partilha de saberes, evocando a oralidade e o consenso como método, onde também o estudo cartográfico desses locais poderá auxiliar no mapeamento dos quilombos, fortalecendo os anseios de resistência dessas identidades. Acredita-se que o estudo dos territórios quilombolas locais ou históricos como Palmares, Kalunga, Saco-Curtume, dentre outros, além da produção cognitiva dessas comunidades através da sua própria oralidade, onde a relação liberdade/ética/território, venham surgir como ferramentas de manutenção da sua cultura e a concretização de políticas públicas.

De tal forma que a produção de sentidos pode ocorrer via oral e prática, por intermédio de manifestações como a dança típica, seu ritmo, como demonstração de sua ancestralidade, o que precede as discussões sobre estética e filosofia a partir das danças afro-brasileiras como a capoeira e religiosidade. Tais fatores podem ser observados por meio da leitura de Abdias do Nascimento e Paulo Freire Reflexão acerca da libertação, consciência crítica e educação comunitária que devem trazer como resultados a elaboração de uma carta quilombista à escola contemporânea.

Partindo desses desafios, entende-se que estes passam a exigir uma formação docente mais consistente e crítica e a revisão curricular que deve estar pautada na Lei n. 10.639/2003 e ainda pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme Resolução CNE/CP nº 1/2004). Perante isso, o quilombismo, mediante sua densidade teórica, redefine o próprio horizonte da Filosofia na escola, uma vez que propõe uma filosofia do comum, cujo pensar é coletivo e situado, uma epistemologia da libertação que reconhece a historicidade negra como base da razão crítica, uma pedagogia de vida que considera que o saber nasce da experiência comunitária e da memória ancestral (Nascimento, 2025).

Portanto, a integração do quilombismo ao ensino médio se trata, na verdade de produzir uma filosofia em estado de reexistência, em que pese que a escola seja um espaço de quilombo, lugar de pensamento, acolhimento e reinvenção de mundos possíveis.

O modo de vida “vadio” ou a organização circular dos Quilombos podem ser traduzidos em estratégias didáticas para docentes na sala de aula por meio da premissa de que esse modo de vida toca no cerne daquilo que Nêgo Bispo, Abdias do Nascimento e outros pensadores afro-brasileiros vêm propondo que são formas de pensamento e de organização social negras, enquanto estruturas epistemológicas e metodológicas e não somente temas históricos. Como estruturas epistemológicas e metodológicas, e não apenas temas históricos (Nascimento, 2025).

Dito isso, sobre os fundamentos teóricos de “modo de vida vadio” e “organização circular”, enquanto categorias filosóficas, discute-se que este “modo de vida vadio” não se referem somente a um termo pejorativo, como o foi na boca colonial; nessa direção, teóricos do tema como Nêgo Bispo explica que essa “vadiação” se trata de uma categoria de resistência ontológica, uma forma de vida que recusa o tempo linear, produtivista e disciplinador da colonialidade.

Segundo Bispo (2019) a vadiação expressa o tempo circular da natureza e do corpo, a aprendizagem pelo fazer partilhado, e a sabedoria da experiência vivida, não hierarquizada. O referido autor acrescenta que “a vadiação é um jeito de viver no mundo sem se render à pressa do sistema. É o tempo do encontro, do conselho e do fazer junto”. (Bispo, 2019). Dessa maneira o “modo vadio” é visto como uma filosofia de liberdade temporal e do saber comunitário, que se contrapõe ao controle disciplinar e às métricas eurocêntricas de aprender eficiente.

Por outro lado, a “organização circular” dos quilombos, se considera que nestes, essa organização representava-se uma estrutura de horizontalidade e autogoverno, sem hierarquia rígida, pautada na reciprocidade e consenso. O círculo é símbolo de equilíbrio, ancestralidade e partilha, logo, oposto a lógica piramidal e vertical da colonialidade do saber. Então, tanto a vadiação quanto a circularidade não são somente práticas culturais, e sim princípios filosófico-pedagógicos que sugerem a reorganização do tempo e espaço escolar.

No que diz respeito a tradução pedagógica da teoria quilombista à prática docente em Filosofia, tem-se como proposta a transformação dessa categoria em estratégias didáticas que encarnem o pensamento afro-brasileiro e que permita, com efeito, que esse ensino filosófico vá para além da exposição de conteúdos e se torne, portanto, uma prática viva de pensamento e convivência. Sendo assim, considera-se a estratégia de Didática vadia que irá discutir e analisar o tempo de escuta e experiência.

Diante da tabela apresentada, o professor de filosofia, nesse contexto assume o papel de griô, aquele mediador de memórias, provocador de pensamento, articulador entre teoria e vida e assim, ensina a pensar com o corpo, com a escuta e com o coletivo, em vez de apenas expor conceitos abstratos.

Por fim, é importante destacar que os impactos esperados são epistemológicos, pedagógicos, políticos e ontológicos

#### **4 PENSAMENTOS AFRO-BRASILEIROS: VÍNCULOS E ANCESTRALIDADES**

Machado e Oliveira (2022) afirmam as necessidades de uma filosofia afro-brasileira, capaz de estabelecer diálogos, encantados, perpassados pelas relações com as ancestralidades de riquezas culturais diversas, que busca transformar dores em movimentos de inclusão e respeito à vida. Segundo os autores, as ancestralidades possuem papéis preponderantes para liberdades futuras, para o conhecimento que pode ser construído mediante muito dos nossos compromissos assumidos, sobretudo, no ensino de filosofia. [...] “as filosofias africanas-brasileiras medidas pelas filosofias da ancestralidade e do encantamento implicam-se no educar para a sensibilidade, para transformação, para libertação”. (Machado; Oliveira, 2022, p.15).

Nota-se, aqui, o reconhecimento do passado sociocultural, derivado também do continente africano, como primordial, por ser entrelaçado e inseparável, em certo ponto, do presente e de suas filosofias.

Paula Júnior (2022) comprehende a filosofia afro-brasileira como um desdobramento da filosofia africana, a partir dos deslocamentos da África para às Américas, durante as fases de colonizações e de escravidão. Então, enfatizando as inúmeras riquezas culturais de matrizes africanas, estabelecidas no Brasil, Paula Júnior (2022) as entende como representatividades de amplos conjuntos de resistências que procuram conservar maneiras de ser, nas quais as gêneses estariam no continente africano.

O ensino de filosofia, no nível Médio, demanda integralidades de vários conhecimentos no que diz respeito às filosofias afro-brasileiras, com uma gama de dimensões filosóficas que são fundamentais para as compreensões das nossas complexas e múltiplas realidades. Vale lembrar das vastas dimensões religiosas e de suas simbologias, suas cosmologias, seus valores e suas concepções, que evoluem em face dos olhares analíticos do professor, do pesquisador e do filósofo.

As dimensões religiosas podem suscitar novas aberturas para estudos das filosofias afro-brasileiras, sobretudo, referente às concepções de descolonização e da própria educação, para

além da educação de nível Médio. Miranda e Santos (2022) enfatizam a importância de uma filosofia da educação que se preocupe com a descolonização e que tenha um comprometimento problematizador, voltado para combater racismos que aniquilam os imaginários afro-brasileiros.

Percebe-se, portanto, que as preocupações com as supressões de culturas e de perspectivas filosóficas, com a homogeneização, com a unicidade, com a absolutização das visões, estão presentes em novas ideias que demonstram os valores irrefutáveis das pluralidades que compõem os quadros socioculturais mais amplos.

Outra dimensão valiosa e enriquecida, culturalmente, que pode ser estudada, nos âmbitos da filosofia afro-brasileira, é a música. A respeito da música e as bases musicológicas e filosóficas africanas, Döring (2018) propôs, para o ensino e para as pesquisas, novas epistemologias para uma educação musical que possam adentrar em estudos teóricos e práticos das músicas afro-latinas, constituindo estudos transculturais nesse sentido.

Nessa dimensão da música afro-brasileira exigirá, sem dúvidas, da Filosofia e do docente, aprofundamentos filosóficos, simbólicos, históricos e socioculturais que podem ser trabalhados em salas de aulas e em pesquisas dessa natureza. Acentuamos as relevâncias das linguagens, simbolismos, danças, contatos culturais, manifestações coletivas e os conceitos que dizem respeito às expressividades constitutivas do samba, do maxixe, do coco, do maracatu, o samba de cumbuca, do jongo, do chorinho, dentre tantos outros fenômenos atrelados à música, que recebem influências diversas, inclusive oriundas do continente africano.

Reforçamos que o ensino de filosofia, no nível de Ensino Médio, que se debruça sobre conteúdos referentes às culturas afro-brasileiras, a vida política e social, sobre o conceito de arte, de estética e experiências místicas e religiosas, oferece contatos inovadores e aberturas para essa extensiva e complexa dimensão da música, que se mostra sobrecarregada de elemento de várias culturas, de vários contextos e épocas distintas.

Então, devemos procurar compreender formas diversas de manifestações sociais-musicais que englobam os campos de experiências, as fantasias, o estético-musical, as interações, as artes, nos exercícios da docência de filosofia.

#### **4.1 MÚLTIPLOS enfoques e perspectivas do currículo e do livro didático**

De certa forma, a filosofia também se autodetermina por meio das novas abrangências, dos contatos múltiplos e dos novos diálogos com as mais variadas perspectivas filosóficas. Por essas razões analisamos o “Currículo do Piauí - Novo Ensino Médio”, de 2021, que até o ano

mencionado utilizou o livro de Juvenal Savian Filho, “Filosofias e filosofia: existência e sentidos”.

O currículo traz, dentre seus conteúdos, para discussão da vida social, a proposta para tentar identificar o objeto e a contribuição da filosofia, visando a compreensão da realidade social. Propõem analisar características do senso comum e do conhecimento científico e conhecer as categorias do pensamento filosófico. Busca, também, comparar a origem e a contribuição da filosofia e dos campos de investigação, especificando o estudo sobre a razão, verdade e lógica.

O currículo propõe compreender as diferentes concepções de espaço, tempo, indivíduo, cultura e sociedade. Apresenta a origem do pensamento filosófico, períodos e os campos de investigação; a razão; a verdade; a lógica; o conhecimento; o indivíduo, a sociedade e as culturas.

Outra proposta curricular busca relacionar as formas e organizações territoriais aos tipos de governos, debatendo dimensões éticas relacionadas à convivência entre as diferenças; ademais, como pauta relevante para nossa pesquisa, o Currículo se propõem em analisar questões contemporâneas que promovem o racismo, xenofobia, desigualdade e diferença; dimensões éticas acerca da convivência entre as diferenças; xenofobia, racismo e diferenças.

Por fim, o Currículo indica ao estudante o interrogar a si e ao outro, adotando a dúvida sistemática e a investigação para refletir, avaliar e se posicionar de forma autônoma e crítica frente a questões da vida cotidiana. Além disso, recomenda-se analisar expressamente os limites éticos da ciência e tecnologia e seus reflexos na cultura das sociedades; comparar a relação “poder do poder”: verdade verossímil/verdade aparência, poder político; contextualizar a complexidade das relações de sentidos de dado momento histórico; reconhecer os conceitos de Poder, poder político; verdade verossímil/ verdade aparente.

Sabemos que com a promulgação da Lei nº 11.685, de 02 de junho de 2008, assume um caráter obrigatório em todo país; no entanto, cabe uma observação acerca desse currículo. No Estado do Piauí, conforme o currículo atual (p.282), em 1999, a disciplina Filosofia foi inserida no Ensino Médio, por orientação do Conselho Estadual de Educação (SEED/PI), assim sendo, no ano 2000, a disciplina passou a constar como obrigatória na matriz curricular do Ensino Médio nas Escolas públicas estaduais.

Conta como objetivo, estimular a reflexão acerca da individualidade e coletividade na sociedade de consumo, possibilitando aos estudantes argumentos que instiguem a consciência crítica, responsável e ética. Ele instiga debater a relação entre consumo, cidadania e exclusão

social na globalização. Sugere relacionar a indústria cultural ao fortalecimento do individualismo moderno, narcisista, submisso e não reflexivo.

O Currículo busca trabalhar aspectos da cidadania, do cidadão e do consumidor: a lógica perversa do consumo na exclusão social do período atual e a necessidade de adoção de hábitos sustentáveis. Sugerem, ainda, analisar os aspectos positivos e os negativos das relações de trabalho, considerando direitos e obrigações do trabalhador, jornada de trabalho, condições de trabalho.

O Currículo visa identificar e estimular a compreensão crítica da realidade social capitalista nos seus aspectos contraditórios na sociedade atual. Sublinha-se, como componente curricular, a dimensão ética da economia e do trabalho: as categorias e os conceitos de classe social, proprietário, meios de produção, trabalho e renda. Aconselha analisar as relações homem e natureza e seus reflexos nos modos de vida, consumo, cultura e modos de produção, e as relações entre homem e natureza: conceitos sobre modos de vida, consumo, cultura e produção.

Além disso, o Currículo requer uma análise dos aspectos positivos e os negativos das novas relações de trabalho considerando direitos e obrigações do trabalhador, jornada de trabalho, condições de trabalho, entre outros aspectos. Ele procura identificar e estimular a compreensão crítica da realidade social capitalista nos seus aspectos contraditórios na sociedade atual. Por fim, o Currículo recomenda o estudo da dimensão ética da economia e do trabalho: as categorias e os conceitos de classe social, proprietários, meios de produção, trabalho e renda.

Assim, nota-se que, de certa forma, o próprio Currículo respalda, de forma mínima, os nossos interesses pelas perspectivas filosóficas afro-brasileiras, sobretudo, quando propõem as análises de pluralidades e diversidades, preterindo os preconceitos e segregações indesejadas. Não se trata de uma reivindicação chauvinista, mas sim, de um olhar filosófico sobre essas multiplicidades e de diversidades socioculturais que constituem as nossas culturas.

Costa *et al.* (2019) concebeu os saberes e os sabores provenientes da ciência afro-brasileira como um instrumento pedagógico, ligado às capacidades de educação crítica. As visões colocadas em relevo pelos autores é de que as investidas de nossas articulações metodológicas e teóricas nos elementos e aspectos essenciais das culturas das populações negras, comunidades tradicionais e quilombolas, fortaleceram as identidades, as consciências sociais, as ancestralidades e as memórias individuais e coletivas.

Além disso, salienta-se as culturas populares e os vínculos afetivos das comunidades, na medida em que as conhecemos, estudando-as e valorizando-as, a partir das visibilidades e notoriedades reforçadas. Por essas razões, também compreendemos as necessidades de um

debruçar da filosofia do Ensino Médio, por meio dos currículos e dos livros didáticos e paradidáticos, nas multiplicidades filosóficas e culturais afro-brasileiras.

As observações e revisões críticas, para a Filosofia, no tocante às culturas afro-brasileiras, não se limitam às exigências jurídicas, estabelecidas com a Lei 10. 639 de 2003, que instauraram o ensino de culturas africanas e afro-brasileiras na educação brasileira ou na Década Internacional de afrodescendentes, estabelecida pela Organização das Nações Unidas – ONU, que se entende de 2015 a 2024, mas sim, que perpassem esses universos formais da legalidade jurídica e, como sugere Monteiro (2020), também faz com que o professor de Filosofia reavalie suas posturas docentes, com relação a esses complexos campos temáticos que formam as nossas culturas e nossas políticas.

Fernandes (2008) sublinhou, no sentido da criticidade dos sujeitos, a importância de um contexto de consciência crítica e de insatisfação com as situações sociais e sobretudo, as circunstâncias de naturezas raciais. Vale destacar, as lutas pelas equiparações das condições políticas e econômicas, pelas derrubadas das restrições dos universos reivindicatórios, que se mostram indispensáveis para a construção de conhecimento, a partir do ensino de filosofia.

Sublinhamos outro aspecto apropriado e relacionado ao universo afro-brasileiro: a dimensão relevante da culinária, para os estudos de culturas, em um país miscigenado, que se formou com contribuições de várias culturas. As compreensões dessas referências culturais também se mostram imprescindíveis para as discussões de nossos contextos socioculturais, nos quais podemos analisar um delinear da história, com perspectivas contextualizadas.

Santos Junior (2010) busca confirmar tal proposição com a ideia do termo “afrocentrado”, que, na sua visão, comprehende as nossas perspectivas centradas dentro das nossas próprias referências culturais e históricas. Com essa concepção é possível mencionar, de certo modo, uma busca pelas origens. “Uma filosofia condenada a não ser original está condenada a não ir às origens, pois é isso que a palavra original significa. Não o novo, mas aquilo que lida com as origens” (Gomes, 1977, p. 50). Compreendemos, além disso, que as complexidades das heranças culturais reivindicam contribuições de várias disciplinas e de vários métodos de abordagens constitutivas necessárias e, ao mesmo, imprescindíveis.

O professor de filosofia que se interessa pelas filosofias afro-brasileiras, também acabará se voltando, nas devidas proporções, para alguns estudos de ordem constitutivas dos povos. Muitas vezes, podemos encontrar dificuldades com relação aos traços das distintas culturas, sobretudo, nas tradições de oralidades nas quais encontramos uma infinidade de narrativas que não são documentadas ou escritas, mas que não podem ser ignoradas.

Muitos estudos sociolinguísticos, a exemplo do trabalho “O português afro-brasileiro”, de Lucchesi *et al.* (2009), ressaltam variedades e diferenciações linguísticas que se mostram imprescindíveis para análises de planos socioculturais e de perspectivas afro-brasileiras, tais como podemos notar nas palavras em destaque:

Mas, apesar de toda essa imbricação dos possíveis efeitos do contato entre línguas nas variedades atuais do português brasileiro, é lícito deslindar, com base na fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas, a variedade do português no Brasil que mais foi afetada pelo contato entre línguas. Isso implica que o português afro-brasileiro seria diferenciado mesmo em face das demais variedades populares e rurais do país. A diferenciação das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas frente às demais comunidades de fala rurais brasileiras, em termos linguísticos, estão consubstanciadas na identificação de processos linguísticos presentes nas primeiras e ausentes nas últimas, bem como em uma maior intensidade dos processos de variação nas primeiras em relação às demais. E, dentro de uma concepção dialética da produção do conhecimento, ao tempo em que essas descobertas empíricas possibilitam a identificação dos processos de variação e mudança desencadeados em situações de contato entre línguas, tais evidências empíricas também podem ser tomadas como comprovação da hipótese de que o contato entre línguas foi relevante na conformação dessas variedades linguísticas. Tal processo, entretanto, não se encerra nesse circuito empírico, na medida em que são mobilizadas as teorias desenvolvidas independentemente a partir de observações de outras situações de contato linguístico, nomeadamente aquelas que deram ensejo à formação de línguas reconhecidamente crioulas; ou seja, os parâmetros que se adotam aqui para a identificação dos processos de variação e mudança induzidos pelo contato entre línguas na fala das comunidades rurais afro-brasileiras isoladas são, sempre que possível, aqueles que a crioulística tem relacionado com as situações em que os efeitos do contato entre línguas são evidentes (Lucchesi *et al.*, 2009, p. 79).

Além desses aspectos sociolinguísticos supracitados, colocamos em ênfase, os conjuntos de lugares, dos festejos religiosos e pagãos, que são exemplos de manifestações que merecem atenção da filosofia, tal como dos currículos de nível Médio.

Entendemos, portanto, que o ensino de filosofia pode expandir suas abordagens nas direções das filosofias afro-brasileiras, utilizando-se de fontes, de conceitos, auxiliando campos disciplinares, como por exemplo, a História, a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a Arqueologia, dentre outras disciplinas imprescindíveis para algumas abordagens mais holísticas.

O termo “pensamentos afro-brasileiros” não designa uma escola homogênea de filosofia, mas um conjunto de tradições, práticas, e elaborações intelectuais produzidas por pessoas negras e comunidades afrodescendentes no Brasil. Tais pensamentos surgem da experiência diáspora africana e se manifestam na intersecção entre saberes religiosos, como o candomblé, umbanda, éticos comunitários, como os quilombos e terreiros, e políticos, como o movimento negro e intelectuais, como a filosofia, a arte e a educação.

De acordo com Kabengele Munanga (2004), afirma-se que o pensamento afro-brasileiro é uma “recriação africana em solo americano”, o que resulta da interação entre cosmologias

africanas e o contexto colonial-escravocrata nacional, mas que não se reduz a resistência cultural e sim, que constitui um sistema de pensamento de uma filosofia de vida, liberdade e da ancestralidade. Completa que “a diáspora africana é um lugar de produção de sentidos, e não apenas de perdas. O pensamento afro-brasileiro nasce das travessias e da recriação da humanidade negada”. (Munanga, 2004).

É a partir desses pensamentos que se apresentam fundamentos filosóficos que abordam a ancestralidade e vínculos como eixos estruturantes como a ancestralidade, como princípio ontológico em que se explica que, nos pensamentos afro-brasileiros, ancestralidade não é apenas herança genealógica, mas um princípio de existência e de conhecimento. Ser é ser em relação com os ancestrais, conhecer é reatualizar essa relação. Segundo Gonzales (1988), a ancestralidade é o eixo que conecta corpo, cultura e identidade, é memória viva que orienta a construção de uma consciência afro-latino-americana.

No que tange ao caráter filosófico dos pensamentos afro-brasileiros, esses se constituem de filosofias pluriepistêmicas em uma combinação com oralidade e corporeidade como linguagens do saber; circularidade como forma de raciocínio; comunidade como fundamentos. axé como energia vital e categoria ontológica e a ancestralidade como princípio gnosiológico, de conhecer.

Portanto, acerca da ancestralidade e vínculos na filosofia do ensino médio mostra que certo é que a BNCC (Brasil, 2018) traz uma proposta de ensino que este promova a “reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo” e desse modo, os pensamentos afro-brasileiros aprofundam esse objetivo ao introduzirem a dimensão da ancestralidade como autoconhecimento e a ética dos vínculos como a reflexão moral comunitária.

#### **4.2 Colonialismo x contracolonialismo: uma contraposição necessária**

Tendo uma visão básica e acentuadamente pequena, resumida, sem querer ampliar ou encerrar o universo analítico do tema alvitrado, nem distorcer o conceito inicial, entende-se, nessa leva, por contracolonialismo, o ponto fulcral em que pese uma visão simples, mas que propende unir/agrupar/preservar desde as territorialidades tidas tradicionais, símbolos, significações e, sobretudo, “modos de vida daqueles herdeiros naturais” da terra.

Inserem-se aí os índios nativos, populações ribeirinhas, povos de terreiros, assim como os derivados de outras terras, no caso dos quilombolas, assentados em distintos locais, que

buscam defender sumariamente seus valores e crenças, sejam religiosos, culturais e tradicionais contra a força invasora externa.

Por assim dizer, tomamos as palavras de Nêgo Bispo quando este compara os termos colonização e contracolonização. A primeira, segundo o pensador, diz respeito ao processo de adestramento de indivíduos, em que o colonizador pretende deletar a memória, a cultura, o modo de vida, entre outros aspectos, em benefício de uma cultura externa imposta e inerente às vontades do colonizador; a segunda, ligada diretamente aos interesses contrários ao colonizado.

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticado nesses territórios (Santos, 2015, pp. 47-8).

Em suma, devemos avaliar, assim sendo, que o contracolonialismo assenta-se numa constante obstinação em movimento face ao colonialismo pela tentativa visceral, diga-se de passagem, por desconstruir as raízes básicas do colonizador, o qual mantém estruturas funcionais e ideológicas que configuram seus tentáculos, estes, amplamente arraigados de opressão deletéria.

De tal modo que, a contracolonização, *Ipsis Litteris*<sup>5</sup>, literalmente falando, vislumbra a autodefinição/perspectiva de que a defesa de sua autonomia, afirmação e manutenção da sua cultura, saberes locais e regionais, vêm contrapor os açodados valores sociais, geopolíticos, e, por fim, os próprios saberes do colonizador, sendo seu ponto de partida, portanto, meio e fim. Bispo contrapõe a esses valores com a perspectiva que a contracolonialidade tem início, meio e fim novamente, se renovando constantemente por meio das gerações que reintegram as culturas ancestrais.

Poderíamos dizer aqui, sem ultimar a discussão, ressaltando um breve excerto de Nêgo Bispo<sup>1</sup>, que a grande pretensão colonial está centrada na simples, porém funesta apropriação da terra, expropriando-a de seus ‘legítimos donos’, destruindo a todo custo, valores morais, culturais e a vivência dos reais ocupantes desta, ou nativos: “a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidade”, (Santos, 2015, p. 51).

Obviamente, quando inserido neste contexto territorial, a assertiva anterior não afasta outros fatores como religião, cultura e modo de vida, os quais se somam como vertentes concomitantes abordadas pelo citado pensador, e os faz burilar sua tenaz acidez contracolonialista.

Nesse intuito, Nêgo Bispo (2015) não se limita apenas à questão da expropriação colonial da terra e seu “modo de vida” próprio. O pensador vai mais longe e torna sua crítica/análise mais abrangente e ocular no que tange a produção de material filosófico e historicial para iniciar uma contracultura em combate à cultura colonial cimentada através dos tempos, colonização esta, quase sempre apoiada pelos braços do poder estatal, como também pelo capital financeiro explorador.

Questões como religiosidade, cultura e a vivência diária do povo quilombola, proporcionaram ao ativista político, militante de movimentos sociais e quilombolas, atuante em movimentos de luta pela terra, aprendiz da luta diária, e, sobretudo, construtor da sua própria realidade. Nêgo Bispo impregnou em seu intelecto e corpo, a vivência da lida no campo, sobretudo, as histórias contadas por seus ancestrais e as converteu em pedagogia popular, por assim dizer, ou seja, as internalizou-a e se transformou, como ele se autodenomina, numa espécie de ‘tradutor’ por via escrita, dos interesses e informações acerca da vida dos quilombolas.<sup>4</sup>

Quando veio a escola, vieram as escriturações das terras. Os documentos das terras. Veio também a quebra dos contratos orais. E para nós entendermos isso, nós tivemos que ir para essa escola.... Eu aprendi a ler em uma semana.... De escrever eu demorei. A comunidade inteira bancou meus estudos. Eu virei, a partir daí o tradutor da comunidade. A comunidade me ensinava a oralidade, e eu, traduzia para a comunidade pelas escrituras”.

<https://youtu.be/Tqt9BnrolFg?si=COkEzwtAdH4IfI FW>. Acesso em abril de 2025.

Nêgo Bispo (2015) reuniu ao longo de sua vida sertaneja, ‘vadia<sup>2</sup>’, como ele próprio relata, vasto material, diríamos didático, já que o mesmo conta em suas avaliações e histórias, a vida cotidiana do povo oprimido o qual teve acesso e vivenciou, em quilombos e terras habitadas por ribeirinhos, terreiros, e outras denominações étnica, diga-se no interior, do Nordeste, onde o mesmo provém e fincou seu conhecimento empírico.

Sua narrativa própria tem uma didática que nos conduz a uma vivência real dos fatos narrados, denota a sua natureza contracolonialista, pois partindo do próprio modo de vida experimentado, Nêgo Bispo (2015) nos apresenta com riqueza de detalhes, pontos cruciais para uma refutação fulcral dos ideais colonialistas. O próprio afirma:

Tanto é que a nossa roça era emendada com tantas outras roças que a chamávamos de roça de todo mundo. E nós podíamos pescar nos riachos e lagos, podíamos extrair frutos nativos e até cultivados, sem precisar pedir permissão a quem os cultivava. A consideração que devíamos era Colonização, Quilombos: modos e significações avisar o que tínhamos extraído. Talvez, por isso, até hoje muitas pessoas não entendam porque presenteávamos até os desconhecidos com o que tínhamos de melhor nas nossas roças. Ainda garoto, comecei a participar das pescarias que aconteciam da seguinte maneira: um grupo de pessoas de ambos os sexos e diferentes idades acampava à margem do rio e escolhia o poço onde todos deviam pescar. Com isso

queria afirmar que nasci e fui formado por mestras e mestres de ofício em um dos territórios da luta contra a colonização. (Santos, 2015, p. 81-82)

Outro fator crucial para enfretamento do colonialismo, diz respeito a uma questão central, a religiosidade destes povos. A religião, no contexto apresentado por Nêgo Bispo (2015), seu conhecimento prático, se insere como arma inegável no combate ao colonialismo, movendo-se nas entradas, no suor, nas expressões e até no ritmo das cantigas, carregadas de sentimentos, ajudando a moldar a sua identidade cultural como etnia legítima e merecedora de legalidade e respeito. Vejamos então:

As manifestações culturais dos povos eurocristãos monoteístas geralmente são organizadas em uma estrutura vertical com regras estaticamente pré-definidas, número limitado de participantes classificados por sexo, faixa etária, grau de habilidade, divididos em times e/ou equipes, segmentadas do coletivo para o indivíduo (onde o talento individual costuma ser mais valorizado que o trabalho em equipe) e em permanente estado de competitividade. As competições são praticadas em espaços delimitados e arbitradas por um juiz, aos olhos de torcedores e simpatizantes que devem participar com vaias e/ou aplausos. As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade). (Santos, 2015, p. 41-42).

A breve comparação acima, reflete a indignação e o tenaz espírito combativo do pensador, ora abordado, face o colonizador e suas ferramentas de destruição de culturas. As denominações “povos eurocristãos monoteístas” e “povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas”, descortinam essa tenacidade no momento em que o colonizado sugere uma organização linear e includente, contrapondo-se à estrutura autoritária e excludente do colonizador. O excerto abaixo é taxativo:

Observando o conteúdo organizativo e os regramentos que governam essas diferentes modalidades, logo podemos perceber que as manifestações de matriz eurocristã monoteísta trabalham o coletivo de forma segmentada e as manifestações afro-pindorâmicas politeístas trabalham o indivíduo de forma integrada. Um exemplo ilustrativo é a diferença entre o futebol (criados pelos ingleses, um povo de cosmovisão monoteísta) e a capoeira (criada pelos povos afro-pindorâmicos, de cosmovisão politeísta). O jogo de futebol é regido por regras estáticas e pré-definidas, onde vinte e duas pessoas jogam, uma pessoa julga e milhares de pessoas assistem. Pode ocorrer que entre as pessoas que assistem exista alguém que jogue melhor que uma das vinte e duas pessoas que estão jogando. Mesmo assim dificilmente esse alguém poderá entrar no jogo. Numa roda de capoeira, regida pelos ensinamentos de vida, podemos ter cinquenta pessoas jogando, uma pessoa ensinando e pouquíssimas assistindo. Entre as poucas pessoas que assistem pode haver alguma que nunca viu a

capoeira. No entanto, se esta quiser, ela pode entrar na roda e jogar. (Santos, 2015, p. 42).

O que Nêgo Bispo (2015) tenta justificar, nada mais é do que as manifestações dos “povos eurocristãos monoteístas” que divergem, em seu cerne, daquelas manifestações culturais dos “povos afro-pindorânicos pagãos politeístas”, a primeira, de matriz europeia, ao que a segunda, oriunda da matriz que ele chamou de afro-pindorâmica, pré-existentes nos espaços quilombolas e demais etnias afrodescendentes, presentes em algumas culturas sul-americanas.

A crítica surge a partir da centralização de Poder em torno da cultura europeia, onde uma elite dominante é representada por uma figura ilustre, capitalizada; ao passo em que nos povos afro-pindorânicos<sup>6</sup>, essa figura de Poder não existe, pois todos se reúnem em ‘círculos’ para manifestar sua cultura, e o resultado é partilhado entre todos.

Pode ocorrer que entre as pessoas que assistem exista alguém que jogue melhor que uma das vinte e duas pessoas que estão jogando. Mesmo assim dificilmente esse alguém poderá entrar no jogo... Entre as poucas pessoas que assistem podem haver alguma que nunca viu a capoeira. No entanto, se esta quiser, ela pode entrar na roda e jogar. (Santos, 2015, p. 42).

Destarte, a imposição de manifestações culturais exteriores religiosas, sociais, entre outras, no contexto analisado quando se deu a chegada do colonizador, não se reconheceu a cultura nativa existente como legítima. No excerto acima, o primeiro exemplo, descreve uma figura central, isolada e de poder, orientando os demais quadros à sua volta; já o segundo exemplo, apresenta, em contraponto, uma organização descentralizada de poder, com uma estrutura comum, onde todos participam sem necessariamente dever obrigação a um poder central, compartilhando os resultados de uma maneira mais equitativa.

Do ponto de vista filosófico, o pensador nos sugere, de certo modo, um lugar de fala/pensar, onde a filosofia se confunde com o próprio modo de vida do indivíduo, ao passo em que essa vida não se configura face aos ideais colonialistas.

Por fim, o livro nos remete ao lugar do pensar o modo de vida e as formas de significá-lo de modo amplo, por isso mesmo tanto podendo ser a filosofia quanto a poesia da vida. É filosofia por convidar para a reflexão do que fazemos daquilo que chamamos vida, do sentido que damos a essa vida, às vezes se configurando mesmo como atribuição de sentido vazio para o conceito de vida ou um sentido que tira outras vidas em benefício de uma, como se dá nos processos identificados como de colonização. (Santos, 2015. p.116).

Assim, tenta-se desenhar, em linhas poucas, um quadro comparativo entre o contracolonialismo face ao colonialismo. A seguir, traçaremos um breve contexto do ponto de vista do colonialismo, como parte argumentativa deste capítulo.

É sabido que a colonização do ‘desbravador’ europeu nas Américas ocorre de forma lenta, porém complexa. Tal processo se caracteriza com a vinda e ocupação deste continente em larga escala, decompondo a escrita posterior em uma história de desbravamento e expansão civilizatória para uma conversão dos ali existentes, como indígenas e outros povos cristãos.

Os europeus franceses, portugueses, ingleses e espanhóis, situaram protetorados e impuseram suas culturas, línguas e sistemas sociais próprios, onde a colonização aconteceu sob seu julgo, na forma de exploração, baseada na obtenção de matéria prima, por meio da extração de riquezas naturais.

O apetite financeiro/econômico do colonizador europeu era de tal envergadura, que os nativos, este, denominado por Nêgo Bispo (2015) como “povos pindorânicos”, pouco tinham valor, sem sequer respeitar sua condição humana. O colonizador valorizava o negócio, sendo, portanto, desconsiderada toda de forma de humanidade nas relações no decurso colonial histórico, como afirmam Verástegui e Ferreira (2023, p. 123), “E estes povos eram submetidos, explorados e torturados, com o fim de controlar o poder econômico que os colonizadores acreditavam ter por direito natural”.

O ávido apetite por riqueza e poder do colonizador, fez com que os colonizados virassem mão de obra barata, sendo retirado de suas terras, o que tinham de melhor, como seus minérios e sua agropecuária, tornando-se depois uma forma de livre comércio, sempre em favor do colonizador, e em prejuízo colossal aos colonizados.

A mão de obra ‘afropidorâmica’, caracterizou-se essencialmente na lida de fazendas, minas, dentre outros afazeres já escravizados. Tais fatores causaram até os dias atuais, impactos funestos à sociedade ‘afropidorâmica’ em seu bojo econômico/social como um todo, seja na introdução de doenças, por exemplo, que praticamente dizimaram os nativos colonizados.

Também cita-se a influência direta da cultura europeia colonizadora, o rastro de suas línguas como a portuguesa, espanhola e inglesa, além da mestiçagem na formação de uma nova sociedade, por assim dizer.

Assim, Nêgo Bispo (2015) nos apresenta um modelo simples, porém interessante para designar o termo contracolonialismo. Na sua visão ‘real’ de vida, onde obteve sua estrutura cognitiva, o autor resume e compara o colonialismo e o contracolonialismo de forma que o ‘antídoto’ está presente na forma de luta dos povos colonizados.

O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo. [...] O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio, (Santos, 2015. p.19)

Neste contexto, devemos em suma, dizer que o povo colonial de países subjugados, engoliu, à força, toda estrutura do colonizador, seja por sua cultura, língua, hábitos, entre outros aspectos que caracterizam um povo.

De certo que, ao longo dos séculos, debates acerca da temática suscitada surgem, nas esferas sociais e acadêmicas, numa tentativa de contornar os malefícios herdados do colonizador. São vários os modelos de debates que aqui podemos aludir, quais sejam termos como modernidade e anticolonialidade, descolonizar, decolonial, pós-colonial e muitos outros axiomas que poderão surgir, sendo que todos, em algum momento, convergem em algum ponto, gerando outros debates.

O colonialismo, diante de sua dimensão histórica, cultural e epistêmica, constitui-se como um dos eixos estruturantes das desigualdades que atravessam a sociedade pátria. E a permanência simbólica e institucional molda os modos de vida, os imaginários e os valores que orientam a formação educacional. Sobre isso, importa afirmar que o pensamento contracolonial e as filosofias afro-brasileiras surgem como forças de resistência e reconstrução epistemológica, propondo dessa maneira, um reposicionamento do sujeito negro e de suas formas de conhecimento no espaço escolar.

Nesse tocante, a discussão acerca do colonialismo e suas contracorrentes no contexto da educação básica, especialmente, no ensino médio, emerge como fundamental para a compreensão dos processos formativos ainda que reproduzem hierarquias raciais e culturais, mas que podem ainda ser resinificados a partir de práticas pedagógicas afrocentrados e críticas à colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005; Mignolo, 2003).

No que diz respeito às suas permanências simbólicas, verifica-se que o colonialismo não se limita ao domínio territorial ou econômico, ele opera também como uma lógica de controle epistêmico e cultural, definindo o que se considerado conhecimento legítimo e quem detém autoridade para produzi-lo. Achille Mbembe (2017) identifica o “necropoder” como uma das dimensões mais violentas da modernidade colonial, em que a vida negra é sistematicamente

desvalorizada. No cenário educativo, essa lógica se manifesta na falta ou na marginalização dos saberes afro-brasileiros, indígenas e populares.

Por sua vez, Frantz Fanon (2008) já denunciava a interiorização da inferioridade e o racismo epistêmico como mecanismos de dominação. Em solo brasileiro, o colonialismo foi também cultural e linguístico, na medida em que impôs padrões eurocêntricos de beleza, racionalidade e moralidade, desta forma, a escola moderna, que é herdeira dessa tradição, tende a reproduzir, com efeito, tais estruturas, vindo a legitimar uma “universidade branca”. (Gonzalez, 1988).

E no que diz respeito ao Contracolonialismo e sua contraposição necessária, comprehende-se que o pensamento contracolonial, distinto, porém, dialogante com o pós-colonialismo, propõe não somente a resistência, mas a reconfiguração as epistemes dominantes. Segundo Santos (2010), é pertinente que se construa uma “ecologia de saberes” a qual deva reconhecer as epistemologias do Sul, como fontes legítimas de produção de conhecimento.

Na educação brasileira, o contracolonialismo implica na criação de condições para que os alunos negros se reconheçam como produtores de cultura, história e filosofia e mediante tal perspectiva, encontra-se nas filosofias afro-brasileiras apoio que articulam corpo, ancestralidade, oralidade e espiritualidade como dimensões indissociáveis do conhecimento (Sodré, 2017).

Por isso, afirma-se que esta contraposição se faz pertinente ao colonialismo, levando-se em conta que ela não é somente teórica, e sim vivida nos corpos, linguagens e ainda nas pedagogias que desafiam o epistemicídio (Santos, 2010). e desse modo, a educação contracolonial se faz quando se reconhece o axé como princípio vital de aprendizado e o quilombo como metáfora da coletividade e da liberdade.

#### **4.3 Modo de vida e simbologia x o colonialismo e a crítica de Nêgo Bispo**

Eu sou do mundo da vadiagem (...). Porque a natureza nos oferece tudo o que a gente precisa (...). Vou na roça, arranco um pé de mandioca, ralo, faço um beiju (...). Vou no rio, pego um peixe, e a vida tá feita! Para que trabalhar?”. Nêgo Bispo<sup>22</sup>

Viver da natureza, plantar e colher apenas o necessário para subsistir, é o que nos remete ao excerto acima, em que Nêgo Bispo (2015) sustenta como um modo vida próprio. Aqui, mesmo que reduzida, a expressão nos aponta que o modo de vida adotado pelas comunidades

---

<sup>22</sup> Documentário Nego Bispo – Trajetórias. Disponível em:  
<https://youtu.be/Tqt9BnrlFg?si=COkEzwtAdH4IfI FW>. Acesso em abril de 2025.

quilombolas é essencialmente constituído da necessidade diária, ou mesmo daquilo que convém como necessário para a sobrevivência diária. Explicita todo o modo de vida, pelo menos em tese, daqueles que negaram as formas coloniais de produção de bens e víveres, numa busca incessante por uma vida, diga-se de passagem, digna e própria.

O tom contracolonialista desse militante erigido nas bases rurais e sindicais, deixa visível sua acidez face o modo de vida colonial, baseado numa espécie de ‘linha de produção’. Nêgo Bispo, em seu modo de vida “vadio”, refuta qualquer forma de trabalho organizado, imposto pelo colonizador, no qual sua ‘linha de produção’ (do colonizador), acontece gradualmente, a partir da tomada territorial, social, econômica e cultural do colonizado, seja por meio da mão-de-obra em si, ou pela inserção imperativa dos seus costumes (do colonizador).

Nesse contexto, refere-se que o trato com a terra e outros labores, é recebido pelo colonizado com expectativas negativas, este, arraigado de uma forma produtiva diária em que “tudo que se planta dá”, acredita-se, o principal meio de produção de trabalho dos povos colonizados, seja qual for sua etnia.

Nêgo Bispo (2015) explica detalhadamente o trabalho na terra, a produção comum entre os indivíduos, a colheita partilhada, enfim, os modos de produção agrícola e seu cultivo ocorrem sempre de forma ‘circular’, o que discrepa radicalmente da forma produtiva do colonizador, esta, ‘vertical’, ‘quadrada’, que remete o modelo impositor oriundo da cultura destruidora colonialista.

Tanto é que a nossa roça era emendada com tantas outras roças que a chamávamos de roça de todo mundo. E nós podíamos pescar nos riachos e lagos, podíamos extrair frutos nativos e até cultivados, sem precisar pedir permissão a quem os cultivava. (Santos, 2015. p. 81).

Cumpre dizer que os aspectos de produção e partilhamento de riquezas produzidas, remetem uma constatação triste, em que a força de trabalho de muitos é levada a poucas mãos que detém a estrutura de poder, sendo a força colonial, nesse caso. Assim, aqueles sobreviventes, ditos povos tradicionais, quilombolas, ribeirinhos, de terreiros, indígenas, etc., são atingidos de forma brutal em suas estruturas, seja física, moral e sobretudo, cultural. Tirar a mandioca para fazer beiju, pescar o peixe para comer naquele dia, é o modo de vida predominante por esses povos, colonizados, o qual não se aceita a sua destruição, seu extermínio, gerando nestes, um contracolonialismo de resistência.

De certo que, falar do modo de vida dos povos, nesse caso quilombolas, é dizer da sua própria existência, cuja as relações de convívio são estabelecidas entre os indivíduos, além da necessária consideração/respeito dos deveres e direitos entre os atores, a ‘palavra’ dada era o

documento aceito entre as partes. Suzuki (1996, p. 179) complementa este raciocínio ao afirmar que “o modo de vida se define pela forma como os moradores percebem, vivem e concebem, em específico, o espaço”. O espaço é o local onde as “raízes” antropológicas e étnicas são plantadas e todas as atividades realizadas são concebidas para que uma organização social seja erigida.

Na prática, como detalha Nêgo Bispo (2015, p. 48.), a maneira de viver inclui, entre outros aspectos, o manejo com a terra e tudo o que dela é extraído. “(...) a terra era (e continua sendo) de uso comum e o que nela se produzia era utilizado em benefício de todas as pessoas, de acordo com as necessidades de cada um (...).”

Aqui fica claro (nítido) que a chamada ‘vadiagem’, relatada por Nêgo Bispo, alheia ao sentido pejorativo, reflete tão-somente o modo de vida, enraizado, feito na lida e levado através dos tempos, acima referidos, de quando necessitam de algo para sanar suas vontades biológicas/orgânicas, a roça ou terra, logo ali, à disposição, vem suprir suas precisões, bastando apenas a produção daquilo que se deseja momentaneamente.

A vadiagem aludida por Nêgo Bispo (2015) nasce no bojo daquilo que se pretende em benefício comum, pois o modo de vida, em tese, apresenta-se como parte de um enredo sócio/cultural/econômico/político típico desses atores, sejam quilombolas, ou não, já que se pode aplicar a outros povos colonizados. Surge aí, segundo Nêgo Bispo (2015), o termo *Biointeração*, uma espécie de junção entre corpos distintos, que se agrupam para o bem comum, numa resistência própria ao domínio colonialista.

E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia (Santos, 2015.p. 85).

Já para o trato filosófico da coisa, é interessante suscitar que a obra de Nêgo Bispo (2015), nos chama a pensar que o modo de vida relatado intenta um apanhado amplo, com simbolismos naturais da cultura criada através da luta pela liberdade e manutenção de sua cultura quilombola face o ataque colonialista.

Destarte que, a produção agrícola, a colheita partilhada, as danças típicas, a cultura oral, as ‘mestras e mestres’ difundindo seu conhecimento aos descendentes, são tradições amplificadas através dos tempos, que carregam consigo um bojo de simbolismos originais, quando da cultura quilombola.

O simbolismo confere sentido valioso à vida que essas comunidades quilombolas criaram em seu início como comunidade, organização social, dando real sentido ao conceito de modo de vida próprio, contrapondo ao sentido de vida espoliador, fincado e caracterizado pelo

colonizador. E “tudo é orquestrado como as demais expressões, inclusive a forma de realização das tarefas e de distribuição dos seus resultados”, (Santos, 2015, p. 85).

Implica dizer ainda que, nesse contexto, o que os quilombolas negaram, e, sempre negarão, são os braços destruidores de cultura do colonizador. Talvez seja o medo do novo, da diversidade, pelo qual surge o risco da perda da identidade como povo, os fazendo lutar, e lutar sempre pela manutenção de seus símbolos, sua cultura, laços sociais e econômicos, como modelo de vida.

Podendo dizer mais, que os povos africanos, latinos e até asiáticos, foram, ao longo dos tempos, submetidos e explorados pelo colonizador eurocêntrico com o objetivo de controlar o poder econômico/social que ele considerava seu por direito apropriado.

O modo de vida “vadio” apresentado por Nêgo Bispo (2015) simboliza, entre outras coisas, a sua própria essência, desde que entendido a cabo, o modelo de vida levado pelos atores dos quilombos pelo país, tendo em vista aspectos que organizam esse modo de vida, sejam eles: agricultura de subsistência (inseridos aí o cultivo de alimentos como a mandioca para extrair farinha, o extrativismo e a criação de animais, implicando desse modo sua autossuficiência); manifestações culturais e religiosas (danças típicas, música, capoeira, reisado etc.); o comércio de víveres entre os membros das comunidades; resistência ao elemento externo, perfazendo uma organização sócio/política própria.

Todo esse contexto, diga-se, considerando o elemento escravo, ou seja, a tradição ancestral dos escravos fugidos, os quais buscaram e fincaram morada em locais longe das vistas do colonizador, desenvolvendo-o ao seu modo de organização social quilombola.

Segundo caracteriza Nêgo Bispo (2015) o modo de vida vivido por ele está presente em todas as manifestações, seja cultural, econômica e social, onde esteve arraigado.

“Está em todas as nossas cantigas. Na capoeira tem o vadiar; no reisado tem o vadiar; nos batuques. Então, a gente gosta de vadiar”. Vou na roça, arranco um pé de mandioca, ralo, faço um beiju (...). Vou no rio, pego um peixe, e a vida tá feita! Para que trabalhar?<sup>23</sup>

Na concepção de Nêgo Bispo (2015) acerca do modo de vida, o trabalho organizado do colonizador não configura, necessariamente, a forma que se aplica ao seu povo quilombola, sobretudo a sua comunidade, pois a própria terra é uma espécie de mãe provedora de vida, sendo nela necessário apenas o cultivo de culturas básicas supre a existência: “Pra que trabalhar?”, pode figurar uma indagação retórica, nesse contexto, já que o modo de produção orgânica de vida requer uma linha de produção com roteiro definido.

---

<sup>23</sup> Idem.

À guisa de concluir, sobre este capítulo, Nêgo Bispo (2023) contrapõe veementemente o colonizador e seus modos de vida, no momento em que compara sua cultura à cultura colonialista:

Nós não temos cultura, nós temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida. Os colonialistas dizem que não temos cultura quando não nos comportamos do jeito deles. Quem não sabe tocar piano ou não sabe o que é música erudita, quem nunca frequentou um teatro, quem não frequenta o cinema, para eles, não tem cultura. (Santos, 2023, p.11,12).

Esse quadro nefasto traz luzes às “razões” pelas quais o colonizador/explorador de culturas se detém: razões econômicas e políticas. Ao justificar ou tentar justificar a exploração, o colonizador, eurocêntrico, muitas vezes, propõe apenas a sua velada e maléfica supremacia capitalista branca. Tal filosofia, ao nosso entender, se manifesta por meios biológicos do direito e mesmo filosófico, pois penetra, invade de assalto, o imaginário popular, impregnando seu íntimo.

Isso se aplica a outros povos colonizados. Nessa linha de raciocínio, sem nos afastar do ponto inicial, tomemos que a colonização eurocêntrica abriu um caminho de dilapidação cultural/social/econômica de povos e raças, por assim dizer, já que esse caminho colonialista não apenas criou sujeitos históricos, nos quais o bojo de depredação, expropriação e negação de culturas, se alinharam; também buscou uma naturalização formal de suas vontades, por assim dizer, viabilizada numa distinção abjeta entre Poder eurocêntrico e povos subjugados. Leia-se:

(...) a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. (Quijano, 2005. p. 121).

Portanto, com o domínio de várias extensões territoriais no seu intento colonizador, pelo menos em tese, o poder e capital político e econômico eurocêntrico, implantou em seus colonos, toda cepa de costumes e sedimentou amplamente seu controle político/econômico, gerando desigualdades tais que naturalizaram indignamente, fendas colossais de Poder junto aos povos marginalizados.

Sem pretensões de alongarmos ou mesmo encerrar o conceito de colonialismo, comprehende-se que o termo colonialismo<sup>24</sup> provém da prática pela qual se exerce uma forma de posse de propriedade, seja pelo capital político, religioso, cultural e territorial de uma

<sup>24</sup> Colonialismo: Substantivo masculino. Doutrina ou atitude favorável à colonização. Estudo das colônias. Interesse pelo que é colonial. In. DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/colonialismo/#:~:text=Significado%20de%20Colonialismo,Interesse%20pelo%20que%20%C3%A9%20colonial>. Acesso em maio de 2025.

determinada sociedade/povo, onde o colonizador, muitas vezes por meio do poder estatal ou militar, impõe sua força pela conquista e expansão territorial, invadindo muitas vezes sob pretexto desenvolvimentista, as terras de outros povos.

E aqui se faz necessário acrescentar os modelos de colonização, onde a distinção entre ambos é clara: povoamento e exploração. No primeiro, pessoas migram para as colônias com propósito de povoar e desenvolver determinado lugar; ao passo em que o segundo, os bens e riquezas são extraídos do lugar colonizado para robustecer a economia do colonizador.

Nesse contexto, temos que tal conceito, segundo a *Stanford Encyclopedia of Philosophy*<sup>25</sup> (2017) é “uma prática de dominação, que envolve a submissão de um povo a outro”. O que figura como processo de predomínio de um povo sobre outro, com as mais variadas formas: domínio econômico, político, cultural e territorial. Importa referenciar que as características do processo colonial são bastante acentuadas, pois o domínio de uma raça pelo poder econômico, político e territorial, descrevem tais características coloniais.

E o que concretiza e solidifica o movimento colonial, seriam, em tese, suas ações básicas para configuração concreta a esse processo penoso, quais sejam, a ocupação territorial fundada na emigração, a exploração dos recursos naturais dos territórios ocupados, o imperativo do poder político e econômico, a introdução da cultura do colonizador, submetendo os povos colonizados, entre outros.

Tais fatores figuram como uma espécie de missão civilizadora por parte do colonizador, e o que simboliza a unificação destes fatores é o processo de dominação política/econômica/cultural dos povos, como acentua Silva (2019) em sua pesquisa. Segundo este autor, o colonialismo<sup>26</sup> figura como um

conceito amplo que se refere ao projeto de dominação política, econômica e cultural europeia entre os séculos XVI e XX que encontrou sua derrocada e extinguindo-se parcialmente com os movimentos de libertação nacional e a ocorrência das independências. (Silva, 2019, p. 16).

De outro modo e observação peculiarmente crítica ao colonialismo romântico de historiadores ao longo de séculos, digamos assim, Memmi (2007) acredita que a incumbência colonizadora como missão cultural, moral na sua forma ou intenção original, já foi destruída, tendo em vista que motivos claramente econômicos se destacaram como fatores centrais na

---

<sup>25</sup> O colonialismo é uma prática de dominação, que envolve a subjugação de um povo a outro. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/colonialism/>; Acesso em maio de 2025.

<sup>26</sup> SILVA, Bruno de Alcântara Conde da. Monografia apresentada como requisito para a conclusão da disciplina “Dissertação em Relações Internacionais”, como item opcional de conclusão do Bacharelado em Relações Internacionais da Universidade de Brasília, 2019.

empreitada colonialista. Para este autor, “ninguém mais acredita na missão cultural e moral, mesmo original do colonizador”, (Memmi, 2007, p. 37).

Se considerarmos os meandros coloniais como a ocupação imperativa territorial, a exploração de recursos naturais, a imposição do capital político/econômico, além da submissão cultural e social dos povos colonizados, tem-se às claras, características acentuadas do colonialismo, retirando de cena, a colonização dita de povoamento/desenvolvimento, embora possa ocorrer fragmentos negativos em seu cerne (povoamento/desenvolvimento).

Destarte, via de regra, a intenção original do colonialismo assenta um preceito o qual deriva a subjugação de um determinado povo/sociedade, que se utilizaram de hábitos, costumes e valores de uma cultura impositiva, no caso, a do colonizador.

Dito de outro modo, visualiza-se, nesse contexto, que o colonialismo se veste de um processo, cuja base é a entrada/tomada territorial, cultural/econômica/política de um povo; e que, em tese, o colonizador é uma espécie de ‘cria’ do colonialismo, pois não se afasta das bases de submissão colonialistas, mesmo com suas mais vigilantes resistências. Neste sentido restrito, Nêgo Bispo (2015, p. 47-48) entende que colonização são

*todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra*”, ao passo que a contracolonização se resume à resistência dos povos submetidos aos mandos do colonizador, sempre em contraponto a este, na luta pela sua terra e seus costumes, “os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”. (Santos, 2015, p. 47,48 -Grifos meus)

Todavia, o colonialismo não esbarrou na “ocorrência das independências”, como acentua Silva (2019), já que rastros marcantes de dominação continuaram e continuam nas sociedades atuais, seja pela invasão imobiliária, o avanço econômico dos empreendimentos comerciais, onde territórios nativos são invadidos pelo poder do capital econômico, entre outras formas. Isso ocorre em todos assentamentos de povos, em todos os continentes, embora tenham sido emancipados.

Em suas observações contracolonialistas, Nêgo Bispo (2015) corrobora que o colonialismo ainda está em constante evolução, seja por meio da tomada de terras, imposição política e econômica ou outros fatores, acrescentando aí, a consolidação, em tese, do Estado Democrático de Direito:

O que podemos perceber é que essas comunidades continuam sendo atacadas pelos colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual. Só que hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam a sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os

nosso territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida. (Santos, 2015, p. 76)

Reside aí, o desespero, a angústia dos quilombolas diante da destruição de sua cena cultural, social, assim como o destroço de seus modos de vida face o colonialismo atual, pois, o avanço comercial, capital, econômico, territorial e empreendedor, revestido de desenvolvimento, vigoroso nos dias de hoje, é de alguma forma, segundo Nêgo Bispo (2015), pujante, atuante em seus objetivos, pois alagam, “implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades” (Santos, 2015, p. 76).

De tudo isso, depreende-se, em raciocínio curto, que o colonialismo se mantém, mesmo que de roupagem nova, mascarado pelo apanhado desenvolvimentismo, o qual, em larga escala, o capital financeiro invade territórios com apoio direto do Estado Democrático de Direito, já que os empreendimentos, ao que se sabe, obtém o mando territorial por meio da aquisição ‘legal’, diga-se pela aquisição financeira, deserdando os nativos, sem poder de reação face ao poder capital/financeiro.

As formas de vida afro-brasileiras representam resistências ontológicas ao paradigma colonial. A simbologia das religiões de matriz africana, os ritos de passagem, a musicalidade e as cosmologias negras evidenciam uma epistemologia da vida, cujo sagrado e cotidiano se entrelaçam. Lélia Gonzalez (1988) vai nos dizer que a cultura afro-brasileira sempre funcionou como espaço de reexistência e invenção de novos sentidos diante da violência colonial. E que a simbologia dos orixás, a título de ilustração, revela uma ética da coletividade e da interdependência que contrasta com o individualismo moderno.

No ensino médio, atuar com esses elementos de maneira pedagógica, torna-se essencial para a construção das identidades plurais e críticas, levando-se em conta ainda que a valorização das formas de vida afro-brasileiras desafia o modelo escolar eurocentrado, e promove o diálogo entre saberes e a construção de uma consciência histórica afroreferenciada.

Como crítica de negócios e contracolonialidade, no ensino, esta proposta refere-se a uma análise das lógicas mercadológicas que colonizam o cenário educativo, e modifica o saber em mercadoria. A racionalidade neoliberal, que está centrada na produtividade, na competitividade, e na padronização, opõe-se a pedagogia da ancestralidade e da solidariedade comunitária (Hooks, 2017).

Trata-se de uma crítica que encontra-se articulada com a contracolonialidade, uma vez que questiona os mecanismos que modificam a educação em ferramenta de reprodução das desigualdades. e no caso específico do ensino médio, nesse cenário, precisa este ser repensado

como espaço de formação ética, política, cuja economia da vida prevaleça sobre a economia do lucro (Mbembe, 2017).

A discussão entre colonialismo e contracolonialismo, quando situada no campo das filosofias afro-brasileiras e do ensino médio, revela um horizonte de transformação profunda, que envolve epistemologia, política e ética e nessa medida, o enfrentamento à colonialidade não se restringe a inclusão de conteúdos afro-brasileiros, implica, na verdade, na reconstrução dos fundamentos da educação.

Portanto, a prática pedagógica contracolonial é também um ato político de libertação e um movimento de reencantamento do mundo, de revalorização da ancestralidade e de reconstrução da dignidade negra. É nessa direção, que o ensino de Filosofia afro-brasileira pode se constituir como força viva na formação de uma juventude crítica, consciente e capaz de construir alternativas éticas e econômicas à lógica colonial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de concluir, depreende-se que Nêgo Bispo (2015, 2023) além de um ativista quilombola bastante atuante em seu tempo, buscou, em seus argumentos, desenvolver uma opinião própria em combate ao colonialismo, criando nos tentáculos do seu modo de vida, da observação, do aprendizado orgânico; o contracolonialismo, uma forma de resistência vindo a defender os povos habituais (tradicionais ‘Afropindorâmicos’), sobretudo, povos ribeirinhos, indígenas, de terreiros e quilombolas, diríamos, marginalizados, em contraposição aos avanços do braço poderoso e impiedoso do colonialismo e suas ramificações históricas que se aplicam atualmente.

Para tanto, Nêgo Bispo (2015, 2023), traçou pontos básicos para sua argumentação contracolonial, os quais bastante acentuados com a crítica que lhe é natural ao colonialismo histórico. Para este autor, o colonialismo é um fenômeno atual, já que suas estruturas ainda são presentes, seja por meio da desapropriação de terras, o racismo velado, a imposição cultural do colonizador, além da negação do conhecimento tradicional desses povos.

Enumeramos os pontos básicos dos argumentos de Nêgo Bispo (2015) na sua luta contracolonial: a *ancestralidade* como forma de resistência em benefício da manutenção e valorização dos elementos inerentes aos povos colonizados, seja qual for sua etnia, em combate à primazia eurocêntrica colonialista; *autossuficiência* como meio de manter e recriar diariamente, seu modo de vida, este, embebido em parte, de disposição social e certa espiritualidade como prova de resistência ao poder econômico do colonizador; *livre escolha*, onde o povo marginalizado é capaz de se autogovernar, refutando quaisquer forma de assistencialismo estatal (“Para que Trabalhar?”); por fim, a *terra*, esta, carregada de laços ancestrais, conhecimentos, na qual sua própria identidade deve ser construída e resguardada.

"O colonizador não foi embora, ele só tirou o chapéu e botou terno" como disse Nêgo Bispo<sup>27</sup>. A expressão reflete claramente, que o colonialismo não se encerra apenas com o início da era democrática brasileira, pelo contrário, se reinventa e aparece com mais vigor por meio do mercantilismo e expansão territorial, na maléfica prática da negação do conhecimento herdado dos ancestrais eurocêntricos, entre outras formas.

De modo que, o contracolonialismo de Nêgo Bispo, Antônio Bispo dos Santos (2015) resulta de cuidar da terra em suas nuances, de forma direta e ampla, a tal ponto que o

---

<sup>27</sup> “Eu não sou decolonial, eu sou contracolonial”. Nêgo Bispo, 22 de nov. de 2023. Disponível em: YouTube. Acesso em maio de 2025.

conhecimento firmado nela seja absorvido pelos atores das comunidades marginalizadas. A obra de Nêgo Bispo se apresenta como referência básica para o entendimento do seu pensamento.

Dito de outro modo, o contracolonialismo de Nêgo Bispo figura um saber filosófico no embate face ao domínio colonialista. Seu ponto central vem do olhar e vivência quilombola (modos de vida), e pretende combater o poder colonialista por meio de forças da própria territorialidade/costumes/hábitos, aguçando seu conhecimento com base nos conhecimentos ancestrais (mestres e mestras), moldando uma nova significação de existência. Isto é o mesmo que dizer de utilizar as "ciências da terra", onde a agricultura tradicional, o conhecimento e uso da medicina das ervas, a tão falada oralidade dos "mestres e mestras". Enfim, todo um conjunto elaborado de formas de saber. "Com isso quero afirmar que nasci e fui formado por mestras e mestres de ofício em um dos territórios da luta contra a colonização." (Santos, 2015, p. 85).

Consideramos, portanto, as filosofias afro-brasileiras como suscitadoras e, ao mesmo tempo, tradutoras de hesitações das nossas próprias histórias e de nossas tradições e culturas. Por esses e outros atributos constitutivos de nossas culturas, tradições, costumes, essas filosofias, denominadas afro-brasileiras, muitas vezes, mostram-se, indispensáveis aos currículos do Ensino Médio, aos livros didáticos e as nossas metodologias e aportes teóricos.

Em razão de algumas lacunas constatadas nos currículos, em especial no "Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio", de 2021, e, principalmente, no livro didático, "Filosofia e filosofias: existência e sentidos", de Savian Filho (2016), reforçamos o quanto pertinente se mostram esses as agregações curriculares de perspectivas filosóficas, reais, dos nossos universos culturais.

Aberturas e agregações que podem ser realizadas com estudos e análises, por meio de leituras complementares de livros não didáticos, com seleção de documentários e materiais específicos, como objetos culturais elaborados por comunidades locais, como cultura material e imaterial, como por exemplo, artesanatos, poesias, músicas, textos, e outras formas de representações e expressões populares, extremamente vitais para o ensino e para as compreensões de vários contextos escolhidos, como âmbito de observação, por estudantes, por professores ou pesquisadores.

Monteiro (2020) mostrou a relevância, para o conceito de "negritude", da poesia de Aimé Cesaire (1913-2008), poeta da Martinica e Léopold Sédar Senghor (1906-2001), escritor e político senegalês, que se juntaram a um grupo de escritores que desenvolveram o conceito de "negritude".

Nesses trabalhos, encontramos denúncias do colonialismo, das injustiças culturais, políticas e sociais. Além disso, a memória dos períodos de escravidão, que também devemos estudar profundamente, será encontrada avivada nesses trabalhos.

Cesairé (2010) e Senghor (2011) se interessam em conceituar o negro como uma raça, e não como uma classe. Com isso, a “negritude”, segundo Monteiro (2020), surge como uma imagem coletiva do negro no Ocidente. Para o autor, o conceito de “negritude” nasce da necessidade de criar um sentimento de pertencimento que reconecte o povo da diáspora negra entre si, no tempo presente.

Em síntese, conhecer as culturas africanas e afro-brasileiras, suas diversidades e pluralidades, para além dessas literaturas, segundo Chaves (2022), implicará em aberturas de visões que debruçam sobre as matrizes que nos compõem, que modelaram e modelam nossos modos de vidas e nossas construções e reconstruções culturais.

Além dessas necessárias ampliações, independentemente do país ou continente, citamos as solidariedades indispensáveis entre as pessoas, respeitando as suas diversidades, que são vias para se alcançar as liberdades, de acordo com o pensamento filosófico de Severino Ngoenha (2011). Segundo Buanaíssa e Paredes (2018), nessa perspectiva, as partilhas e a intercultura entre às ciências humanas e sociais, como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística e os estudos das religiões, se interessam pelas lutas que visam às conquistas das liberdades econômicas e políticas, para um mundo mais justo.

Não foi em vão, que Chaves (2022) compreendeu a importância dos estudos dos repositórios literários, dos trabalhos escritos pelos africanos em língua portuguesa. São trabalhos que frequentemente são utilizados na refutação dos preconceitos que, muitas vezes, são utilizados para interesses e privilégios pessoais. Implica dizer que, de certa forma, essas iniciativas propõem diversas maneiras de observar filosofias e formas de pensar do continente africano, por meio de suas abordagens que, em muitos casos, são bases de nossas formações filosóficas e perspectivas socioculturais.

A definição sobre a experiência acerca da inserção do termo literacia interracial na sala de aula foi muito marcante para a concretude desta intervenção, uma vez que contribuiu psíquico e criticamente para os discentes na pesquisa do ensino médio, segundo ano integral e terceiro ano regular, no sentido de ambos se defrontassem com palavras que até eram conhecidas desse público, entretanto, não haviam analisado criticamente o impacto que esses termos causam na vida dos afrobrasileiros/as, de modo geral.

Palavras de cunho racistas e agressivas em que ao serem externadas provocam uma verdadeira destruição no íntimo de quem essas expressões foram dirigidas. No cotidiano

presenciamos, por exemplo, palavras como: “dia de branco, a coisa está preta, o moreninho” etc. São expressões nocivas, a impressão é de que ainda não conseguimos a devida e necessária evolução neste aspecto social.

Daí, faz-se ressaltar a importância de estudar a literacia racial. É de fundamental importância a participação dos docentes e dos discentes nessa discussão deste porte, o que significa dizer que o momento se caracteriza como uma ação de conhecimento e de desconstrução de muitas palavras nocivas dentre elas, as acima mencionadas.

Apreciamos os aproveitamentos dos valores socioculturais através dos aprendizados, em vários âmbitos sociais, inclusive na escola. Esses processos educacionais que aproveitam as transmissões dos saberes tradicionais, dos conhecimentos socioculturais, exemplificados por José Castiano (2015). Com relação aos povos africanos, são modelos observáveis em nossas aulas de filosofia em síntese com o pensamento de Antônio Bispo dos Santos (2015, 2023).

Os diferentes valores e conhecimentos que eles compreendem como “sabedoria filosófica”, caracterizam os conhecimentos de si e da vida social. Com efeitos, os nossos múltiplos conhecimentos e valores contextuais devem ser aproveitados no ensino de filosofia, não tão somente pelo propiciar do alargamento do universo de observação e análise, indispensável à filosofia, mas também pelas necessidades de se compreender as complexidades socioculturais e os seus entrelaçamentos.

Podemos citar, valores culturais e conhecimentos, como objetos de estudos da filosofia, as manifestações e expressões culturais e as filosofias de vida associadas à capoeira, por exemplo, concomitantemente uma luta e uma dança. Além dela, sublinhamos os valores culturais das narrativas que reconhecem a relevância da memória social e da oralidade, não somente como possibilidades de constituir fontes históricas complementares, mas também, como conteúdo de ensino de filosofia transversal para várias disciplinas; e por fim, os valores associados às músicas afro-brasileiras (chorinho, maxixe e samba) e seus papéis na formação das culturas e de modos de pensamentos.

A presente pesquisa acerca das filosofias-afro-brasileiras no ensino médio piauiense mostra que o campo educacional, quando atravessado pelas influências contracolonial, torna-se um espaço fecundo de reconstrução epistemológica, política e simbólica. O processo de inserção desses saberes no currículo e nas práticas pedagógicas ultrapassa o cumprimento legal das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, constituindo-se de uma ação de resistência a colonialidade do saber e à reprodução de hierarquias raciais e culturais no contexto escolar.

No âmbito da pesquisa aqui desenvolvida, percebe-se que as fluências contra-coloniais se expressam multiplamente, por meio da valorização das epistemologias da ancestralidade, na

presença de simbologias de matriz africana como elementos formadores de sentido, e identidade, e na promoção de um diálogo crítico com as tradições filosóficas eurocêntricas que são movimentos em que resultam na emergência de um novo paradigma formativo, focado na pluralidade, na corporeidade e na coletividade, dimensões estas, constitutivas das filosofias afro-brasileiras.

As intervenções pedagógicas e respostas dos alunos são compreendidas como estratégias educativas híbridas que combinam reforço teórico, ação comunitária e dimensão estética e com isso, se tornaram essenciais para consolidar práticas emancipatórias dentro das escolas, especialmente no lócus desta pesquisa.

Os resultados alcançados apontam para uma ampliação do repertório cultural e crítico dos alunos, para o fortalecimento de identidades negras e afrodescendentes para o reconhecimento da filosofia como uma prática viva, enraizada na experiência e na historicidade. A presença das filosofias afro-brasileiras no ensino médio piauiense não apenas descentraliza o pensamento filosófico tradicional, como também potencializa a dimensão ética e política da educação, aproximando-a das realidades sociais e das lutas por igualdade racial.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity: The Theory of Social Change**. Chicago: African American Images, 2009.
- BACHELARD, G. **Estudos**. Tradução de Estela Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- BARBOSA, M. S. **A razão africana: breve história do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Todavia, 2020.
- BISPO dos Santos, Antônio. **A Potência de Ser Negro: Filosofia da Reexistência**. Teresina: EDUFPI, 2021.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonialismo, Quilombos e Bem Viver: por uma reeducação das relações**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2019.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BRASIL. Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BUANAÍSSA, E. F.; PAREDES, M. de M. Severino Ngoenha: política e liberdade no Moçambique contemporâneo. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 9, n. 01, p. 5-26, 2018. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14690/2/Severino\\_Ngoenha\\_politica\\_e\\_liberdade\\_no\\_Mocambique\\_Contemporaneo.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14690/2/Severino_Ngoenha_politica_e_liberdade_no_Mocambique_Contemporaneo.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.
- BUSSOTTI, Luca. Um manifesto para Moçambique: a terceira via de Ngoenha e Castiano. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, p. 89-108, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45esp.06.p89>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- CALVET, L-J. **Tradição oral & Tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Editorial, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marcelo; COENELLI, Gabriele. (Orgs.). **Ensinar filosofia: volume 2.** Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

CASSIRER, Ernest. **O mito do Estado.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Códex, 2003.

CASTIANO, José. **Filosofia: da sagacidade à intersubjectivação com Viegas.** [S.l.: s.n.], 2015.

CEDRIC ROBINSON. **Black Marxism: the Making of the black Radical Tradition.** Chapel Hill: UNC Press, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução de Noemi Jaffe. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

CHAVES, R. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários.** 2. ed. Cótia, São Paulo: Editorial, 2022.

CONSELHEIRO Antônio Coelho Rodrigues – **O grande jurista piauiense.** UFPE, [s.d.]. Disponível em: [https://www.ufpe.br/dep-design/todos-os-informes/-/asset\\_publisher/znKKONCGSp59/content/conselheiro-antonio-coelho-rodrigues-o-grande-jurista-piauiense/590249/](https://www.ufpe.br/dep-design/todos-os-informes/-/asset_publisher/znKKONCGSp59/content/conselheiro-antonio-coelho-rodrigues-o-grande-jurista-piauiense/590249/). Acesso em: 17 nov. 2024.

COSTA, R. R. da S.; FONSECA, A. B. Análises das práticas pedagógicas: o processo educativo do jongo no Quilombo Machadinho: oralidade, saber da experiência e identidade. **Revista Educação e Sociedade**, v. 40, p. 02-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/f3zpJXhrSXgNgwRVcw348LG/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COSTA, R. R. da S.; LIMA, D. S. do N.; SILVA, G. M. da; RIZZO, T. P.; PINTO, T. de J. P. Culinária afro-brasileira: um sabor possível na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 75-99, 2019. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/458/441>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DANTAS, Luís. **Filosofia desde África: perspectivas descoloniais.** 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54739>. Acesso em: 26 jul. 2023.

DIAS, M. N. Ruptura com os processos linguístico e epistêmico na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Edição Especial, ano XXI, p. 41-52, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59894>. Acesso em: 11 mar. 2024.

Documentário. Nego Bispo – Trajetórias. Disponível em: <https://youtu.be/Tqt9BnrolFg?si=COkEzwtAdH4IfI FW>. Acesso em abril de 2025.

DÖRING, K. Estética e Filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina. **Revista Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 137-163, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018136>. Acesso em: 07 mar. 2024.

ECO, U. **Tratado geral da semiótica**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FANON, F. O. Racismo e cultura. **Arquivo Marxista na Internet**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. v. 2. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, E. Pensamento afro-brasileiro. **Revista Cult**, 2016. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/pensamento-afro-brasileiro/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método**. Tradução de Cézar Mortari. São Paulo: UNESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Esperança. **Carta ao Governador da Província do Piauí** (1770).

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

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOMES, R. **Crítica da razão tupiniquim**. Coleção Prazer em Conhecer. São Paulo: FTD, 1994.

KALUMBA, Kibumjo M. Sage Philosophy: Its Metodology, Results, Significance and Future. In: WIREDU, Kwasi (ed.). **A companion to African Philosophy**. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell, 2004, p. 274-281.

KOUVOUAMA, Abel. Penser la politique en Afrique. **Politique africaine**, n. 77, p. 5-15, mar. 2000.

LUCCHESI, D. *et al.* O português afro-brasileiro: as comunidades analisadas. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-100. ISBN 978-85-232-0875-2. Disponível em: SciELO Books.

MACHADO, Adilbênia Freire. Pensamento filosófico africano, afro-brasileiro e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: outro olhar (formação e encantamento). **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), n. 24, p. 3–23, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4732>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA E.D. de. Filosofia africano-brasileira: ancestralidade, encantamento e educação autor referenciada. **Cuadernos de Filosofía Latinoamericanos**, v.

43, n. 126, 2022. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/FREFAA-4>. Acesso em: 04 mar. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser:** contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita Editora, 2022.

MARQUESE, R. de B. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro, alforrias, séculos XVI a XIX. **Novos estudos CEBRAP**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfKPh/>. Acesso em: 19 set. 2023.

MENEZES, L. S.; MARQUES, J. S.; MENEZES, F. J. S.; SANTOS, J. V.; ALVES, M. R. A. Condutas empresariais e medidas políticas na mineração. **Revista Sociedade Científica**, n. 6, v. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.scientificsociety.net/wp-content/uploads/2023/08/Art00130-2023.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

MIRANDA, A.C. de S.; SANTOS, L.C.F. dos. Filosofia da educação: infâncias afro-brasileira e pedagogia decolonial. **Revista Práxis Educativa**, v. 17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19434>. Acesso em: 06 mar. 2024.

MONTEIRO, I. L. **Introdução ao pensamento africano**. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Estudos de Filosofia).

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.  
MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo:** documentos de uma militância panafricanista. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NGOENHA, S.; BUANAISSA, E. Fronteiras da filosofia para a construção da democracia em Moçambique. **Síntese – Revista de Ciências Sociais e Filosofia**, n. 10, v. 5, 2016. Disponível em: <http://www.revista.up.ac.mz/index.php/SINTESE/article/view/44>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, José Paulino. **Pensamento Engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Maputo: Editora Educar – Universidade Pedagógica, 2011.

OLIVEIRA, E. D. de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RASAFE)**, n. 18, p. 28-47, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/lucia/Downloads/admin,+Gerente+da+revista,+3.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

OLIVEIRA, K.C. de.; PIMENTA, S. M. de. O racismo nos anúncios de emprego do século XX. **Revista Linguagem em Discurso**, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 381-399, 2016.

Disponível em:

[https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/4290/2879](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/4290/2879). Acesso em: 28 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. S. Filosofia política Moçambicana: por um novo projeto de democracia.

**Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, v. 10, p. 183-199, 2019. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/336393557\\_Filosofia\\_politica\\_mocambicana\\_por\\_um\\_novo\\_projeto\\_de\\_democracia](https://www.researchgate.net/publication/336393557_Filosofia_politica_mocambicana_por_um_novo_projeto_de_democracia). Acesso em: 16 nov. 2023.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. A cultura afro-brasileira como patrimônio cultural: reflexões preliminares. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2019, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111688.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

**ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 2015-2024: década Internacional afrodescendentes.** [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://decada-afro-onu.org/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAULA JÚNIOR, A. F. de. Filosofia afro-brasileira como contribuição formativa para o ensino de filosofia. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 27, 2022. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/JUNFAC-4>. Acesso em: 02 mar. 2014.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação. **Curriculo do Piauí. Novo Ensino Médio. Um marco para a educação de nosso Estado**. Teresina: SEDUC, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01\\_Curriculo\\_Piaui.pdf](https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf). Acesso em: 02 nov. 2023.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

RAMOS, G. P. Prefácio. In: MONTEIRO, I. L. **Introdução ao pensamento africano**. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Estudos de Filosofia).

RECLUS, E. Da escravidão nos Estados Unidos: os plantadores e os abolicionistas. In: RECLUS, E. **Do sentimento da natureza nas sociedades modernas e outros escritos**. Tradução de Plínio A. Coelho. São Paulo: Intermezzo: Edusp, 2015.

REIS, João José; AZEVEDO, Elciene. A escravidão e suas sombras. In: REIS, J. J.; AZEVEDO, E.; **A escravidão e suas sombras**. Salvador : EDUFBA, 2012. pp. 7-14.

AZEVEDO, E. **A escravidão e suas sombras**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Katúscia. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03.** 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia.** Tradução de Alberto Alamo Muñoz. São Paulo: Scipione, 1996.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações.** Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo.** Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo : Cortez, 2013.||

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2019.

SANTOS, A. B. dos. **A Terra dá a Terra quer.** Ubu Editora; Piseagrama; São Paulo, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS JUNIOR, R. N. dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para o currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5298916/mod\\_resource/content/1/13.%20Afrocentricidade%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renato%20Nogueira.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5298916/mod_resource/content/1/13.%20Afrocentricidade%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Renato%20Nogueira.pdf). Acesso em: 24 nov. 2024.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Filosofia e filosofias: existência e sentidos.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SCHOOL OF THEOLOGY. **History of Theology:** Gilbert, Anne Hart (1768-1833). *Boston University*. Disponível em: <https://www.bu.edu/missiology/gilbert-anne-hart-1768-1833/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SENGHOR, Léopold Sédar. **Negritude e humanismo.** Tradução de Maria do Carmo Carello e Lélia Luz. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

SCHWARCZ, L. M. Raça, sempre deu o que falar. *In:* FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos.** 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

SEGUNDO, P. R. M. **Antropofagia e ensino de filosofia africana e afro-brasileira: uma lenta devoração.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SILVA, A. C. de. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, M. A. da; PAULA, E. C. O. As formas de resistência do escravo à escravidão no Brasil. **Literatura e História**, v. 9, n. 2. Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/9787> Acesso em: 15 nov. 2024.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Almeida, Marcos Feitosa e André Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

VIEIRA, C. S. Um Rosário de Lutas – Clóvis Moura e o Centenário da Abolição. In: MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO SOBRE JOGOS DE LITERACIA INTERRACIAL

Para cada afirmação abaixo, por favor, marque a opção que melhor representa sua opinião, onde:

- **1 = Discordo Totalmente**
- **2 = Discordo Parcialmente**
- **3 = Neutro**
- **4 = Concordo Parcialmente**
- **5 = Concordo Totalmente**

**1. Conhecimento Prévio e Sensação:**

- **Afirmação:** Eu já tinha conhecimento sobre jogos com temática inter-racial antes desta experiência e achei a prática envolvente.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**2. Destaque dos Jogos:**

- **Afirmação:** O que mais me chamou a atenção nesses jogos foi a **forma como abordam a discriminação racial**.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**3. Análise Crítica:**

- **Afirmação:** A abordagem de temas como discriminação e preconceito racial nos jogos me levou a analisar o assunto de forma mais crítica.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**4. Aprendizagem e Relevância social:**

- **Afirmação:** Adquiri aprendizados significativos com esses jogos, e eles são proveitosos para minha vida no contexto social.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**5. Respeito à Discussão Racial:**

- **Afirmação:** Esses jogos fortaleceram meu respeito pela discussão sobre discriminação racial.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**6. Impacto Emocional:**

- **Afirmação:** Os jogos despertaram em mim emoções como empatia ou indignação em relação às questões raciais.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**7. Incentivo ao Diálogo:**

- **Afirmação:** Sinto-me mais inclinado(a) a conversar sobre discriminação e preconceito racial após jogar.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**8. Recomendação:**

- **Afirmação:** Eu recomendaria esses jogos para outras pessoas como uma ferramenta para abordar questões raciais.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**9. Consciência de Preconceitos:**

- **Afirmação:** Os jogos me ajudaram a identificar ou refletir sobre meus próprios preconceitos ou os preconceitos presentes na sociedade.

- 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**10. Ação e Mudança:**

- **Afirmiação:** A experiência com os jogos me motivou a considerar ou tomar alguma ação para combater a discriminação racial.
  - 1 [ ] 2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] 5 [ ]

**11- Qual sugestão você aponta para que esses jogos alcancem um número maior de pessoas? O que você aponta para que esses jogos sejam cada vez mais úteis para a vida dos adolescentes e adultos?**

## ANEXO II

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título da Pesquisa: FILOSOFIAS AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ: CONFLUÊNCIAS CONTRACOLONIAIS COM NEGO BISPO**

**Pesquisador Responsável:** Francisco das Chagas de Sousa

**Instituição:** Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo IFSertãoPE

**Local de Aplicação:** (CETI) Centro Educacional de Tempo Integral Coelho Rodrigues

Prezado (a) Aluno (a) e responsável,

Este documento tem como objetivo informar sobre a pesquisa intitulada "**FILOSOFIAS AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ: CONFLUÊNCIAS CONTRACOLONIAIS COM NEGO BISPO**" e obter seu consentimento para a participação do (a) aluno (a) no estudo.

#### **1. Sobre a Pesquisa:**

Esta pesquisa faz parte de um trabalho de Mestrado Profissional em Filosofia e busca compreender as percepções e os aprendizados de alunos do CETI Coelho Rodrigues sobre temas como discriminação e preconceito racial, a partir da interação com jogos que abordam essas questões. O objetivo é analisar como essas experiências podem contribuir para uma reflexão crítica e um maior respeito às discussões raciais.

#### **2. Procedimentos:**

Se o (a) aluno (a) e o(a) responsável concordarem com a participação, o(a) aluno(a) será convidado(a) a responder a um **questionário simples** sobre sua experiência e percepções após ter contato com os jogos interraciais. O preenchimento do questionário levará aproximadamente **15 a 20 minutos** e será realizado em ambiente escolar, sob supervisão.

#### **3. Confidencialidade e Anonimato:**

A participação nesta pesquisa é **voluntária e confidencial**. Todas as respostas serão tratadas de forma **anônima**, ou seja, o nome do(a) aluno(a) e do(a) responsável não será vinculado às respostas do questionário. Os dados coletados serão utilizados **exclusivamente para fins de pesquisa** e serão apresentados em formato agregado, garantindo que a identidade dos participantes não seja revelada em nenhum momento.

#### **4. Riscos e Benefícios:**

Não há riscos físicos ou psicológicos diretos associados à participação nesta pesquisa. Os benefícios esperados incluem a oportunidade de refletir criticamente sobre questões de discriminação e preconceito racial, contribuindo para a conscientização e o debate sobre um tema relevante para a sociedade. A pesquisa também pode gerar conhecimentos que auxiliarão na elaboração de materiais didáticos e estratégias pedagógicas mais eficazes.

**5. Voluntariedade e Direito de Retirada:**

A participação nesta pesquisa é totalmente **voluntária**. O(a) aluno(a) e/ou o(a) responsável podem se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade, e sem a necessidade de justificar a decisão.

**6. Contato:**

Em caso de dúvidas ou necessidade de mais informações sobre a pesquisa, por favor, entre em contato com o pesquisador responsável:

Francisco das Chagas de Sousa

Docente de Filosofia da CETI Coelho Rodrigues

Email: [chagasnago10@gmail.com](mailto:chagasnago10@gmail.com)

Telefone: 89 99927-6937

**ANEXO II****CONSENTIMENTO DO (A) ALUNO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, estudante do CETI Coelho Rodrigues, declaro que li e compreendi as informações apresentadas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entendi os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, a garantia de confidencialidade e anonimato, e que minha participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.  
Concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Assinatura do (a) Aluno (a):** \_\_\_\_\_

**CONSENTIMENTO DO (A) RESPONSÁVEL**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, responsável \_\_\_\_\_ legal \_\_\_\_\_ pelo(a) \_\_\_\_\_ aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que li e compreendi as informações apresentadas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entendi os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, a garantia de confidencialidade e anonimato, e que a participação do(a) aluno(a) é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

Concordo com a participação do(a) aluno(a) sob minha responsabilidade nesta pesquisa.

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Assinatura do (a) Responsável:** \_\_\_\_\_