



**INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO  
PRPPG – PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MEC/CAPS/DED/PROEB  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

**JUSCELINO RIBEIRO DA SILVA**

**GALHOS CONCATENADOS CONEXÃO ÁFRICA-BRASIL:  
ANCESTRALIDADE-IDENTIDADE-RESISTÊNCIA**

**PETROLINA – PE  
2026**

**JUSCELINO RIBEIRO DA SILVA**

**GALHOS CONCATENADOS CONEXÃO ÁFRICA-BRASIL:  
ANCESTRALIDADE-IDENTIDADE-RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – Prof-Filo do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – *campus* Zona Rural – Petrolina – PE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Augusto C. Buarque Silva.

**PETROLINA - PE  
2026**

## FICHA CATALOGRÁFICA

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S586 Silva, Juscelino Ribeiro da.

Galhos concatenados conexão África-Brasil: ancestralidade-identidade-resistência / Juscelino Ribeiro da Silva. - Petrolina, 2026.  
134 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2026.  
Orientação: Prof. Dr. Pedro Augusto Castro Buarque Silva.

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofias. 3. Política curricular. 4. Racismo. 5. Epistemicídio. I. Título.

CDD 100

---

Gerado automaticamente pelo sistema Geficat, mediante dados fornecidos pelo(a) autor(a)

**JUSCELINO RIBEIRO DA SILVA**

**GALHOS CONCATENADOS CONEXÃO ÁFRICA-BRASIL:  
ANCESTRALIDADE-IDENTIDADE-RESISTÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia, Prof-Filo, Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

Aprovada em 31 de março de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Pedro Augusto C. Buarque Silva  
Orientador - IFSertão Pernambucano

---

Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha  
Examinador Interno - IFSertão Pernambucano

---

Prof. Dr. Francisco Verissimo de Souza Melo  
Examinador Interno - IFSertão Pernambucano

---

Prof. Dr. Nilton Almeida de Araújo  
Examinador Externo – UNIVASF

Petrolina-PE  
2026

A Renata e ao Pequeno Heitor dedico.  
Porque como nos lembra a letra da  
canção onde amar e mudar as coisas  
nos interessa mais.

## **Alienação e Liberdade**

“Uma das coisas mais difíceis, tanto para uma pessoa quanto para um país, é manter sempre presentes diante dos olhos os três elementos do tempo: passado, presente e futuro.

Ter em mente esses três elementos é atribuir uma importância à espera, à esperança, ao futuro, é saber que nossos atos de ontem podem ter consequências em dez anos e que, por isso, pode ser necessário justificá-los; daí a necessidade da memória, para realizar essa união do passado, presente e futuro.

Contudo, a memória não de ser predominante na pessoa. A memória é, com frequência, a mãe da tradição. Ora, se é bom ter uma tradição, também é bom superar essa tradição para inventar um novo modo de vida.

Quem considera que o presente não tem valor e que somente o passado deve nos interessar é, em certo sentido, uma pessoa a quem falta duas dimensões e com qual não se pode contar.

Quem acha que é preciso viver o agora com todo ímpeto e que não devemos nos preocupar com o amanhã nem com o ontem pode ser perigoso, pois crê que cada minuto é separado dos minutos vindouros ou dos que precederam e que não existe nada além dele mesmo no planeta.

Quem se desvia do passado e do presente, quem sonha com um futuro longínquo, desejável e desejado, também se vê privado do terreno contrário cotidiano sobre o qual é preciso agir para realizar o futuro desejado. Como se pode ver, uma pessoa deve sempre ter em conta o presente, o passado e o futuro”.

## **AGRADECIMENTOS**

Eis aqui um filho cuja caminhada Mundo um dia foi criança, que sonha e que brinca como criança na ludicidade do encantamento sensitivo da pluralidade sem distinções; que pensa a condição humana na mais alta expressão do verbo amar, como incondicional possibilidade do ser em meio à diversidade; que deseja no gerúndio primaveril da construção terrena o viver cultivando, amando, cuidando, pensando, catando, dançando, contemplando e gozando o que é belo e sublime.

Eis também um adulto aos olhos dos outros que, no tecer da escrita rabiscada jamais conseguirá expressar em verso, prosa e poesia o amor e agradecimento aos meus pais que, vez por outra, ainda me veem como uma criança que necessita de cuidado e proteção em um mundo intempestivo. A dona Maria de Lourdes e ao senhor Gerônimo Gomes que, mesmo sem o acesso ao saber escolar souberam nutrir e guiar sabiamente pela universidade da vida para o caminho do bem e do estudo como um lugar de possibilidades. Estes, que na labuta diária pela sobrevivência, no cultivo da roça, do lar e de uma máquina de coser olharam para seus filhos para além de um cabo de enxada. Com eles, apendi desde cedo a cultivar o lar, a terra, a amá-la e a respeitá-la como parte de nós. Desse cultivo, entre o lar e a roça, fomos ensinados sobre a importância dos laços com a comunidade, do lugar identitário que incorpora o cuidado de si e dos outros. Agradeço e dedico essa dissertação aos meus irmãos Jairo e Geová. Duas fortalezas do bem que me presentearam com belos sobrinhos e belíssimas sobrinhas.

Se *“Amar e mudar as coisas me interessa mais”* como fala a letra da canção de Belchior, agradeço a doutora Renata Siberia pelos ensinamentos compartilhados no cotidiano no campo geográfico. Dizer que se a amizade, a música, a arte e o amor navegam juntos diluídos em um rio em busca do mar do sonho onírico, que jamais cesse a corrente e a chama que os alimentam; que jamais se desencontrem e/ou se divorcie pelas intempéries que a jornada e o tempo possam trazer. Agradeço-te, amada, companheira e mãe do nosso pequeno Heitor, por comungar e partilhar carinhosamente do fazer de nossas breves assinaturas no mundo o lugar da escolha

guiada princípios éticos, do cuidar com ternura, simplicidade e de salvaguardar na utopia do ser, sentir e pensar o desejo de um mundo equânime.

Agradeço as amadas cunhadas e companheiras no ofício do ensinar. A bióloga Maiany de Oliveira, a geografa Érika de Oliveira, a arqueóloga Jéssica de Oliveira, frutos de um lar de Oliveiras que cultiva o mundo com beleza e sabedoria singela. Sou grato pelas vivências cotidianas, pelas críticas, sugestões e parceria no Projeto Galhos Concatenados.

*“Certamente, ninguém escolheria viver sem amigos, ainda que tivesse todos os outros bens”.*

Aristóteles

Agradecer a amiga e geografa Vanessa Carine por ser fonte de inspiração e parceira do Projeto Galhos Concatenados no enfrentamento ao racismo e epistemicídio. Agradecer ao grande amigo, antropólogo e cineasta Vinicius Colares, que sempre se dispôs ao diálogo, a indicação de leituras, filmes e documentários relevantes à realização dessa caminhada.

Agradecer imensamente aos amigos e amigas de caminhada compartilhada mundo “presente na vida presente” da EREFEM Padre Luiz Cassiano. A equipe gestora, aos coordenadores, a secretaria, as meninas da biblioteca, às colegas do apoio e do atendimento especializado, aos intérpretes de libras, às colegas dos serviços gerais, da cozinha, motoristas e da portaria. O Projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil é o que é porque observamos nele a representação de um mundo que queremos almejar. E, mesmo diante das adversidades mantemo-nos como um coletivo comprometido com uma educação antirracista e transgressora.

*Fogo!... Queimaram Palmares, Nasceu Canudos.  
Fogo!... Queimaram Canudos, Nasceu Caldeirões.  
Fogo! ... Queimaram Caldeirões, Nasceu Pau de Colher.  
Fogo! ... Queimaram Pau de Colher...  
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades que os vão cansar se continuarem  
queimando.  
Porque mesmo que queimem a escrita,  
Não queimarão a oralidade.*

*Mesmo que queimem os símbolos,  
Não queimarão os significados.  
Mesmo queimando o nosso povo,  
Não queimarão a ancestralidade.*

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo)

Nesse tecer, em que a escrita é a extensão de uma luta que me antecede historicamente, sou grato ao aprendizado proveniente da oralidade dos mais velhos; grato a todas as mulheres e homens negros renomados e anônimos, que com sangue e muita resistência abriram caminhos a possibilidade do sonhar. Grato aos escritos de intelectuais negras e negros fundamentais à compreensão da nossa história ancestral e luta presente.

*“Todos são, de alguma forma, herdeiros dos ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral. Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas”.*

Nilma Lino Gomes

Em Terras Oparianas, entre Juazeiro, Petrolina e Vale do São Francisco, sou grato ao aprendizado compartilhado pelo movimento negro. Grato a Frente Negra do Velho Chico, em especial às contribuições do amigo e historiador Nilton Almeida, por ser fonte de inspiração, carisma e generosidade intelectual inenarrável que, com cantos, encantos e sagacidade política junto ao movimento negro compartilha do sonho possível, de uma caminhada em prol de uma sociedade justa, democrática, plural e livre de racismo.

Sou tributário aos amigos e amigas discentes do Prof-Filo. Através de Antônio, Bruno, Diego, Donária, Elizabeth, Eusébio, Francisco, Gineide, Givanildo, Lourival Júnior, Manoel, Pedro Porto, Raimundo encontrei alicerce do amor fraterno, alegre e

solicito. Encontrei um ambiente aberto a conversas, leituras críticas, sugestões, choros e risadas, em um coletivo que combinou que ninguém largaria a mão de ninguém.

Agradecer imensamente ao Programa Prof-Filo IFSertão Pernambucano. A professora Zélia Xavier, aos professores André Ricardo, Cristiano Dias, Herlon Bezerra, José Aldo Camurça, Valter César, Gabriel Kafure, Rafael Lucas, Sebastião Francisco. Agradecer especialmente as contribuições do professor Francisco Veríssimo no momento da qualificação. Dizer a vocês que sou grato pelos sábios ensinamentos, pela paciência, compreensão e dedicação a um ofício tão sublime e tão caro aos nossos dias.

Agradeço carinhosamente ao meu orientador professor Pedro Augusto C. Buarque, pela paciência, generosidade intelectual, pelas relevantes contribuições teóricas, pelas críticas, sugestões, sobretudo, pela liberdade concedida na tessitura desse trabalho.

Agradecer a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco pela concessão da licença para estudos. Agradecer a CAPES pela bolsa de estudos. O aporte financeiro possibilitou à aquisição de livros essenciais a pesquisa, a cobertura com os custos de viagens para participação de eventos, congressos e encontros de Filosofia, tornando possível a troca de experiências com teóricos das Ciências Humanas do Brasil e do exterior.

SILVA, Juscelino Ribeiro da. Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência. 2026. 121f. Dissertação. Mestrado em Filosofia do Prof-Filo – Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Petrolina. 2026.

## RESUMO

Este trabalho busca evidenciar a necessidade da compreensão teórico-conceitual das Filosofias Africanas, Afrodiaspórica, da Modernidade/Colonialidade no contexto da prática do ensino de filosofia como mecanismo de enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio. O estudo parte da hipótese de que apesar da aprovação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história africana, afro-brasileira e dos dispositivos oficiais que orientam a política curricular, há nelas a carência de uma identidade de currículo no ensino dessas filosofias no contexto da política curricular do Estado de Pernambuco. No sentido contrário, entendemos que mesmo com esse eclipsamento filosófico diante das diretrizes contidas no contexto da política curricular do Estado de Pernambuco e suas normativas ao contexto da prática, podemos consolidar um currículo oculto que dialogue com o projeto político pedagógico plural concatenando saberes locais numa perspectiva transgressora. Dessa forma, tomamos o racismo e o epistemicídio como problema que requer um debate cotidiano para além da interdisciplinaridade do espaço escolar. A consolidação dessa dissertação tomou como base analítica documentos oficiais da política curricular Federal e do Estado de Pernambuco. Utilizou-se das contribuições e aportes teórico-filosóficos de intelectuais que analisam o contexto sócio-estrutural inerentes à modernidade colonialidade do poder, saber e ser; contribuições conceituais dos saberes da diáspora africana, africanistas, afrodiaspóricos, afrocêntricos; contribuições teóricas produzidas no âmbito do grupo Modernidade/Colonialidade sobre racismo e epistemicídio na América Latina, Caribe e Brasil. Os caminhos metodológicos tomaram como referência as contribuições analíticas do ciclo de abordagem política no âmbito das reformas educacionais. Como produto técnico-científico expomos evidências do projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência vivenciado pela Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Padre Luiz Cassiano (EREFEM PLC) do Município de Petrolina, Pernambuco. Esse produto alinha os objetivos do projeto político pedagógico escolar aos dispostos na Lei 10.639/03 e às reflexões teórico-metodológicos que fundamentam o direito de conhecer, de ser e se autodeterminar. A partir da análise do contexto da política curricular, da prática, dos resultados e das estratégias adotadas pretendemos trazer à luz, reflexões filosóficas que direcionem o fazer docente à aplicação das políticas públicas educacionais para compreensão e ensino de uma filosofia numa perspectiva plural. Ademais, o produto técnico-científico não se restringe ao conteúdo ou ao fim em si mesmo, mas busca transformar o método pedagógico ao promover a interlocução do espaço escolar com a comunidade, a academia e a sociedade civil, criando espaços de construção coletiva de conhecimento visando o enfrentamento ao racismo, ao epistemicídio e superação das desigualdades socioespaciais.

**Palavras-chave:** Filosofia, Ensino de filosofias; Política curricular; Racismo; Epistemicídio.

SILVA, Juscelino Ribeiro da. Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência. 2026. 121f. Dissertação. Mestrado em Filosofia do Prof-Filo – Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Petrolina. 2026.

## ABSTRACT

This study aims to highlight the need for a theoretical and conceptual understanding of African, Afro-diasporic, and Modernity/Coloniality philosophies in the context of teaching philosophy as a mechanism for confronting racism and epistemicide. The study is based on the hypothesis that, despite the approval of Law 10.639/03, which made the teaching of African and Afro-Brazilian history mandatory, and the official provisions that guide curricular policy, there is a lack of curricular identity in the teaching of these philosophies within the context of the curricular policy of the State of Pernambuco. Conversely, we understand that even with this philosophical eclipse in the face of the guidelines contained in the context of the curricular policy of the State of Pernambuco and its regulations in the context of practice, we can consolidate a hidden curriculum that dialogues with the plural political-pedagogical project, concatenating local knowledge in a transgressive perspective. In this way, we take racism and epistemicide as a problem that requires daily debate beyond the interdisciplinarity of the school space. The consolidation of this dissertation was based on the analytical framework of official documents from the Federal and State of Pernambuco curriculum policies. It utilized the theoretical and philosophical contributions of intellectuals who analyze the socio-structural context inherent to the colonial modernity of power, knowledge, and being; conceptual contributions from the knowledge of the African diaspora, Africanists, Afro-diasporic, and Afrocentric perspectives; and theoretical contributions produced within the Modernity/Coloniality group on racism and epistemicide in Latin America, the Caribbean, and Brazil. The methodological approaches referenced the analytical contributions of the political approach cycle within the context of educational reforms. As a technical-scientific product, we present evidence from the project "Concatenated Branches: Africa-Brazil Connection: Ancestry-Identity-Resistance" experienced by the Padre Luiz Cassiano Reference School for Elementary and Secondary Education (EREFEM PLC) in the municipality of Petrolina, Pernambuco. This product aligns the objectives of the school's political-pedagogical project with the provisions of Law 10.639/03 and the theoretical-methodological reflections that underpin the right to know, to be, and to self-determine. Based on an analysis of the context of curricular policy, practice, results, and adopted strategies, we intend to bring to light philosophical reflections that guide teaching practice towards the application of public educational policies for the understanding and teaching of philosophy from a pluralistic perspective. Furthermore, the technical-scientific product is not limited to content or its end in itself, but seeks to transform the pedagogical method by promoting dialogue between the school space and the community, academia, and civil society, creating spaces for the collective construction of knowledge aimed at confronting racism, epistemicide, and overcoming socio-spatial inequalities.

**Keywords:** Philosophy, Philosophy teaching; Curricular policy; Racism; Epistemicide.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Sou Eu Negro lindo: Arte, Ancestralidade e Resistência com a Profa. Esp. Laíse Mendes – SEE – PE. ....	98
<b>Figura 2</b> - Jogos de Matriz Africana e Jogos Indígenas com o Prof. Esp. Maxwell Oliveira da EREFEM PLC. ....	98
<b>Figura 3</b> - Letramento Racial – Educação Filosófica Antirracista no Ensino Básico Fundamental com o Prof. Esp. Juscelino Ribeiro da Silva. ....	99
<b>Figura 4</b> - Oficina: Capoeira Pedagógica sob a supervisão de Carlos Henrique Dias (Mestre Manga Larga) e Ícaro Nathan Lima (Flecha). ....	99
<b>Figura 5</b> - Oficina: Meu cabelo, minha raiz ancestral: Sou Negra-Sou África: Maquiagem e cuidados com cabelo crespo. Jéssica da Silva – Letycia Milena P. Paiva (3º Ano A). ....	100
<b>Figura 6</b> - Kiriku e a Feiticeira; O menino que descobriu o vento, Mãos Talentosas. ....	100
<b>Figura 7</b> - Arqueologia como ferramenta científica de legitimação histórica e reconhecimento dos povos originários com a Profa. Dra. Jéssica Rafaela de Oliveira – UNEB-BA (campus Paulo Afonso). ....	101
<b>Figura 8</b> - A Geografia na interpretação do mundo - interlocuções entre a universidade e a escola - Laboratório Integrado de Estudos em Geografia e Meio Ambiente – LIEGMA. ....	101
<b>Figura 9</b> - A Geografia na interpretação do mundo - interlocuções entre a universidade e a escola - Laboratório Integrado de Estudos em Geografia e Meio Ambiente – LIEGMA – Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina. ....	102
<b>Figura 10</b> - Contos, Memórias e Encantamento Ancestral através da Arte com o Prof. Esp. Willian Fernando Soares CODEFAS- Juazeiro-BA. ....	102
<b>Figura 11</b> - Oficina - Capoeira Pedagógica - Capoeira Brasil com Carlos Henrique Dias (Mestre Manga Larga) e Ícaro Nathan Lima (Flecha). ....	103
<b>Figura 12</b> - Letramento Racial – Educação Antirracista no Ensino Básico - Grupo OBERERI - EREFEM EPLC. Oficina conduzida pelos alunos do Ensino Médio. ....	103
<b>Figura 13</b> - Mulher Rei; Estrelas além do tempo. ....	104
<b>Figura 14</b> - “Cantos e encantos da ancestralidade: Liberdade é um bairro que minha alma quer visitar” . Maécio José - Músico / Compositor / Produtor Cultural / Pedagogo. ....	104
<b>Figura 15</b> - Cerimonialistas - Thaís Kelly (2º Ano C) e Sabrina Freire 1º Ano A. ....	105
<b>Figura 16</b> - Meritocracia pra quem? O papel das políticas de cotas nas Universidades públicas. Dra. Ana Luiza Araújo de Oliveira – UNIVASF. ....	105
<b>Figura 17</b> - Necropolítica: Presunção de culpa ou presunção de inocência? Com o Dr. José Hermógenes Moura da Costa – UNIVASF. ....	106

<b>Figura 18</b> - Cerimonialistas - Sarah Cristina e Ellen Caroline – 2º Ano B .....	106
<b>Figura 19</b> - Proposta de letramento racial por meio do projeto ENCRESPA e dos componentes IPER e SD. Orientadora: Profa. Ma. Vanessa Carine Chaves - CODEFAS – Juazeiro – BA. Monitores: Deraldo Gomes dos Santos, Bárbara Samira Costa Damásio e Maria Clara Andrade .....	106106
<b>Figura 20</b> - A capoeira Angola e a Filosofia Afrodiaspórica com o Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha IF-Sertão Pernambucano.....	107
<b>Figura 21</b> - Cerimonialistas – Ellen Caroline e Any Karoline (2º Ano C). .....	107
<b>Figura 22</b> - Exposição biográfica das personalidades femininas antirracistas. ....	108
<b>Figura 23</b> - Exposição biográfica das personalidades homenageadas e quadro vivo. ....	108
<b>Figura 24</b> - Exposição biográfica das personalidades homenageadas e quadro vivo. ....	108108
<b>Figura 25</b> - AfroPercussiva e Grupo de Dança EncrespArte do Colégio CODEFAS JUAZEIRO-BA.....	109
<b>Figura 26</b> - AfroPercussiva e Grupo de Dança EncrespArte do Colégio CODEFAS JUAZEIRO-BA.....	109109
<b>Figura 27</b> - Prof. Juscelino Ribeiro (Cerimonialista à esquerda), Profa. Laíse Silva (Gestora Adjunta-centro) e Prof. Adriano da Costa (Gestor da PLC-direita). ....	110
<b>Figura 28</b> - Professoras e professores da EREFEM PLC.....	110
<b>Figura 29</b> - Professoras e professores da EREFEM PLC.....	111

## LISTA DE SIGLAS

**ABFIL** – Associação Brasileira de Ensino de Filosofia.

**AEC – Antes da Era Comum.**

**BNCC** – Base Nacional Curricular Comum.

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**CODEFAS** – Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos.

**CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

**ERER** – Educação para as Relações Étnico-Raciais.

**EREFEM PLC** – Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Padre Luiz Cassiano.

**FACEPE/SECTI** – Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco/Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação.

**FGB** – Formação Geral Básica.

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**LDB** – Lei de Diretrizes de Base da Educação.

**IPER** – Identidade, Pertencimento e Empoderamento Racial.

**LIEGMA** – Laboratório Integrado de Estudos em Geografia e Meio Ambiente.

**MEC** – Ministério da Educação.

**NEAFRRAR** – Núcleo de Estudos Étnicos e Afro-Brasileiro Abdias Nascimento-Ruth de Souza.

**OCNEM** – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

**OTMs** – Orientações Teórico-metodológicas.

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PNH3** – Programa Nacional de Direitos Humanos.

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático.

**PRPPG** – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

**SD** – Saberes da Diáspora.

**SEE-PE** – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

**UPE** – Universidade de Pernambuco.

**UNDIME** – União dos Dirigentes Municipais de Pernambuco.

**UNIVASF** – Universidade Federal do Vale do São Francisco.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Introdução ao Pensamento Filosófico Africano.....	33
<b>Quadro 2</b> - Orientações Teórico-Methodológica Ensino Médio. ....	73
<b>Quadro 3</b> - Organizador Curricular Trimestral .....	75

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
A política curricular para além do Pensamento de Caravela: Epistemicídio e Racismo como problema filosófico.....	<b>19</b>
<b>PRIMEIRA SEÇÃO</b>	
<b>1</b> A filosofia e o seu ensino numa perspectiva Decolonial e Afrodiaspórica: O racismo e o epistemicídio como um problema filosófico.....	<b>31</b>
<b>1.1</b> Entre o direito de saber e o direito de se autodeterminar: Perspectivas do Giro Decolonial em um currículo oculto.....	<b>42</b>
<b>1.2</b> Por um filosofar Afrodiaspórico e uma educação antirracista .....	<b>57</b>
<b>SEGUNDA SEÇÃO</b>	
<b>2</b> Entre contextos: Da política curricular ao contexto da prática filosófica de ensino de filosofia numa perspectiva pedagógico transgressora.....	<b>65</b>
<b>2.1</b> A política curricular do Estado de Pernambuco e ensino de Filosofia.....	<b>69</b>
<b>2.2</b> Dos conceitos ao contexto: Herdeiros da República de Palmares e Quilombismo no ensino de filosofia.....	<b>77</b>
<b>TERCEIRA SEÇÃO</b>	
<b>3</b> Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Evidências de uma identidade de currículo no contexto da prática .....	<b>83</b>
<b>3.1</b> Entre Currículo Oculto e o Currículo Explícito no contexto da prática: Diálogos entre a Escola, a Comunidade e a Universidade .....	<b>93</b>
<b>3.2</b> Ensinando para além do contexto da política curricular oficial: Evidências de saberes concatenados.....	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

### A política curricular para além do Pensamento de Caravela<sup>1</sup>: Epistemicídio e Racismo como problema filosófico.

*“Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial.”*

Lélia Gonzalez

De lugares que remontam a saberes ancestrais, agenciaram-se historicamente movimentos de resistência dos povos Afrodiaspóricos, Afro-brasileiros e dos Povos Originários, em destaque, o saber filosófico. Nesse sentido, há um lugar comum que precede meu Ser<sup>2</sup>, coexistir e meu fazer filosófico hodierno no processo de ensino-pesquisa-aprendizagem que remontam a tempos imemoráveis (Ramose, 2011)<sup>3</sup> de um legado filosófico roubado (James, 2022), quando pensamos a filosofia à luz dos efeitos inerentes à herança moderna do Pensamento de Caravela<sup>4</sup> europeu sob a ótica de um

---

<sup>1</sup> Em *Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar*, Núñez (2023) referencia Aline Kayapó onde ‘Caravela epistêmica’ aparece como continuidade da colonialidade do saber, em que conhecimentos ancestrais indígenas são apropriados, descontextualizados e comercializados.

<sup>2</sup> Faço referência à obra do sociólogo inglês Paul Gilroy em: *O Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência* (1993). Trata-se, também, de uma luta silenciada dentro de nós, de uma luta que marca uma violência que nos cinde por dentro, fazendo de nós ao mesmo tempo colonizadores e colonizados, e para cuja descoberta é necessária a crítica.

<sup>3</sup> De acordo com Mogobe Ramose *apud* Pontes (2011), “todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir, sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar (...) a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias” (Ramose *apud* Pontes, p. 2011, p.11).

<sup>4</sup> Uso o termo Pensamento de Caravela no ensino de filosofia e história ao se referir à perspectiva moderna euroreferenciada da “Colonialidade do saber, Colonialidade do poder e Colonialidade do ser... esse conceito se remete a um padrão subjetivo de rebaixamento existencial dos povos tidos como “colonizados” frente aos povos autointitulados “colonizadores” (Carine, 2003, p. 23). Essa postura remete a visão etnocêntrica aos escritos do cronista português Pero de Magalhães Gândavo (c.1540-c. 1580) na obra *Tratado da terra do Brasil*: “[...] não se acha nela [na língua indígena do litoral] F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (Vasconcelos, 2016, p.114).

Rei, de uma Lei e de uma Religião, disseminados pelo colonialismo em terras Africanas, no Brasil, na América Latina e no Caribe.

Em o *Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03*, destaca-se que,

por afrodiáspora se deve entender toda região fora do continente africano formada por povos africanos e seus descendentes, seja pela escravização entre os séculos XV e XIX, seja pelos processos migratórios do século XX. Ou seja, considerando a divisão do continente africano em cinco regiões - África Setentrional, África Ocidental, África Oriental, África Central e África Meridional -, podemos nomear aqui a reorganização em outros continentes como a sexta região, a afrodiáspora: a "África fora do continente", sua cultura e sua história (Nogueira, 2014, p. 40).

Sou parte visceral e orgânica deste trabalho, não somente pelos traços fenotípicos ou cor da pele que confirmam e reafirmam encadeamentos de um tecido da ancestralidade-identidade-resistência, mas, principalmente, pelo compromisso com uma memória eclipsada no ensino da história Africana, Afro-brasileira e Indígena, e, sobretudo, pela ausência de um ensino filosófico que possibilite a compreensão e o entendimento de saberes outros. A leitura crítica de teóricos e ou conceitos que apontam para o ensino e compreensão das 'filosofias' (Favareto, 1993) Africanas, Afrodiáspóricas, Afroperspectiva, da Modernidade/Colonialidade ou Decolonial são fundamentais na construção de uma sociedade democrática e de saberes plurais na contemporaneidade.

Nesse aspecto, é fundamental recuperar no contexto da prática saberes filosóficos que antecedem a Era Comum<sup>5</sup>; seus aportes teóricos e as contribuições conceituais de uma África Insubmissa (Mbembe, 2013); dando uma especial atenção à análise meditada comparada a outros conceitos e contextos filosóficos; tendo em mente que no ensino de filosofia na contemporaneidade "o importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos" (Evaristo, 2021) no enfrentamento ao racismo,

---

<sup>5</sup> A "Era Comum (E.C., em inglês C.E., Common Era) e Antes da Era Comum (A.E.C., em inglês B.C.E., Before Common Era) são notações das grandes eras históricas que vêm sendo preferidas em documentos que não tratam especificamente de temas cristãos. Seu ponto zero é o mesmo da Era Cristã, mas o sistema pretende pelo menos evitar a conotação religiosa explícita, limitando-se a ser um calendário civil internacional" (Nogueira, 2014, p.13).

ao epistemicídio<sup>6</sup> ou qualquer forma de discriminação etc. Em outros termos, as discussões sobre racismo, o epistemicídio e a compreensão sobre as relações étnico-raciais como eixo centrais dessa dissertação deve permitir que a filosofia e o seu ensino, aliadas a outras humanidades continue sendo um problema de natureza aberta ao diálogo nos espaços da escola, da comunidade, cidade etc.

A partir da perspectiva de Murcho (2008), compreender a natureza fissural e especulativa da filosofia é uma qualidade necessária para uma compreensão fecunda do seu ensino (Murcho, 2008, p. 80), por isso, acreditamos que a construção da política curricular unindo ao contexto da prática como problema filosófico aberto deve operar em favor da compreensão de perspectivas filosóficas outras; que analiticamente confrontem quadros teórico-conceituais que perpassem o circuito filosófico ocidental euroreferenciado, seja na análise da política curricular oficial, seja no contexto da prática docente etc.

Nesse ponto, em que o contexto da política curricular ocupa um lugar central, não se trata de trocar, por exemplo, o eurocentrismo filosófico por uma abordagem afrocêntrica ou perspectiva ameríndia. Trata-se também de um problema de natureza epistemológica, pois põe em questão a “origem” do saber em relação aos processos de hibridização advindos da diáspora, por cuja perspectiva já não nos permite pensar que qualquer saber tenha uma “origem pura”. Trata-se de trazer para o centro das questões filosóficas como é que o contexto de uma operação/opção política privilegiou ou eclipsou saberes outros no âmbito do ensino de filosofia; bem como de criar ações que consolidem e incluam grupos e saberes até então marginalizados pela própria política curricular.

Destarte, nosso olhar sobre a filosofia e seu ensino emerge tal como a imagem do pássaro da Sankofa<sup>7</sup> da tradição Adinkra que, na sua perspectiva, estabelece um

---

<sup>6</sup> Para Boa Ventura de Souza Santos (2009) o epistemicídio corroborou para “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (Santos, 2009, p. 183).

<sup>7</sup> O significado do pássaro mítico Sankofa na simbologia Adinkra, que surge com o provérbio ganês - “Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi”, “Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)”. Nas palavras Maurício Barros (2015), “Quer dizer que quando você se esquece de algo é preciso retornar ao lugar onde o acontecimento foi esquecido para recuperá-lo. Isso vale não apenas

diálogo que recupera saberes ancestrais afrodiaspóricos concatenando África e Brasil. Essa compreensão do passado, presente e expectativas de futuro dialoga com o sentido filosófico de Ubuntu, onde, “se sou o que sou é porque nós somos” (Ngomane, 2022, p. 8), como construção de espaços de igualdade de oportunidades. Nossa caminhada estabelece um debate coletivo que oportuniza uma compreensão filosófica plural, pensando e passando por perspectivas epistemológicas que permitam o encantamento discente onde

não se trata apenas de investigar o passado africano, mas, sobretudo, de refletir criticamente sobre nós da depreciação material e cultural daquele continente... distinta daqueles que subjugarão e continuam a tentar imprimir sua lógica dominante ao mundo” (Monteiro, 2020, p. 39).

Quando pensamos no deslocamento do contexto da política educacional curricular ao contexto da prática, essa conexão histórica, entre o ensino que aborda a história Africana, Afrodiaspórica, Afro-brasileira ou Afroperspectiva em detrimento a um currículo euroreferenciado é muito recente. No seu livro, *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03* (2014), o filósofo Renato Noguera mostra que os caminhos que possibilitaram a aprovação dessa Lei são fruto de uma ação coletiva, ao conseguirem ampliar a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino do país<sup>8</sup>.

Em linhas muito gerais, os mais diversos setores do Movimento Negro Brasileiro através de estratégias, negociações, ponderações e alianças

---

para retornos geográficos, mas para quaisquer perdas do passado. Cabe como uma luva para os brasileiros em busca de suas raízes ancestrais na África contemporânea” (Castro, 2015, p.23).

<sup>8</sup> Essa era uma das recomendações presentes nos escritos de Abdias do Nascimento sobre as diretrizes da política educacional brasileira, proferida durante o Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado na Nigéria em 1976. “Esse colóquio recomenda que o governo brasileiro inclua um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior” (Nascimento, 2017, p. 172). Mesmo não explicitado nessa passagem, o olhar sobre a especificidade do ensino de filosofia, subtende-se que os termos “culturas e povos africanos” implicitamente credite o ensino das epistemologias filosóficas kemética, banto, iorubá e afrodiaspórica etc.

protagonizaram a formulação da Lei 10.639/2003 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/2008, esta, por sua vez, um resultado das articulações dos povos indígenas (Nogueira, 2014, p.10).

Essa Lei, mesmo não apontando para a obrigatoriedade do ensino das filosofias africanas, afrodiáspórica ou perspectiva ameríndia, permitiu e contribuiu para inclusão de olhares perspectivados dentro da política educacional na esfera nacional. Em outras palavras, foi a primeira lei que propôs integrar um saber não europeu. Contribuiu para a mobilização coletiva na construção, consolidação e aprovação do Estatuto da Igualdade Racial<sup>9</sup>; das políticas afirmativas para ingresso no serviço público e universidades; para a elaboração de produtos e projetos de intervenção educacional voltada para contextos locais.

Por seu turno, a obrigatoriedade da Lei 10.639/03<sup>10</sup> consolidou pelo ordenamento jurídico um momento singular para a história da política educacional brasileira ao estabelecer uma conexão efetiva de *Um Rio chamado Atlântico*, como bem registrou Alberto da Costa e Silva (2003). Em outros termos, essa Lei foi uma das primeiras do campo da política educacional e da política curricular que concatenou África e Brasil.

A história da África – ou melhor, das várias Áfricas – antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil [...] não pode continuar o seu estudo de nós afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá

---

<sup>9</sup> No tocante ao contexto da estratégia política e mobilizações do Coletivo Negro no Vale do São Francisco, o Município de Petrolina tornou-se a primeira cidade do Estado de Pernambuco a aprovar o Estatuto da Igualdade Racial e Combate a Intolerância Religiosa, no ano de 2020. Somente em 2023 é que o Estatuto foi aprovado no Estado de Pernambuco.

<sup>10</sup> Essa singularidade está expressa no parecer CNE/CP 003/2004 que “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (Gonçalves, E. Silva; Petronilha, B., 2004, p. 02).

do Benim ou o *angola a quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França (Silva, 2003, p. 305).

Em *A África explicada para aos meus filhos* (2008), Alberto da Costa e Silva nos mostra o quão é importante à compreensão histórica da relação África-Brasil. Numa entrevista concedida a revista *Civitas – Revista de Ciências Sociais* (2014) salientou a importância do ensino da história da África como algo marginal no currículo formativo.

É preciso que a história da África esteja incluída na história universal. Ela tem que ser uma matéria especial na universidade, para formar especialistas, como você forma especialistas em história da América, especialistas em história medieval europeia, especialistas em história moderna. Agora nos cursos de formação é preciso que os grandes capítulos da história da África entrem na história universal, que se estude o Império do Mali como se estuda o Império Romano, que se estude o Reino do Benim no século 16 ou no século 17 como se estuda a França no século 18 e no século 19, como se estuda Portugal no século 16 ou como você estuda a unificação italiana no século 19. Que se estude o processo colonial na África como você estuda o processo colonial nas Américas. Não tratar a história da África como algo marginal... É preciso que ela esteja incorporada no currículo formativo. Não estou falando do currículo universitário, que é diferente, mas do currículo de formação do curso primário, do curso secundário (Civitas, 2014, p. 24).

Essa conexão permitiu o estudo e aprofundamento sobre as relações étnico-raciais, sobre a importância da herança Africana, Afrodiaspórica e Afro-brasileira em vários campos do saber. “Os conteúdos referentes à História e a Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras” (Lei nº 11.645/2008). Essa citação está no inciso segundo, do Artigo 26<sup>a</sup>, da Lei que tornou obrigatório o ensino da História da África, dos Africanos e História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, ainda que privilegie três áreas do conhecimento, o texto abre a possibilidade do ensino para todo o currículo. E a filosofia?

Na filosofia e o seu ensino a partir de uma lógica moderna, Nogueira (2014) levanta a hipótese de que “nossa leitura é que o racismo antinegro está atrelado à recusa da filosofia Africana”. Sua crítica incisiva ao racismo é acompanhada pela crítica à centralidade do saber euroreferenciado, que ao longo de um passado escravocrata,

produziu uma série de epistemicídio (Noguera, 2014, p. 23). Ao apontar para a carência do afro-perspectivismo e saberes outros, a filosofia e o seu o ensino nos espaços escolares carecem da leitura de filósofas negras, filósofos negros, africanos, africanistas, afrodiaspórico, decoloniais etc.

A África a pátria-mãe dos povos negros é muito mais do que compreender uma nação a partir de um território comum. O emblema África funciona como amálgama emotivo e transcendental. A terra natal dos ancestrais remete à existência concreta que liga os descendentes não só ao lugar, mas também à cultura, às línguas, à estética, à ética e à mobilização política dos antepassados (Monteiro, 2020, p. 49).

Nesse aspecto, o tecido que compõe o debate filosófico no enfrentamento ao racismo, e ao epistemicídio, da análise da política curricular ao contexto da prática fará referência às problematizações e contribuições do *Grupo Modernidade/Colonialidade* e pensadores decoloniais.

Esse pensamento estabelece corretamente que as heranças coloniais vêm acompanhadas de três grandes ideologias modernas, o eurocentrismo, o racismo e o antropocentrismo. O que não significa... que a modernidade pode se reduzir ao colonialismo, mas sim quer dizer que esses fenômenos ideológicos acompanham a modernidade. Ou seja, se procurarmos combatê-los politicamente, filosofalmente, teremos não apenas que recorrer aos instrumentos críticos da modernidade que nos permitem fazê-lo, mas também devemos transmodernizar esses instrumentos (Castro-Gomez, 2022).

Castro-Gomez (2022) nos convida a um trabalho prévio de crítica tanto do horizonte normativo quanto do método da crítica ao mesmo tempo em que nos põe a pensar se a crítica deve ser feita por instrumentos modernos, isto é, por instrumentos herdeiros da colonialidade e como garantir que, por meio desses mesmos instrumentos, não findaremos por reproduzir aquilo mesmo que visamos combater, ou seja, que deslocamentos a crítica deve sofrer para garantir sua eficácia no debate filosófico.

Nesse quadro, em que os traços constitutivos da modernidade filosófica compõem não apenas o quadro inerente às diretrizes da política educacional curricular, eles são constituintes do Estado Moderno à luz da nossa formação histórica. Nesse

aspecto, é preciso compreendê-los a partir de epistemologias outras, deixando claro que no exercício docente a compreensão sobre Modernidade/Colonialidade pretende operar a filosofia e o seu ensino dentro de uma perspectiva crítica e aberta, ou seja, a abordagem filosófica Africanista, Afrodiaspórica, Afroperspectiva ou Perspectivista Ameríndia pode operar no sentido transmodernizar a sociedade (Dussel, 2005) e de decolonizar o currículo no contexto da política educacional e no contexto de uma prática emancipadora.

Nesse caminho, Mainardes (1996), indica que as políticas educacionais ao articularem processos políticos não estáticos, mais dinâmicos e flexíveis, nos possibilita uma análise de vários contextos, não somente da política curricular. Ou seja, se “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (Mainardes, 1996, p. 52) é possível trazer esses embates presentes na política oficial aos contextos da política local.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (Mainardes, 1996, p. 48).

O tecido desta dissertação reúne analiticamente pontos que pretendem dialogar entre si e trazer a clareza para um ensino de filosofia que contribua no enfrentamento ao racismo, ao epistemicídio e do ensino filosófico numa perspectiva plural. Em primeiro lugar, pretende concatenar, como recorte epistemológico, as principais contribuições de teóricos do *Grupo Modernidade/Colonialidade*, buscando mostrar sua atualidade em relação ao contexto da Lei 10.639/03, trazendo o racismo e o epistemicídio como problemas filosóficos. Em segundo lugar, adotamos a abordagem analítica do ciclo de políticas de Richard Bowe; Stephen J Ball (1992), das contribuições de Jurjo Torres (1991) para estabelecer uma crítica à política curricular do Estado de Pernambuco.

É necessário que na pesquisa sobre o currículo que se desenvolve nas salas de aula sejam utilizadas metodologias... juntamente com marcos de análise mais amplos, nos quais se levem em conta as inter-relações entre o sistema educacional e o que acontece em outras esferas da sociedade, dessa forma poderemos captar mais facilmente as conexões entre o currículo explícito e oculto da instituição escolar e as produções econômicas, culturais e políticas (Santomé, 1991, p. 09)<sup>11</sup>.

A carência na compreensão de conceitos e/ou contextos filosóficos, seja da Modernidade/Colonialidade, da Decolonialidade ou da perspectiva afrodiaspórica no ensino de filosofia, como aponta Santomé (1991) pode ser pensado da possível ausência de análises mais amplas na implementação da política curricular e seus contextos locais; possivelmente da ausência de ambientes formativos que concatenem a prática docente a partir da compreensão do contexto discente; e de um projeto político pedagógico interdisciplinar que envolva os vários seguimentos da sociedade, formando, nesse aspecto, o que Tomaz Tadeu (2016) denominou de Documentos de Identidade<sup>12</sup>.

O terceiro ponto parte da análise crítica e contextualizada de elementos inerentes ao programa e políticas educacionais permitindo um diálogo entre os dois pontos anteriores (Mainardes, 2006, p. 47). Nesse aspecto, é fundamental a compreensão teórico-conceitual como elo entre o ensino, a pesquisa e a prática. Ou seja, para além daquilo que está intrínseco à política curricular é necessário o

---

<sup>11</sup> “Es preciso que en la investigación sobre el currículum que se desarrolla en las aulas se utilicen metodologías... junto a marcos de análisis más amplios, en los que se tengan en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad, de esta manera podremos captar más fácilmente las conexiones entre el currículum explícito y oculto de la institución escolar y las producciones económicas, culturales y políticas” (Santomé, 1991, p. 09, tradução nossa).

<sup>12</sup> Tadeu (2016) apresenta um panorama das diferentes teorias do currículo (Teoria tradicionais, Teorias críticas, Teorias pós-críticas) e conceitos inerentes a cada campo teórico: As Teorias tradicionais (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos); Teorias críticas (ideologia, reprodução cultural e social poder classe social capitalismo, relações sociais de produção conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência) e as Teorias pós-críticas (identidade, alteridade, diferença subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo). Nesse caminho, “nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos torramos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo” (Tadeu, 2005, p. 16).

estabelecimento dialógico com o currículo oculto no contexto local, permitindo a elaboração de estratégias que promovam a consolidação de um projeto que englobe as relações étnico-raciais no enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio.

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (Tadeu, 2016, p. 102).

O olhar crítico de Tadeu (2016) sobre o texto curricular desnuda a perspectiva epistemológica de um currículo eurocentrado, racista e etnocêntrico. Seu posicionamento enfatiza a necessidade do debate cotidiano sobre as relações étnico-raciais no contexto da prática para além de uma temática transversal, ou melhor, “enquanto não percebermos essa evidência, uma quantidade enorme de problemas será deixada de lado” (Fanon, 2020, p. 100). De outro modo, devemos pensar o racismo não apenas como um problema filosófico, mas como uma construção socioespacial excludente.

Em *A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento*, Maldonado-Torres (2008) nos fornece pistas sobre o currículo de herança colonial que precisa ser decolonizado. Para ele, “durante demasiado tempo, a disciplina filosofia agiu como se o lugar geopolítico e as ideias referentes ao espaço não passassem de características contingentes ao raciocínio filosófico” (Maldonado-Torres, 2010, p. 397) euroreferenciado. Nessa direção, devemos compreender que a abordagem filosófica não deve estar presa a um lugar geográfico, Europa ou Estados Unidos, e que, ao pensar as questões raciais no campo do ensino, não devemos entender esse currículo de herança apenas como obrigatoriedade de um componente curricular das ciências humanas.

Precisamos trazê-lo ao debate cotidiano nos espaços da escola, concatenando-o à comunidade, à sociedade civil, entre outros grupos. Essa inquietação cotidiana de

enfrentamento antirracista passa pela necessidade de compreensão dos processos constitutivos da colonialidade do saber, do poder e do ser, pela compreensão afrodiaspórica, pela compreensão das discussões inerentes à Modernidade/Colonialidade e ao pensamento Decolonial.

Dessa forma, caminharemos pela análise e compreensão filosófica da Modernidade/Colonialidade em relação à Lei 10.639/03; pela análise da política curricular contida na legislação educacional e na política curricular do Estado de Pernambuco, buscando (re)construir/decolonizar um currículo que permita o debate público da prática discente e demais setores da sociedade na promoção e compreensão das relações étnico-raciais de enfrentamento ao racismo e de todas as formas de preconceitos. Na perspectiva de repensar o contexto da prática elaboramos um produto técnico-científico que permite a construção de um saber plural a partir de três seções que dialogam e coadunam com esta seção introdutória.

Na seção primeira, estabelecemos uma análise histórico-contextual dos aportes teóricos filosóficos afrodiaspóricos, produzidos a partir do *Grupo Modernidade/Colonialidade* e suas principais contribuições para o enfrentamento ao epistemicídio e ao racismo na América Latina, Caribe e Brasil. A partir desse entendimento e recorte temporal, analisaremos a filosofia e o seu ensino numa perspectiva aberta, Decolonial e afrodiaspórica em que o racismo e o epistemicídio aparecem como um problema filosófico.

Na seção segunda, analisaremos o contexto da política curricular nacional, o contexto da política curricular do Estado de Pernambuco ao contexto da prática filosófica. Evidenciaremos a necessidade do debate público em torno da nossa legislação educacional, dos objetivos e finalidades para a formação de uma cidadania plena de direitos; a importância da inserção na política curricular e obrigatoriedade do ensino das filosofias africanas, afrodiaspórica; consolidando, dessa forma, numa abordagem antirracista não apenas como um componente curricular ou interdisciplinar, mas que no contexto prático das escolas e da comunidade opere como mecanismos no enfrentamento ao racismo e epistemicídio.

Na seção terceira, traremos evidências do Projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência da Escola de Referência

em Ensino Fundamental e Médio (EREFEM PLC), do Município de Petrolina, Pernambuco. Esse produto está alinhado aos dispostos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e às reflexões dos aportes teórico-metodológicos que fundamentam o direito de conhecer, de ser e de se autodeterminar.

Ao concatená-los, o projeto buscou, sobretudo, intervir criticamente na compreensão dos saberes da diáspora, da oralidade, do senso comum ao senso crítico em favor da construção de espaços de conhecimento plural. Ou melhor, ainda que o currículo dialogue com os cânones da tradição ocidental, é fundamental que o exercício discente não deva se furtar aos riscos de uma filosofia e história únicas (Adichie, 2019, p. 11).

Essa intervenção traz à luz do debate público reflexões necessárias, compreensão da comunidade escolar, docente e discente sobre o racismo, o epistemicídio; sobre as desigualdades socioespaciais confrontados a uma legislação preche de direitos no contexto da política educacional e da prática cidadã. Nele, refletimos interdisciplinarmente, a decolonização do currículo no contexto da prática docente para além do contexto da política curricular ao adotarmos estratégias para compreensão das relações étnico-raciais a partir da realidade discente.

## PRIMEIRA SEÇÃO

### 1 A filosofia e o seu ensino numa perspectiva Decolonial e Afrodiaspórica: O racismo e o epistemicídio como um problema filosófico.

*“Um outro insiste em me provar que os negros são tão inteligentes quanto os brancos, digo: tampouco a inteligência nunca salvou ninguém, e isso é verdade, pois, se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, é também em nome delas que se decide pelo extermínio desses mesmos homens”.*

Frantz Fanon – Em Pele Negra, Máscaras Brancas

Os caminhos que apontam para a filosofia e o seu ensino, em particular no Ensino Médio, indica que, por natureza, a filosofia traduz-se como aquela que é amiga da sabedoria e que possui um lugar de nascimento. Em sentido oposto, a filosofia nunca foi o desenrolar responsável de uma consignação originária ligada à língua ao lugar de um único povo. A filosofia não possui uma memória. Sob seu nome grego e em sua memória europeia, ela sempre foi considerada bastarda, híbrida, enxertada, multilinear e poliglota. Precisamos adaptar nossa abordagem da história da filosofia, bem como da história e da filosofia, a essa realidade que também foi uma oportunidade e que, mais do que nunca, continua sendo uma oportunidade (Derrida, 1999, p. 77).

Ou seja, comumente alguns livros didáticos de filosofia apresentam a genealogia do pensamento filosófico a partir da tradição dos gregos antigos, entretanto, essa concepção euroferenciada eclipsa e/ou nega outras epistemologias<sup>13</sup>. Como nos lembra Assante (2014),

existe uma crença comum entre os brancos de que a filosofia se origina com os gregos. A ideia é tão comum que quase todos os livros sobre filosofia começam com os gregos, como se eles precedessem todos os outros povos quando se trata da discussão dos conceitos de beleza,

---

<sup>13</sup> Nesse ponto, Nogueira (2014) levanta uma questão pertinente sobre o saber filosófico, seus cânones e a historiografia filosófica: “uma pessoa pode ter uma formação filosófica sem examinar, nem de perto, questões como: (a) relações étnico-raciais; (b) racismo antinegro; (c) a relevância da história da África para a filosofia; (d) os processos de subalternização das produções africanas e afrodiaspórica de conhecimento diante do processo de colonização - as relações assimétricas entre Europa e África” (Nogueira, 2014, p. 12).

arte, números, escultura, medicina e organização social. Na verdade, esse dogma é hegemônico nas academias do mundo ocidental, incluindo as universidades e academias africanas (Assante, 2014, p. 117).

Como contraponto a visão euroreferenciada presente como dogma hegemônico dos cursos de formação, dos adjacentes processos de subalternização das produções africanas, e, em se tratando do pensamento filosófico africano,

a filosofia africana é parte do que se convencionou a chamar de *filosofia da modernidade*...os filósofos e as filósofas africanos (as) e/ou africanistas têm como fundamento epistemológico a tríade conceitual formada pela diáspora negra, pelo conceito de negritude e pelo pan-africanismo que despontou como crítica a todo processo invasor, colonizador e escravizador encetado a partir da expansão europeia com sua racionalidade perversa (Monteiro, 2020, p. 39, grifo do autor).

Ainda na *Introdução ao pensamento filosófico Africano*, Ivan Luiz Monteiro (2020), demonstra que em relação ao conhecimento “foi construída uma ideia de subjugação do pensamento negro, como se os negros não fossem capazes de criar, planejar, construir e desenvolver obras, ciências, medicina e filosofia” (Monteiro, 2020, p. 17). Para situar essa questão no ensino de filosofia, tomo como referência o conceito de epistemicídio do filósofo sul-africano Mogobe Ramose, que define como, “o assassinato das maneiras de conhecer e agir” (Ramos, 2011, p. 06) epistemológica e eticamente. A luz dessa breve e enfática definição conceitual, convido os colegas da área de ensino de filosofia a refletir de forma escalar sobre a sua singularidade formativa. Convidemo-nos também a pensar a partir da nossa formação histórica socioespacial, que contribuiu para a invisibilização de pensadoras, pensadores africanos e afrodiaspóricos no âmbito da formação acadêmica e das nossas reminiscências no ensino público.

No quadro abaixo trago alguns nomes e conceitos filosóficos extraídos da *Introdução ao Pensamento Africano*. Como perspectiva preliminar para o ensino de filosofia do Ensino Médio, Ivan Luiz Monteiro (2020) não traz a totalidade de pensadores negros e negros no campo da filosofia africana, de africanistas e

afrodiaspórica<sup>14</sup>. Contudo, o Quadro 1 serve como de referência conceitual basilar para professoras e professores de filosofia do Ensino Básico à universidade.

**Quadro 1** - Introdução ao Pensamento Filosófico Africano.

INTELLECTUAL	NACIONALIDADE	LINHA DE PENSAMENTO
<i>Sophie Oluwole</i>	Nigéria	Primeira mulher doutora em Filosofia da Nigéria, dedicou sua vida a pesquisar a oralidade tradicional do ifá, religião praticada, entre outros povos, pelos iorubás, defendendo que essa manifestação religiosa tem uma base filosófica.
<i>Marie Pauline Eboh</i>	Nigéria	Reagiu ao sexismo presente na filosofia, buscando a inserção e a valorização do pensamento feminino, ao qual chama de filosofia ginista.
<i>Léopold Sédar Senghor</i>	Senegal	Um dos responsáveis por desenvolver o conceito de negritude.
<i>Henry Odera Oruka</i>	Quênia	Pensou a filosofia africana em quatro elementos: etnofilosofia, sagacidade filosófica, filosofia ideológica nacionalista e filosofia profissional.
<i>Cheikh Anta Diop</i>	Senegal	Um dos principais contestadores da visão de que a cultura africana está baseada na emoção, e não na lógica.
<i>Ebiegberi Alagoa</i>	Nigéria	Pautava a existência de uma filosofia a partir de provérbios do delta do Rio Niger.
<i>Achile Mbembe</i>	Camarões	Considerado o maior pensador africano da atualidade. Para ele, a raça transforma-se em fator determinante para a instituição e a conservação de uma política de morte, especialmente da população negra.

Fonte: Monteiro (2020).

Se o olhar do ensino de filosofia continua euroreferenciado no contexto da política curricular, parte-se, ainda, do pressuposto de que há uma racionalidade ontológica que nega e/ou eclipsa outras tradições filosóficas na prática, materializando-se na política educacional, no currículo e diretrizes, livros didáticos, revistas, em eventos, na mídia etc. Por outra via, é preciso sulevar o pensamento (Ramos, 2014) como contraponto à lógica curricular centrada no norte global e na tradição filosófica europeia.

Para demonstrar essa necessidade e a importância de outros olhares epistemológicos no ensino de filosofia, Marcien Towa (2011) dirá que “todo homem é racional. O negro não é racional, logo”... “A Filosofia é a mais branca dentre todas as

<sup>14</sup>Monteiro (2020) apresenta em *A Filosofia africana no Brasil* nomes importantes como Abdias do Nascimento e o legado pan-africano, Renato Nogueira e a afrocentricidade como fundamento da educação, Henrique Cunha Junior e a tecnologia africana no Brasil. Acrescento, também, como fundamental à leitura de filósofas e intelectuais antirracistas como Lélia Gonzalez, Aparecida Sueli Carneiro, Djamilia Ribeiro, Bárbara Carine, Nilma Lino Gomes, Kátiuscia Ribeiro etc.

áreas no campo das Humanidades” (Mills, 1999, p. 13). As duas citações expressam e corroboram os efeitos de um currículo fundamentado à luz da lógica e herdeira da tradição grega.

Como podemos observar, a centralidade desse saber filosófico, a partir de uma lógica racializada e branca como pensamento hegemônico contribuiu para negação de saberes outros à medida que houve explicitamente a política curricular que eclipsou e negou saberes das filosofias africanas e afrodiaspórica, incidindo sobre o racismo antinegro como produtor de conhecimento e no epistemicídio como estratégia política.

Destarte, por via do intelecto, a nossa formação histórica e ontológica educacional guiada pelo Pensamento de Caravela, que é herdeira da modernidade ocidental ultramarina; que é antropocêntrica, cartesiana e das luzes etc., difundiu-se a partir de uma centralidade ou colonialidade do poder, do saber e do ser. Nos escritos para uma educação antirracista, Bárbara Carine (2023) aponta que na

Colonialidade do saber, uma vez que o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento - apenas elas tinham ancestrais potentes... Colonialidade do poder, visto que os espaços escolares reproduziam em sua microesfera o racismo estrutural presente na macroestrutura, ou seja, as pessoas que ocupavam os espaços de poder das escolas tinham o mesmo fenótipo daquelas que ocupavam os espaços de poder da sociedade como um todo... Colonialidade do ser, uma vez que nas escolas privadas da cidade existiam pouquíssimas crianças negras, e as poucas que havia eram taxadas com o estigma de bolsistas. Geralmente eram as únicas de toda uma turma e não se viam representadas na estética da escola como um todo - nas fotos coladas nos murais, no outdoor da escola, nas literaturas infantis, nos livros didáticos (Pinheiro, 2023, p. 27).

Ainda em *Como ser um educador antirracista* (Pinheiro, 2023), essa tríade do saber epistêmico euroreferenciado branco, da reprodução do poder escolar como microesfera do racismo presente na macroestrutura nos espaços decisórios se traduz numa estética do ser, reconhecendo que a carência extrema de representatividade negra positivada nos espaços contribui para práticas racistas em razão do epistemicídio (Pinheiro, 2023, p. 27).

Nesse aspecto, ao percorrermos as diretrizes da política educacional na política curricular, a filosofia e o seu ensino nos faz recobrar não apenas de uma ruptura entre o pensamento mítico-religioso dos pré-socráticos para o pensamento racional e o nascimento da filosofia como área do conhecimento; mas, nos faz lembrar de nomes da tríade grega, como Sócrates, Platão e Aristóteles, e demais escolas da tradição antiga; passando pela Patrística e a Escolástica medieval “onde ou se é Agostiniano ou Tomasiano” em relação à fé e a razão (Ricardo Fenati *apud* Reis, 2018, p. 09); passando pela leitura e compreensão do Renascimento, do Humanismo, do Antropocentrismo; Século das Luzes.

Numa análise de recorte diacrônico, essa narrativa parece uma fábula repetida em sala de aula, que conta a história de uma predestinação, como se a filosofia já tivesse nascido para cumprir ao longo de dois milênios, ou seja, seu destino europeu. No livro *Legado Roubado*, de George G. M. James (2022) lançam-se questões sobre a singularidade grega. Para ele,

deve-se ter em mente que a primeira lição em Ciências Humanas é tornar um povo consciente de sua contribuição para a civilização; e a segunda lição é ensinar-lhes sobre outras civilizações. Por esta divulgação da verdade sobre a civilização de povos individuais, um melhor entendimento entre eles, e uma avaliação correta do outro deve seguir... conseqüentemente, este roubo do legado Africano pelos Gregos levaram à opinião mundial errônea de que o Continente Africano não fez nenhuma contribuição para a civilização, e que as suas pessoas são naturalmente atrasadas. Esta é a deturpação [misrepresentation] falsa representação que se tornou a base do preconceito de raça, que afetou todas as pessoas de cor (James, 2022, p. 04).

Alguns livros didáticos do Ensino Médio testemunham a perspectiva levantada por James (2022) que nos leva a pensar sobre roubo grego do legado africano e seguido de uma instrumentalização dos gregos pela tradição intelectual Ocidental. Por exemplo, no livro *Filosofia: Experiências do Pensamento*, do professor Silvio Gallo (2014)<sup>15</sup>, a Filosofia na História (das páginas 298 a 301), publicada onze anos após a

---

<sup>15</sup> Na edição de 2024, *Do seu jeito: Filosofia Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, do Programa Nacional do Livro Didático (2026-2029), Gallo (2024) referencia teóricos e conceitos do pensamento filosófico africano, Pan-africano, Afrodiaspórico e do Perspectivismo Ameríndio.

aprovação da Lei 10.639/03, não faz menção às filosofias africanas e/ou afrodiaspórica nem mesmo no âmbito das discussões sobre a Decolonialidade.

E o que se segue como interrogação é se não existiriam ou inexistem outras modernidades filosóficas e ontológicas nesses contextos da centralidade europeia. Castro-Gomez (2023) em *Introdução ao Pensamento Decolonial* nos ajuda a pensar a questão acima, de modo que a centralidade do pensamento e a filosofia na sua lógica produziram e contribuíram para o racismo, bem como para produção do epistemicídio de outras ontologias filosóficas.

Entre os séculos XVI e XVIII as ideologias complementares ao eurocentrismo, o ideal da brancura, o ideal da excepcionalidade humana, o antropocentrismo, ou seja, a crença de que o homem, especialmente o gênero masculino é um ser superior a todos os outros seres vivos do planeta e, portanto, pode usá-los como melhor para levar em frente o processo da civilização (Castro-Gomes, 2022).

Os efeitos do eurocentrismo, do antropocentrismo europeu e do ideal de brancura aparecem conceitualmente na revista *Intelectualidades Negras Brasileiras*. A filósofa Sueli Carneiro (2023) descreve epistemicídio como

fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das condições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embraquecimento cultural e pela produção do fracasso escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (Carneiro, 2023, p. 54).

Não se distanciando dessa concepção, Towa (2011) dirá que “o Ocidente é, assim, proclamado o absoluto do mundo diante do qual todos os outros povos não têm direitos” (Towa, 2011, p. 33), ou epistemologias filosóficas.

Pode-se dizer, então, como regra geral, que o mal-entendido, a deturpação, a evasão e o autoengano brancos em questões relacionadas à raça estão entre os fenômenos mentais mais difundidos das últimas centenas de anos, uma economia cognitiva e moral

psiquicamente necessária para a conquista, colonização e escravização (Mills, 2023, p. 47).

Em relação ao ensino de filosofia, essa especificidade do saber e da produção filosófica ocidental, ocupou até recentemente um espaço de privilégio se comparado a outras epistemologias, como por exemplo, o perspectivismo ameríndio, às filosofias africanas, afrodiaspórica. Nesse aspecto, é preciso “desconstruir um padrão particular de disfunções cognitivas localizadas e globais” (Mills, 2023, p. 45) decorrentes do pensamento e da herança do eurocentrismo e “demonstrar que, efetivamente, o “preconceito de cor” é uma idiotice, uma iniquidade que deve ser erradicada” (Fanon, 2020, p. 46). Em relação ao marco legal sobre o ensino,

a lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição do desgaste energético por parte da militância. Você, professor antirracista, não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica. Entretanto, a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age. A letra da lei é explícita ao dizer que cria a obrigatoriedade em toda a extensão curricular. Isso significa que não é facultativa a abordagem da educação para as relações étnico-raciais em toda a extensão curricular, tanto nos componentes curriculares... as universidades também, e isso impõe ao ensino superior a necessidade de reestruturação curricular na formação inicial de educadores e educadoras, criando novos componentes com programas e ementas que abordem a EREER (Pinheiro, 2023, p. 83).

Se quisermos avançar na compreensão das epistemologias africana e afrodiaspórica e ameríndia, é importante analisá-las à luz da historiografia filosófica brasileira como uma questão central. Ou melhor, para pensarmos problemas filosóficos nem sempre precisaremos recorrer aos cânones do pensamento europeu.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Gonçalves, E. Silva; Petronilha, B., 2004, p. 08).

Nesse caminho, não há nesses escritos e na prática docente, um imperativo epistemológico com intenção de desqualificar as contribuições e a produção do saber filosófico europeu em detrimento de outro. No entanto, é evidente que o racismo é um problema não apenas filosófico a ser superado por pessoas de cor, mas que, o padrão particular cognitivo disseminado por alguns teóricos da modernidade contribuiu para a negação de outras epistemologias.

No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despreziosamente - o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ela almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico (Pinheiro, 2022, p. 23).

Caminhando para essa compreensão em relação ao saber filosófico, no parecer que culminou com a aprovação da Lei 10.639/03, o “estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade” (Gonçalves, E. Silva; Petronilha, B., 2004, p.14) caminha com a perspectiva de Desidério Murcho (2008), quando aponta para a necessidade de compreender que a filosofia e o seu ensino devem possuir uma natureza aberta.

Compreender a natureza aberta e especulativa da filosofia é uma condição necessária para uma compreensão fecunda do seu ensino... que para se ter uma compreensão fecunda do ensino da filosofia é necessário distinguir cuidadosamente as competências estritamente filosóficas da informação histórica, e a leitura filosófica ativa dos textos dos filósofos da sua mera compreensão (Murcho, 2008, p. 80).

Ainda em Murcho (2008), “no caso da filosofia temos muitíssimos mais problemas em aberto do que resultados consensuais” (Murcho, 2008, p. 80). Nessa perspectiva, o saber filosófico e o ensino como natureza aberta indica a necessidade de uma transposição do olhar filosófico para análises outras, a partir da leitura e

compreensão de outros contextos que encadeiam ou concatenam o ensino para uma educação plural antirracista.

Na situação contemporânea talvez seja mais adequado falar-se em filosofias, pois, face à dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; apenas por aquisição. A atual disseminação da Filosofia – a mobilidade que muda de lugar o seu assunto –, ao mesmo tempo em que indicia uma certa perda de vigor no ensino escolar garante a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias culturais políticas, científicas, pedagógicas e artísticas. Esta crise da Filosofia, independentemente da perda de seu assunto instituído, provoca a sua valorização e o desenvolvimento de um novo estilo de filosofar (Favareto, 1993, p. 97).

Entre essas ‘filosofias’ (Favareto, 1993), a Kemética<sup>16</sup>, por exemplo, dá conta de um lugar geográfico e psíquico que precede a visão euroreferenciada da tradição grega. Em Obenga (2006) o ser, fazer e existir filosófico remonta a tempos imemoráveis quando confrontada às epistemologias modernas da filosofia ocidental. Nesses lugares de saber ancestral, fez ecoar uma Filosofia Africana<sup>17</sup> que agenciou conhecimentos que antecedem ao que conhecemos por África ou América. Dessa forma, “nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos” (Hall, 2023, p. 30).

Esse olhar perspectivo, que visa uma sociedade de existência plural, democrática e de justiça social é condicionante ao ensino filosófico antirracista via saberes afrodiaspórico, ou melhor, a centralidade do saber curricular euroreferenciada no ensino deverá operar em favor de mudanças na forma, na metodologia e dos conteúdos do ensino de filosofia e no exercício do filosofar.

A proposta de uma sociedade mais simétrica e multipolar passa pelo reconhecimento, pela difusão e pelo incentivo à produção filosófica africana e afrodiaspórica... O ensino de filosofia precisa encarar um

---

<sup>16</sup> A civilização Kemética ou egípcia é uma das primeiras grandes culturas do mundo antigo.

<sup>17</sup> No capítulo sobre reforma social através da nova filosofia de redenção africana, da obra *O Legado Roubado*, James (2022) mostra que “o conhecimento de que o Continente Africano deu à civilização as Artes e Ciências, Religião e Filosofia está destinado a produzir uma mudança na mentalidade de ambos Brancos e Pretos... Ambas as pessoas brancas e Pretas são vítimas comuns de uma falsa tradição sobre a África e este fato faz de ambas as raças parceiros na solução do problema da reforma racial (James, 2022, p. 15).

desafio radical: ampliar as possibilidades de leitura, reescrever a história da filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectivista, trilhar novas possibilidades e propiciar uma efetiva descolonização do pensamento (Noguera, 2014, p. 100).

Nesse ponto, em que a produção do conhecimento pretende avançar no sentido de uma descolonização do currículo e do pensamento, torna-se necessário reconhecer que existem plurais e diversas vozes que nos provocam a escrevivência (Evaristo, 2022) de outras ontologias em que não é permitido pela natureza da filosofia e do filosofar um ensino que parta de uma compreensão linear e/ou hierarquizada da história, em que a tradição filosófica europeia ainda ocupe um centro irradiador na produção do conhecimento.

Ainda que os aportes teóricos na forma e no conteúdo e o ensino de filosofia apontem para uma construção euroreferenciada, de continuidade e de um olhar filosófico catedrático de uma Paideia Grega (Jaeger, 2013), dela podemos levantar e extrair como contraponto a perspectiva ameríndia. Ou melhor, pensamento filosófico contemporâneo deve reconhecer a pluralidade enquanto condição humana e como prática educativa no contexto filosófico escolar.

Todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual... à educação não é uma propriedade individual, pertence à comunidade (Jaeger, 2013, p. 02).

Como contraponto, em relação à Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura dos povos indígenas no currículo nacional, talvez não pareça, mas manutenção de um ensino euroreferenciado é uma postulação racista e etnocêntrica. Basta nos questionarmos: que grau de desenvolvimento exatamente permite esse despertar para a educação? Trata-se da civilização? Povos “selvagens” ou “primitivos” (que não teriam alcançado tal grau de desenvolvimento) não educam ou não se preocupam com a educação? Nesse sentido, como bem expressou Lévi-Strauss em *O pensamento Selvagem*,

essa ânsia de conhecimento objetivo constitui um dos aspectos negligenciados do pensamento daqueles que chamamos "primitivos". Se ele é raramente dirigido para realidades do mesmo nível daquelas às quais a ciência moderna está ligada, implica diligências intelectuais e métodos de observação semelhantes. Nos dois casos, o universo é objeto de pensamento, pelo menos como meio de satisfazer a necessidades. Cada civilização tende a superestimar a orientação objetiva de seu pensamento: é por isso, portanto, que ela jamais está ausente. Quando cometemos o erro de ver o selvagem como exclusivamente governado por suas necessidades orgânicas ou econômicas, não percebemos que ele nos dirige a mesma censura e que, para ele, seu próprio desejo de conhecimento parece melhor equilibrado que o nosso (Lévi- Strauss, 1990, p. 17).

No campo docente, a compreensão conceitual das diversas tradições filosóficas é um desafio cotidiano para que a filosofia e o seu ensino encontrem ecos em uma prática discente pluralista. Essa compreensão de saberes que remontam à filosofia Kemética (James, 2022), da tradição filosófica antiga à modernidade, pós-modernidade ou pós-estruturalista devem apontar para um arranjo curricular que supere o epistemicídio, sobretudo, no enfrentamento ao racismo e superação das várias formas de preconceito, seja, no campo do saber a partir de um currículo oculto; seja na prática política oriundos de um quadro fissural que compôs a colonialidade do saber.

O ensino de filosofia permite a compreensão de outros olhares perspectivos onde, “o futuro deve ser uma construção constante do homem existente. Essa edificação se vincula ao presente, na medida em que considero algo a ser superado” (Fanon, 2020, p. 27). Em outros termos, o que colocamos em questão para análise é o pensar uma abordagem filosófica plural.

## 1.1 Entre o direito de saber e o direito de se autodeterminar: Perspectivas do Giro Decolonial em um currículo oculto

*"O que esperáveis que acontecesse, quando tirastes a mordada que tapava estas bocas negras? Que vos entoariam louvores? Estas cabeças que vossos pais haviam dobrado pela força até o chão, pensáveis, quando se reerguessem, que leríeis a adoração em seus olhos?"*

Sartre - Em Orfeu Negro

Anteriormente, ao enfatizar a definição de epistemicídio que negou no ensino de filosofia saberes outros, fez-se um aceno aos colegas da área do ensino de filosofia a pensarem brevemente sobre os caminhos trilhados desde o primeiro contato com a matéria até sua formação acadêmica. A intenção era flexionar o pensamento à análise da estrutura curricular oficial explícita, evidenciando, por exemplo, quais seriam as correntes do pensamento filosófico, as principais escolas filosóficas, teóricos, conceitos e contextos que haviam estudado.

Nesse quadro fissural de natureza aberta, pontuou-se para além do Pensamento de Caravela algumas correntes do pensamento filosófico presentes na *Introdução do Pensamento Filosófico Africano* (Monteiro, 2020), que concatena Filosofias Africanas, Africanistas, Afrodiaspórica, Afrocentrada, Afroperspectiva etc. Nesse aspecto, devemos trazer para o debate público as epistemologias que nos permita compreender saberes que consolidem uma compreensão mais ampla sobre autodeterminação dos povos africanos, afrodiaspóricos, afro-brasileiros e ameríndios que, conseqüentemente, dialogue com o entendimento discente nas suas vivências cotidianas.

Esse é um dos grandes desafios para a docência, posto que ultrapassa as diretrizes de um currículo oficial, ou seja, trazer para o contexto da prática do ensino pensadoras e pensadores da África, da diáspora africana, afrodiaspórico e decoloniais, suas teorias, conceitos a partir de um currículo oculto visa à consolidação de uma sociedade justa e equânime.

Toda comunidade humana assegura sua continuidade ao longo da história preocupando-se em não perder sua identidade cultural... Nesse trabalho, o sistema educacional desempenha um papel importante.

Através das práticas que ocorrem nos centros escolares, dos conhecimentos, habilidades e valores que de maneira explícita ou implícita são incentivados, meninos e meninas vão se sentindo membros de uma comunidade; pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que os identificam e dos laços que os unem ao seu grupo de iguais; por contraste, descobrem que algumas das características físicas, idioma, costumes, formas de pensar, etc., dos quais participam são diferentes das de outras pessoas e grupos humanos. Todos os seres humanos, no momento em que se deparam com outras pessoas com traços físicos muito diferentes, outra língua materna ou costumes muito distintos, adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado, de que compartilham uma certa visão de mundo com seu grupo de iguais e que, ao mesmo tempo, existem outras maneiras de pensar e de ser (Santomé, 1991, p. 164)<sup>18</sup>.

Para tanto, é preciso criar um ambiente em que a abordagem metodológica estimule os discentes não somente para a compreensão filosófica conceitual, mas, que identifiquem e compreendam como a operacionalização da modernidade e da colonialidade do saber, poder e ser euroreferenciada se sobrepôs sobre saberes outros. Por outro lado, é necessário que os alunos identifiquem também que

é preciso trazer para primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética, e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais [...] Não há dúvidas de que um dos méritos do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade foi o de sistematizar e apresentar com clareza discussões que estavam dispersas em alguns autores da tradição do pensamento negro, bem como em outras tradições terceiro-mundistas formuladas, seja no interior, seja no exterior das fronteiras dos países norte-cêntricos. Outro mérito foi trazer para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023, p. 10).

---

<sup>18</sup> “*Toda comunidad humana asegura su continuidad a lo largo de la historia preocupándose de no perder su identidad cultural... En esta labor, el sistema educativo desempeña un papel importante. A través de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad; poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales; por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, etc., de las que ellos y ellas comulgan son distintas de las de otras personas y grupos humanos. Todos los seres humanos en el momento en que se encuentran ante otras personas con rasgos físicos muy distintos o con otro idioma materno, o con costumbres muy diferentes, adquieren algún grado de conciencia de su existencia como grupo diferenciado, de que comparten una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y que, al mismo tiempo, existen otras maneras de pensar y de ser*” (Santomé, 1991, p. 164, tradução nossa).

A análise Decolonial no ensino de filosofia para decolonizar o currículo oficial nos aproxima da perspectiva do currículo oculto ao trazer para superfície potencialidades e contribuições sociopolíticas do movimento negro no enfrentamento ao racismo, ao pensarmos criticamente questões epistemológicas que não estão presentes no contexto da política curricular oficial. Ainda que o currículo oficial se traduza em conteúdos obrigatórios e metas a cumprir em relação a práticas de desempenho, Santomé (1991) destaca que o currículo oculto nem sempre opera no sentido de atender a produção e reprodução das estruturas vigente.

O currículo explícito ou oficial aparece claramente refletido nas intenções que, de maneira direta, indicam tanto as normas legais, os conteúdos mínimos obrigatórios ou os programas oficiais, como os projetos educativos da escola e o currículo que cada professor desenvolve na sala de aula. O currículo oculto faz referência a todos aqueles conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que ocorrem dia a dia nas salas de aula e instituições de ensino. Essas aquisições, no entanto, nunca chegam a ser explicitadas como metas educacionais a serem alcançadas de maneira intencional. O currículo oculto costuma influenciar no reforço dos conhecimentos, procedimentos, valores e expectativas mais de acordo com as necessidades e interesses da ideologia hegemônica daquele momento sociohistórico... No entanto, o desenvolvimento do currículo oculto nem sempre atua na direção da consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes e das estruturas de produção e distribuição vigentes. A análise do currículo latente em cada situação concreta evidencia que a vida do coletivo estudantil nos centros educacionais não se caracteriza por uma subordinação meramente às normas, tarefas e significados que lhes são impostos pelos docentes. Os alunos costumam resistir e alterar as mensagens a que a instituição os submete (Santomé, 1991, p. 198)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> *“El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. El currículum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico... Sin embargo, el desarrollo de currículum oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras*

Há escolas do ensino público que possuem dentro do projeto político pedagógico autonomia para produção projetos de intervenção a partir de uma identidade de currículo ou currículo oculto, ou melhor, contribui com o debate cotidiano sobre as relações étnico-raciais em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Essa independência permite gerar contradições que auxiliam na mudança do sistema econômico, político, cultural, religioso e militar que define a vida da comunidade onde as instituições de ensino estão localizadas (Santomé, 1999, p. 199).

O Projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil desenvolvido pela EREFEM Padre Luiz Cassiano é debitário, entusiasta e parceiro do Projeto Encrespa, desenvolvido pelo Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), na cidade de Juazeiro (BA). Seu Projeto Político Pedagógico envolve ensino-pesquisa-extensão ao longo do ano sobre a Lei 10.639/03 e a 11.645/08. Em todas as disciplinas há o estudo aprofundado e reflexão sobre os povos da África, da diáspora negra, da América Latina, Caribe e Brasil. Promovem momentos de produção científica, realizam eventos, rodas de conversas com a participação de professoras e professores das universidades e escolas parceiras, militantes do Movimento Negro, dos povos de terreiro, da comunidade escolar etc. Temas como, as desigualdades socioespaciais, racismo, gênero, identidade, pertencimento, ancestralidade são impulsionadores do empoderamento estudantil.

Trazer esses recortes epistemológicos a partir de um currículo oculto é uma necessidade cotidiana à prática docente, à medida que aponta para uma compreensão conceitual mais ampla e plural no enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio. Noutros termos, a decolonização do currículo aponta para a uma série de camadas conceituais onde o “Decolonial, o condenado emerge como um pensador, um criador e um ativista a fim de construir um novo mundo onde outros mundos também sejam possíveis” (Santomé, 2023, p. 19).

---

*de producción y distribución vigentes. El análisis del curriculum latente en cada situación concreta pone de relieve que la vida del colectivo estudiantil en los centros educativos no se caracteriza por un sometimiento sin más a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus docentes. Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete”* (Santomé, 1991, p. 198, tradução nossa).

A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos sócio-culturais, políticos e econômicos que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos. A rejeição das teses de uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental pode ser necessária, mas não é de forma alguma suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que têm esse tipo de lógica e ethos colonizante (Maldonado-Torres, 2023, p. 30).

Nesse ponto, o caminho evidenciado do pensamento Decolonial “reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (Maldonado-Torres, 2023, p. 10). Corroborando esse pensamento, Santomé (1991) nos direciona para a necessária compreensão sócio-histórica do mundo a partir de uma perspectiva não absolutizante e da necessária reflexão e reelaboração.

A ideologia, da nossa perspectiva, representa uma visão de mundo, uma forma de entender as coisas, os acontecimentos e os comportamentos. No entanto, é fundamental reconhecer que essa concepção de mundo é uma construção sócio-histórica, o que a torna relativa e parcial. Para evitar o absolutismo que impede a reflexão e favorece a dominação das pessoas, é necessário um processo contínuo de reelaboração (Santomé, 1991, p. 18)<sup>20</sup>.

Diante o exposto, ao pensarmos nos desafios contemporâneos no exercício da docência, do ser educadoras e educadores decoloniais, nosso entendimento é que sim, à medida que a política curricular oficial e as diretrizes educacionais no contexto prático no ensino filosófico operem em favor do epistemicídio e do racismo. Nossa perspectiva de reelaboração é rejeitar a visão tributária e hierarquizada da modernidade ocidental.

---

<sup>20</sup> “La ideología, desde nuestra perspectiva, representa una visión del mundo, un forma de entender las cosas, los acontecimientos y los comportamientos. Sin embargo, es fundamental reconocer que esta concepción del mundo es una construcción sócio-histórica, lo que hace relativa y parcial. Para evitar el absolutismo que impede la reflexión y favorece la dominación de personas, es necesario un proceso contínuo de reelaboración” (Santomé, 1991, p. 18, tradução nossa).

A razão para isso é que o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não. E, sendo assim, há caminhos outros múltiplos nos quais os conceitos de civilização e de modernidade têm sido definidos por meio de dicotomias e definições essencialistas. É, portanto, necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza (Maldonado-Torres, 2023, p. 30).

As estações que percorridas pelo autor sobre o sentido da modernidade ocidental em oposição aos demais povos como padrão característico “pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão” (Maldonado-Torres, 2023, p. 30) encontra-se, sobretudo, explícitas no contexto da política curricular, nos livros didáticos etc.

A história da Europa universalizada<sup>21</sup> vai apontar para a modernidade como um momento de ascensão da burguesia como classe revolucionária e para o sistema capitalista como o modo de produção vigente nesse contexto - trata-se de uma história única tão mal forjada que é o único componente curricular estudado na escola que se subdivide em duas partes, a história geral e a história do Brasil, algo que não ocorre com a geografia, a literatura, a química, a matemática, as artes. Esse fenômeno acontece porque não há aderência entre a narrativa apresentada pela história dita "geral", que vincula o período moderno ao capitalismo (Pinheiro, 2023, p. 50).

A compreensão dessa construção da modernidade ocidental a partir dos conceitos explicitados na centralidade do saber, do poder e do ser serviu como alicerce para justificar e operacionalizar sistematicamente

---

<sup>21</sup> Essa universalidade euroferenciada está presente na imposição de um único idioma. “Os negros foram então espalhados pela Terra ou divididos em seu continente, pela língua, pela política e pela história de seus colonizadores. O racismo pigmentar sofrido pelas etnias pretas, impedi-las-á de manterem as locuções intraduzíveis de suas línguas, isto é, o uso de suas próprias línguas, a única forma de comunicação aceita pelos europeus será a utilização das línguas europeias, tanto nas relações entre os pretos escravizados, como nas relações entre os escravizados e os escravizadores, como nas relações entre as etnias africanas e as etnias europeias no continente” (Do Rosário, 2018, p. 34).

o racismo, enquanto um constructo social dependente do conceito de raça foi fundamental para garantir quase quatro séculos de escravidão do nosso povo nestas terras... A dissimulação do racismo dificulta a percepção cotidiana desse gigantesco mal social (Pinheiro, 2023, p. 50).

Essa questão, nos ajuda a identificar como que a filosofia e seu ensino na contemporaneidade acompanharam esse quadro do pensamento moderno, cuja expressão central está nos livros didáticos sobre as concepções do Iluminismo ou mesmo do universalismo kantiano.

Tipicamente, o Iluminismo europeu é considerado o principal e, às vezes, o único período histórico relevante para o entendimento do ideal de civilização ocidental moderna. É por isso que a análise do colonialismo moderno tende a focar nos impérios e nas formações dos estados-nações dos séculos XVIII e XIX, que desempenharam importante papel nesse processo - nomeadamente Inglaterra e França. Entretanto, como Brett Bowden (2009) demonstra, a chave para o estabelecimento do "padrão de civilização" característico de todos os impérios europeus modernos volta-se para a "descoberta do Novo Mundo e para a conquista das Américas (Maldonado-Torres, 2023, p. 30).

Em outra leitura, a modernidade europeia significaria que uma característica específica do pensamento está conectada por uma única lógica planetária, em que as relações assimétricas como representante dessa totalidade foi acompanhada pelo eurocentrismo, antropocentrismo. Ou seja, dos desdobramentos do colonialismo em relação ao poder, ao ser e ao saber estariam imperativamente ligados aos objetivos inerentes ao desenvolvimento e gerência da civilização. Nas palavras de Quijano (2005) “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121).

Na *Introdução ao Pensamento Decolonial*, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gomez afirma que “a Modernidade não é um processo interno da Europa e não pode ser explicado recorrendo a fontes e a fatores puramente intraeuropeus... Por isso, pode-se dizer que não é possível entender a Modernidade sem a colonialidade, ou seja,

à margem das heranças coloniais que essa expansão deixou nas regiões do mundo que foram invadidas pelos europeus” (Castro-Gomez, 2022). Em *Didática, Decolonialidade e Epistemologias do Sul*, Chaves (2021), apresenta um panorama de dois movimentos teóricos importantes que são incorporados às discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade entre 1996 e 2007.

O primeiro, tendo Wallerstein como principal representante, é a Teoria do Sistema-Mundo, tendo como principal argumento que o sistema mundial moderno, diferente dos grandes impérios que dominavam apenas uma parte do mundo, foi criado no século XVI com a expansão marítima dos países europeus, gerando um sistema capitalista global que envolvia Europa e os novos territórios vinculados. Esse novo sistema mundial inaugura a divisão do mundo em centro, semiperiferia e periferia, estabelecendo uma relação econômica desigual entre os países centrais e os periféricos, obrigando esses últimos a contraírem formas de dependência, como o empréstimo... De forma acessível e com sucesso, a Teoria do Sistema-Mundo explica a origem das relações de poder entre os países que produzem, ao mesmo tempo, desenvolvimento e subdesenvolvimento. O segundo é a Transmodernidade, projeto pensado por Dussel para ultrapassar o dualismo muitas vezes conflitante entre Modernidade e Pós-Modernidade. Para Dussel (2016), a Modernidade carrega em seu bojo o capitalismo, o colonialismo e o sistema-mundo. Já a Pós-Modernidade é uma crítica à Modernidade que utiliza o mesmo pensamento eurocentrado e, em acréscimo, desconsidera as diferenças coloniais. De forma oposta, a Transmodernidade afasta-se da perspectiva habermasiana que insiste na incompletude da Modernidade e afasta-se do eurocentrismo dos pós-modernos. Segundo Dussel (2005), a Transmodernidade é um projeto de libertação guiado por uma prática de alteridade, conceito mais extenso do que diferença, que reconhece o direito à diferença e supera a tendência de julgar como superior um desdobramento da Modernidade na Pós-Modernidade ao invés disso, é uma forma de sair deste dualismo. Logo, ao invés de Modernidade e Pós-Modernidade, isto é, dependência dos países periféricos, a proposta dusseliana insiste na Transmodernidade, alcançada por meio de práxis libertadora e de solidariedade entre o centro e a periferia. Em outras palavras, Transmodernidade é uma nova civilização inspirada em experiências outras” (Chaves, 2021, p. 19).

Castro-Gomez (2022) destaca que o Pensamento Decolonial ou Grupo Modernidade Colonialidade mostrou corretamente que todas essas histórias até o século XVI começaram a ficar unidas em um circuito planetário dominado econômica e politicamente pela Europa.

Se tratava, desde o início, de um circuito intercultural, mas a posição de centralidade adquirida pela Europa começa a gerar uma imagem europeizada de todo o circuito. O pensamento Decolonial também tem mostrado corretamente que, como consequência desta assimetria global de poder, a autoimagem do homem europeu se impõe como ideal alcançar por todas as humanidades vinculadas à rede (Castro-Gomez, 2022).

Por outro lado, a compreensão conceitual do que é Decolonialidade como uma questão filosófica opera no sentido de se compreender o contexto político e socioespacial do pensamento Decolonial, em favor de um exercício docente que aponte para o reconhecimento das lutas pelo 'direito a ter direitos' (Hannah, 1951) daqueles que historicamente foram marginalizados, bem como no âmbito da política curricular.

De que se trata, me parece, é de colocar o capitalismo e o racismo no Estado de Direito e de entender que as lutas decoloniais são, em última instância, lutas pelo direito a ter direitos. O objetivo político destas lutas não é desfazer-se do Estado de Direito, mas transmodernizá-lo (Castro-Gomez, 2022).

Ainda que a expressão “o direito a ter direitos”<sup>22</sup> da obra *Origens do Totalitarismo*, de Hannah Arendt (2013 [1951]), nos faça pensar à luz da filosofia política sobre a condição privativa de cidadania plena de direitos, da condição dos apátridas, bem como refugiados do pós-guerra e dos Direitos Humanos, esse pensamento pode muito bem expressar a condição histórica secular inerente à escravização moderna e seus desdobramentos ainda presentes como a difusão do racismo sob a pretensa ideia de superioridade e a raça; ao extermínio das populações ameríndia; ao epistemicídio; à violência policial nas periferias do Brasil e à necessidade de políticas públicas de reparação etc.

Nesse caminho, entre a leitura da modernidade a partir do sistema-mundo, da transmodernidade conflitante entre modernos e pós-modernos há uma questão fundamental sobre os aspectos analíticos da geopolítica da filosofia em que “a

---

<sup>22</sup> Nas décadas do pós-guerra (1945-1989), no âmbito da UNESCO, houve uma série de publicações sobre o termo 'raça'. Na acepção do organismo raça é definida como uma construção social e cultural sem validade científica para explicar a diversidade humana. A centralidade da declaração é que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie; nascem iguais em direitos e dignidade; que a identidade racial não possui fundamentação biológica; que o conceito de raça é uma construção social.

manutenção e estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui desigualdade epistemológica...nossa leitura é que o racismo é um elemento decisivo para o entendimento do epistemicídio” (Noguera, 2014, p. 23).

A partir de uma abordagem que nos permite vincular o lugar epistêmico étnico-racial, de gênero, espiritual, sexual, geográfico, histórico e social com o sujeito do enunciado, desfazendo a noção de que o discurso filosófico brota de uma "razão uni-versal" imersa num campo neutro de forças. Distante de um campo neutro de forças, podemos dizer que o "sujeito" que filosofa é avaliado de maneiras bem diferentes (Noguera, 2014, p. 23).

Devemos considerar e compreender que o exercício filosófico aqui pretendido busca analisar o exercício do filosofar como de natureza aberta enquanto condição humana, e que, nem sempre todas as respostas às questões do nosso tempo passam pela tradição. Nesse ponto, podemos perceber que tanto o giro Decolonial quanto o afroperspectivismo nos convidam a resgatar tradições forçosamente esquecidas por força da colonização e do racismo), bem como de desvincular a filosofia da particularidade de seu renascimento na Grécia, no final do século VII a.C/A.E.C. Isso requer um debate filosófico acerca da natureza de um saber ao mesmo tempo ancestral pertencente a tradições esquecidas e/ou apagadas como prenhe de atualização.

A mudança no entendimento de modernidade, descoberta, colonialismo e descolonização requer a definição de múltiplas ideias como parte de uma analítica de colonialidade e Decolonialidade. Também é preciso uma noção da relação entre essas ideias e ao menos uma arquitetura conceitual básica que possa servir como referência no esforço de avançar a Decolonialidade (Maldonado-Torres, 2023, p. 32).

Concordando com o posicionamento de Maldonado-Torres (2023) e, recobrando a síntese da centralidade e lógica da modernidade donde o eurocentrismo pressupõe conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão indicados pelo autor, é importante frisar as contribuições elaboradas por Grosfoguel na compreensão conceitual de “sistema-mundo” em detrimento ao conceito “sociedade” no contexto do Estado-Nação.

O conceito de "sistema-mundo" é uma alternativa ao conceito de "sociedade". Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz "sociedade" às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um "Estado-nação". Em um sentido comum eurocêntrico moderno, o conceito de "sociedade" é utilizado como um equivalente a "Estado-nação" e, por conseguinte, existem tantas sociedades quanto Estados-nações no mundo. Esse olhar eurocêntrico moderno não somente reduz a noção de Estado a "Estado-nação", como também reduz sociedade a essa forma de autoridade política muito particular do mundo moderno/colonial. Já sabemos que a pretensão de um Estado de que sua identidade corresponda à identidade da população dentro de suas fronteiras é uma ficção eurocêntrica do século XIX. Não existe em nenhuma parte do mundo tal coisa como um Estado cuja identidade corresponda à identidade da população dentro de suas fronteiras. Esse princípio de correspondência identitária entre Estado e população tem criado mais problemas que soluções e mais confusões do que esclarecimentos, não somente no plano conceitual e epistemológico, como também nos planos político, econômico e social (Grosfogel, 2023, p. 55).

Olhando a perspectiva acima, recorreremos e seguimos o entendimento de Castro-Gomez (2022), ao enumerar alguns déficits teóricos e político no âmbito do Grupo Modernidade/Colonialidade. Na análise apresentada no curso *Introdução ao Pensamento Decolonial*, ele tece uma crítica a visão dos pensadores marxistas a partir de um deslocamento para o pensamento de Michel Foucault na análise das relações de poder.

Na primeira tese, destacada que a compreensão das relações de poder em contextos microfísicos como a subjetividade, a sexualidade e as interações diárias entre os agentes sociais nem sempre se alinha ao paradigma de dominação<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Podemos pensar o paradigma da dominação a partir do entendimento sobre os vários conceitos de cultura estabelecidos no campo da Antropologia a partir do conceito de cultura. Em *Futuros Antropológicos*, Michel Fischer (2011) trás "A cultura e a análise cultural c o m o s i s t e m a s experimentais a seguinte definição: Cultura é (1) aquele todo relacional (c. 1848), (2) complexo (anos 1870), (3) cujas partes não podem ser modificadas sem afetar as outras partes c. 1914), (4) mediado por formas simbólicas potentes e poderosas (anos 1930), (5) cujas multiplicidades e cujo caráter performativamente negociado (anos 1960) (6) são transformados por posições alternativas, formas organizacionais e o alavancamento de sistemas simbólicos (anos 1980), (7) assim como pelas novas e emergentes tecnociências, meios de comunicação e relações biotécnicas (c. 2007). SEM UMA NOÇÃO DIFERENCIADA e relacional do cultural - as artes, a mídia, os estilos, as religiões, as orientações de valor, as ideologias, os imaginários, as visões do mundo, a alma e tudo o mais -, as ciências sociais estariam aleijadas, reduzindo a ação social a noções de pura instrumentalidade. Quando singularizada, congelada ou nominalizada, a cultura pode ser um conceito perigoso, sujeito às falácias das hipóstases pejorativas e discriminatórias (nós temos razão, eles têm cultura) ou à imobilização de variáveis (sua

Nesse aspecto, observa que há um déficit teórico na apreensão do fenômeno do poder, que frequentemente privilegia as relações geopolíticas e sua dinâmica hierárquica, adotando um paradigma único para explicar o funcionamento das formações sociais ao redor do mundo (Castro-Gomez, 2022).

Nenhum elemento pode existir se não estiver relacionado às relações de força que estabelece com os demais elementos. Este modelo agonístico do poder aponta para a tese de que nenhuma formação social jamais poderá se encerrar em si mesma. O agonismo das forças gera sempre novas e variadas configurações de poderes e contrapoderes, de modo que é impossível que qualquer comunidade possa "se completar" e adquirir uma identidade essencial. Sempre será uma comunidade incompleta, mas não porque ontologicamente lhe falte algo, e sim porque a dinâmica das forças gera sempre novos desdobramentos e novas combinações diferentes de seus elementos. É precisamente nesse sentido que todas as comunidades humanas são históricas (Castro-Gomez, 2017, p. 253)<sup>24</sup>.

Castro-Gomez (2022), nos traz a reflexão sobre importância da compreensão de fenômenos históricos porque estes operariam em distintas racionalidades e em diferentes momentos. Sua perspectiva crítica é a de não reduzir à colonialidade como eixo chave para entender a formação de uma única totalidade que governa o planeta inteiro desde o século XVI. Nesse aspecto, aponta que nem todas as relações de poder tendem a reduzir-se ao modelo da dominação única, ignorando deste modo o funcionamento de outras lógicas hierárquicas do poder.

Na segunda tese, Castro-Gomez (2022) aponta que o pensamento Decolonial, pelo menos em alguma de suas versões, usou uma visão recortada e pouco dialética da modernidade, ao não entenderem como o resultado contingente de diferentes

---

cultura é composta por tais e tais traços). O desafio da análise cultural é o de desenvolver instrumentos de tradução e mediação para ajudar a tornar visíveis as diferenças de interesses, de acesso, de poder, de necessidades, de desejos e ainda de perspectiva filosófica" (Fischer , 2011, p.19).

<sup>24</sup> "Ningún elemento puede existir si no está referido a las relaciones de fuerza que establece con los demás elementos. Este modelo agonístico del poder apunta hacia la tesis de que ninguna formación social jamás podrá llegar a encerrarse en sí misma. El agonismo de las fuerzas engendra siempre nuevas y variadas configuraciones de poderes y contrapoderes, de modo que resulta imposible que una comunidad cualquiera pueda "completarse" y adquirir una identidad esencial. Siempre será una comunidad incompleta, pero no porque ontológicamente le falte algo, sino porque la dinámica de las fuerzas genera siempre nuevos pliegues y nuevas combinatorias diferentes de sus elementos. Es precisamente en este sentido que todas las comunidades humanas son históricas" (Castro-Gomez, 2017, p. 253, tradução nossa).

racionalidades que se cruzam, mas como uma totalidade, como um sistema que está animado por uma única lógica, a vontade de domínio. E, como consequência disto, alguns autores, por exemplo, colocam a categoria raça como a chave para entender o funcionamento desta lógica totalizante, elevando assim a luta contra o racismo como o ponto arquimédico sobre o qual se sustentariam todas as lutas emancipatórias.

Como contraponto, entendo que a modernidade produziu sistematicamente ao longo das invasões coloniais, não apenas o racismo estrutural e institucional, mas, que, na subjacência dessa centralidade filosófica moderna, ela foi responsável pelo racismo epistêmico e pelo etnocídio. “Afim, a colonialidade diz respeito às condições de estabelecimento do capitalismo como padrão de funcionamento do mundial, operando através da imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo” (Quijano *apud* Noguera, 2014, p. 26).

A colonização implicou na desconstrução da estrutura social, reduzindo os saberes dos povos colonizados à categoria de crença ou pseudosaberes sempre lida a partir da perspectiva eurocêntrica. O problema do conhecimento. Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibilizar saberes tradicionais, proporcionando completa descon sideração do pensamento filosófico desses povos. Neste sentido, o racismo antinegro assume uma categoria específica que se denomina racismo epistêmico (Noguera, 2014, p. 27).

Ainda sobre a classificação raça ou racismo, Mbembe (2016) traz uma importante contribuição que aponta que “a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente da racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afim de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define a história como uma luta econômica de classes a raça foi à sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles... a política de raça, em última análise, está relacionada à política de morte (Mbembe, 2016, p. 18).

Por fim, Castro-Gomez (*Ibidem*) apontará na terceira tese a existência de um déficit político, que têm relação com os déficits teóricos. Aponta para o fato de alguns

teóricos terem dado às direitas latino-americanas a herança da ilustração da centralidade do saber, poder e ser, bem como a de transformar a modernidade na origem última de todos os males, com o início do genocídio das populações originárias, da destruição da natureza, da mercantilização de todas as coisas, da desespirtualização do mundo etc.

Então, se queremos lutar contra as heranças coloniais, temos que fazer isso fora do Estado de Direito, já que esta é uma instituição colonial por definição. Ou seja, do mesmo modo que o marxismo clássico dizia que o pensamento ilustrado não é mais que a legitimação ideológica do individualismo liberal e do capitalismo, alguns teóricos decoloniais afirmam que o pensamento ilustrado deve ser despejado por ser branco, europeu e racista. De modo que, se queremos combater o colonialismo e o capitalismo, teremos que fazê-los prescindindo do Estado de Direito e ir mais além dele. Bem, na minha opinião, isto é um erro político de graves consequências (Castro-Gomez, 2022).

Olhando para o contexto da política curricular, anterior e posterior as Leis 10.639/03 e 11.645/08, há dois pontos que conectam ao Estado de Direito em relação ensino de filosofia e no direito a ter direitos. De um lado, o currículo oficial com programas, metas e objetivos pré-estabelecido e do outro, o currículo oculto, como possibilidade de decolonizá-lo criticamente com os mesmos instrumentos da modernidade.

Como consequência, entre os conteúdos do currículo deve estar à história e a cultura das minorias oprimidas, algo que tanto os currículos tradicionais quanto grande parte dos mais atuais vêm ignorando. Convém não esquecer que, entre os conteúdos mínimos que em nosso contexto vêm sendo legislados pela Administração educacional, essa problemática costuma ser silenciada ou ignorada. Portanto, também são muito poucas as professoras e os professores que, em algum momento, planejam tarefas escolares destinadas a investigar questões tão prementes como: por que alguns países são mais pobres que outros? Porque dentro de cada país existem etnias marginalizadas, etnias que concentram sobre si apenas preconceitos e expectativas negativas? (Santomé, 1991, p. 171)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> *“En consecuencia, entre los contenidos del curriculum debe hallarse la historia y cultura de las minorías oprimidas, algo que tanto los currícula tradicionales como gran parte de los de mayor actualidad vienen ignorando. Conviene no olvidar que, entre los contenidos mínimos que en nuestro contexto se vienen legislando desde la Administración educativa, esta problemática acostumbra a ser silenciada o ignorada. Por tanto, son también muy pocas las profesoras y profesores que, en algún momento,*

É necessário entender que, o ensino de filosofia como natureza aberta, a partir de um currículo oficial em detrimento a um currículo oculto é levar entender que o Estado de Direito não é, por si só, o instrumento político do capitalismo e do racismo, mas sim um mecanismo destinado a combater essas manifestações. Nesse ponto, é essencial progredir na criação de instituições públicas que sejam interculturais ou até plurinacionais no contexto social brasileiro para incluir grupos e minorias até então marginalizados (Castro-Gomez, 2022).

Nessa caminhada, sejamos educadores que conseguem trazer para o ensino de filosofia epistemologias sem prescindir do Estado de Direito, mas, levantar questões que oportunizem reparações históricas via políticas públicas. Essa ampliação percorre três estações para a filosofia e seu ensino. Primeiro, é necessário reconhecer que, historicamente a herança do colonialismo marginalizou e eclipsou saberes dos povos africanos concatenados ao Brasil; saberes afrodiaspóricos, excluindo-os da política curricular oficial no ensino de filosofia; conseqüentemente excluindo-os do lugar da tomada de decisões sobre se autodeterminar.

Segundo, é necessário manter uma política de enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio como garantia do direito à memória e em favor de políticas reparatórias buscando a supressão do racismo e do epistemicídio via currículo oculto.

Terceiro ponto, manter ativamente no contexto local do exercício docente a constante reflexão filosófica aberta, permitindo a compreensão dos saberes acumulados por epistemologias das tradições filosóficas Africanas, Afrodiaspórica, Afrocêntrica, Afroperspectiva etc. visando, sobretudo, no processo de hibridização, à inserção de uma Decolonialidade negra no contexto política oficial conjugada aos saberes locais.

---

*planifican tareas escolares destinadas a investigar cuestiones tan imperiosas como: ¿por qué unos países son más pobres que otros?, ¿por qué dentro de cada país existen etnias marginadas, etnias que concentran sobre sí únicamente prejuicios y expectativas negativas?* (SANTOMÉ, 1991, p. 171, tradução nossa).

## 1.2 Por um filosofar Afrodiaspórico e uma educação antirracista

*“Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade”.*

Frantz Fanon

Os caminhos que concatenam as filosofias e o seu ensino numa perspectiva decolonial como prática da transgressão (Hooks, 2017) no enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio sistêmico deve trazer à superfície saberes de um currículo oculto no ensino de filosofia (Santomé, 1991) em que, epistemologias outras, teóricas e correntes do pensamento dos países da diáspora africana da América Latina e Caribe e Brasil possam contribuir e dialogar com o ensino sobre as relações étnico-raciais a partir da inserção destes via política curricular à sua efetividade no contexto da prática.

A instituição escolar deve ser um espaço no qual todos os meninos e meninas possam adquirir consciência do que realmente significam as diferentes culturas que, em um determinado momento histórico, compartilham um território, qual papel cada uma delas desempenha e por quê. Além disso, é preciso estabelecer as diferenças e peculiaridades das situações racistas; as variáveis gênero e classe social também desempenham um papel importante na explicação de toda situação de opressão. No interior de cada etnia marginal, é factível pensar que, dependendo se a pessoa for mulher ou homem, as situações de opressão se intensificarão. As mulheres das populações marginais costumam sofrer muito mais com as situações de injustiça do que seus homólogos homens (Santomé, 1991, p. 175)<sup>26</sup>.

A partir dessas questões fundamentais, que buscam a promoção de uma educação antirracista e contra o epistemicídio, percebemos que as Leis 10.639 e 11.645/08 marcam uma ruptura fissural no ensino da história africana e afro-brasileira, e

---

<sup>26</sup> *“La institución escolar debe ser un espacio en el que todos los muchachos y muchachas puedan adquirir conciencia de lo que de verdad significan las diferentes culturas que en un determinado momento histórico comparten un territorio, de qué rol desempeña cada una de ellas y por qué. Además, es preciso establecer las diferencias y peculiaridades de las situaciones racistas; las variables género y clase social también desempeñan un papel importante en la explicación de toda situación de opresión. En el interior de cada etnia marginal, es factible pensar que según se sea mujer u hombre, se van a ver incrementadas, a su vez, las situaciones de opresión. Las mujeres de las poblaciones marginales acostumbra a sufrir mucho más las situaciones de injusticia que sus homólogos varones”* (Santomé, 1991, p. 175, tradução nossa).

que, a partir da aprovação do ensino de filosofia e sociologia apontam para a necessidade do ensino e compreensão das filosofias Africanas, Afrodiaspórica, Afrocêntrica até então ausentes no currículo.

A desconstrução do ensino de filosofia coloca o professor na fronteira entre a Filosofia, a História, a Antropologia, a Sociologia, a Literatura, etc., na medida em que estes – percebem a necessidade de – na leitura dos textos da tradição verificarem se o desvio da ideia, o deslocamento aparece nos textos acolhidos e conferir se estes fornecem pistas para a superação do racismo como um espectro que obsidia a democracia como promessa da inclusão dos negros, ameríndios, judeus, etc. (Do Rosário, 2018, p. 174).

Nesse aspecto, o exercício da prática docente de filosofia conjugada a outras humanidades exigirá uma compreensão conceitual para além dos contextos que remontam as críticas ao colonialismo. Quando partimos da crítica e da ressignificação do giro Decolonial, nossa perspectiva no ensino de filosofia busca mostrar como do suleamento do currículo no contexto da prática nos permite como resultado uma educação antirracista. Assim como Lopes e Simas (2020), nosso objetivo no ensino de filosofia “não é afirmar a existência de uma "filosofia africana"

nossa finalidade é apontar e salientar a presença, no saber africano tradicional, anterior ao colonialismo europeu, de uma estrutura de pensamento homogênea, que fundamenta práticas e ações transplantadas para o Brasil e as Américas, as quais até hoje influenciam, redimensionadas pelas circularidades culturais e as encruzilhadas diaspóricas, o cotidiano de comunidades afrodescendentes (Lopes; Simas, 2020, p. 15).

Essa abrangência permitirá uma compreensão ampla das questões inerentes ao contexto da Modernidade/Colonialidade e seus reflexos no campo socioespacial, filosófico e cultural etc. No tocante ao ensino de filosofias esse olhar é importante porque,

sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o

pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico. Essa injustiça cognitiva é capaz de definir status, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais. Nossa leitura é que o racismo é um elemento decisivo para o entendimento do epistemicídio e seus efeitos. A nossa leitura é que o racismo antinegro está atrelado à recusa da filosofia africana (Nogueira, 2014, p. 23).

As contribuições do professor Renato Nogueira em *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639* lança luz sobre tecido curricular euroreferenciado. Ao tecer a crítica à injustiça cognitiva que produziu o epistemicídio e o racismo antinegro, direciona o pensamento e a filosofia e o seu ensino no intuito de permitir que na análise histórico-filosófica e conceitual seja necessária a compreensão de outros olhares perspectivo.

Em *Sair da grande noite* de Achille Mbembe (2019) nos mostra que “a colonização, enquanto tal, não foi apenas uma tecnologia, nem um simples dispositivo. Ela não foi apenas ambiguidades’. Ela foi também um complexo, uma pirâmide de certezas, umas mais ilusórias do que as outras: a potência do falso. Um complexo móvel, certamente, mas também, em muitos aspectos, um entroncamento fixo e imóvel. Habituada a vencer sem ter razão, ela exigia dos colonizados não apenas que eles mudassem suas razões de viver, mas também que mudassem de razão – seres em falha perpétua’. E é enquanto tal que a Coisa e sua representação suscitaram a resistência daqueles que viviam sob seu jugo, provocando ao mesmo tempo indocilidade, terror e sedução, assim como, aqui e ali, grande número de insurreições” (Mbembe, 2019, p. 19).

Não poderíamos nos furtar de trazer *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon, sob a escrita de Mbembe (2016), quando apontava para não seguirmos um pensamento que possui um norte, que é geográfico, e ao mesmo tempo epistemológico (euroreferenciado, antropocêntrico, branco), ou seja, era necessária retomar a caminhada com os seres humanos que na Europa se perderam enquanto humanidade.

Dar as costas a essa Europa que não para de falar do ser humano ao mesmo tempo em que o massacra sempre que o encontra, em todos os cantos de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. Sobre essa Europa, que nunca cessa de falar do ser humano, ele continua: sabemos hoje quantos sofrimentos hoje quantos sofrimentos a

humanidade pagou por cada uma das vitórias do seu espírito (Fanon *apud* Mbembe, 2016, p. 19).

Na perspectiva do sulevar o pensamento dentro de uma perspectiva filosófica de enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio, apontamos para as contribuições do professor Nilton de Almeida Araújo<sup>27</sup> e as atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico e Frente Negra do Velho Chico e do NEAFRRAR; os trabalhos desenvolvidos pelo filósofo Wanderson Flor do Nascimento<sup>28</sup>, os trabalhos da filósofa Katuscia Ribeiro (2017), ao trazer uma definição central do pensamento Afrocêntrico<sup>29</sup> pelo olhar do filósofo norte-americano Molefe Kete Assante.

Não há nada mais correto para os povos africanos ou pessoas africanas no mundo, do que a nossa própria experiência histórica. Se nós estamos engajados no processo de maturidade, então precisamos estudar a nossa própria cultura, a nossa filosofia, precisamos honrar nossos ancestrais, precisamos respeitar as tradições filosóficas que durante milhares de anos produzimos. Não podemos simplesmente jogar isso fora, mas a experiência da escravidão, escravatura do colonialismo, o idealismo nos colocou longe de nós mesmos, ficamos desorientados e,

---

<sup>27</sup> A proposta de decolonizar o currículo no contexto da prática do ensino de filosofia no Vale do São Francisco, toma como pilares a Frente Negra do Velho Chico, a Associação das Mulheres Rendeiras de Petrolina, os povos de terreiro etc., e os estudos do Núcleo de Estudos Étnicos e Afro-Brasileiros Rauni Metuktire-Abdias Nascimento-Ruth de Souza (NEAFRRAR) que, coletivamente contribuíram para elaboração, discussões e aprovação do Estatuto da Igualdade e Combate a Intolerância nos Municípios de Petrolina-Pernambuco e o Município de Juazeiro-Bahia em 2020.

<sup>28</sup> Desenvolve pesquisa no campo das filosofias africanas e afrodiaspórica; das Relações Raciais e Tradições Brasileiras de Matrizes Africanas (Com ênfase nos candomblés); no Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação (com ênfase na formação docente para o trabalho com o ensino da culturas e histórias africanas, afro-brasileira e indígenas) e Fundamentos da Bioética (Com ênfase nos aportes contra coloniais às bioéticas latino-americanas e dimensões bioéticas das Políticas de Saúde para a População Negra).

<sup>29</sup> A afrocentricidade é uma proposta teórica do professor Molefi Kete Assante (1980), idealizador e diretor do primeiro programa de doutorado de Estudos Africana, criado na Universidade Temple, em Filadélfia, no final da década de 1980. Como referência teórica explicitada na qualidade de paradigma, a afrocentricidade vem sendo elaborada em grande parte por estudiosos oriundos da diáspora de fala inglesa. Mas, como linha de pesquisa e reflexão, dá continuidade a uma longa tradição que costumava chamar de abordagem afrocentrada, desenvolvida desde o século XIX por autores que não lhe atribuíam esse nome. A obra de maior fôlego e consistência nessa linha é a do cientista e intelectual senegalês Cheikh Anta Diop'. Embora sua obra constitua referência básica da afrocentricidade, Diop não trabalhava com esse conceito. A proposta, como orientação epistemológica explícita, foi idealizada por Molefi K. Assante no seu livro *Afrocentricity: the theory of social change* [Afrocentricidade: a teoria de mudança social] (1980) e passou a ser amplamente divulgada e desenvolvida após a morte de Diop, em 1986 (Nascimento, 2013, p. 29).

consequentemente, nos tornamos imitações da Europa (Pontes, 2017, p. 09).

Trazer à superfície o debate sobre a introdução do ensino de filosofias africanas e afrodiáspóricas no Ensino Médio é importante, sobretudo, o de não correr o perigo de uma história ou mesmo de uma filosofia única como nos lembra Adichie (2019). “Passei a infância num campus universitário no leste da Nigéria... Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos” (Adichie, 2019, p. 11). Ou melhor, a formulação de outros conceitos torna-se necessária na medida em que “a filosofia não admite aprioristicamente consensos colectivos (sic), isto é a unanimidade.” (Mechiço, 2022, p. 09).

Permitir uma conexão com as várias filosofias, nos orienta sobre essa tarefa complexa do ensino-aprendizagem. A partir de recortes, “é preciso fazer escolhas, privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, tomando sempre o cuidado de não expor apenas uma única perspectiva filosófica, pois isso seria trair a própria filosofia” (Gallo, 2014, p. 307).

No entanto, neste momento, a pesquisa etnográfica e os marcos teóricos mais adequados nos permitem ver com mais clareza o que realmente acontece no interior desse nicho ecológico que são os centros escolares. Isso nos facilita reinterpretar tudo o que ali ocorre e destacar as possibilidades de desenvolver práticas educacionais comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre (Santomé, 1991, p. 11)<sup>30</sup>.

Em meio à pluralidade que compõe a sociedade brasileira, das lacunas socioeconômicas que conectam passado e presente, há a necessidade de repensarmos uma educação autônoma, visando, sobretudo, superar o racismo, o preconceito, à intolerância religiosa, o fim da violência contra negros e negras das áreas periféricas. Buscar através dos espaços de debate e reflexão a ampliação das

---

<sup>30</sup> “No obstante, en estos momentos la investigación etnográfica y marcos teóricos más adecuados nos permiten ver con mayor claridad lo que realmente sucede en el interior de ese nicho ecológico que son los centros escolares. Esto nos facilita el reinterpretar todo lo que allí acontece y subrayar las posibilidades de desarrollar prácticas educativas comprometidas con la defensa de una sociedad más justa, más democrática y, por tanto, más libre” (Santomé, 1991, p. 11, tradução nossa).

políticas afirmativas e a valorização das manifestações culturais afrodescendentes como mecanismo de inclusão social.

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (Hooks, 2017, p. 51).

Para o ensino de filosofia, acreditamos na necessidade da análise do contexto, do conceito, e de trabalhar com o conceito de saber Afrodiaspórico na política curricular oficial é fundamental para o enfrentamento ao racismo estrutural e institucional e ao epistemicídio. “Apenas operando com uma razão crítica do epistemicídio da colonialidade ocidental, a filosofia poderá ser antirracista. Em busca de uma razão aberta e afroperspectivista, a filosofia pode promover um aprendizado antirracista e edificante” (Nogueira, 2014, p. 98).

Durante milênios, as civilizações clássicas africanas estiveram entre os principais elaboradores do conhecimento humano. Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional (Nascimento, 2013, p. 43).

No contexto da prática docente, possivelmente haverá discordâncias sobre o porquê ensinar a filosofar a partir das filosofias africanas e afrodiáspóricas no enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio. Logo, no exercício docente, deveremos buscar meios que tragam os discentes à reflexão a partir de fatos históricos. Por exemplo, ao refletir sobre os horrores promovidos durante a Segunda Guerra Mundial e os campos de concentração nazista, o filósofo alemão Theodor Adorno nos lembra que, “a educação só teria pleno sentido como educação para auto-reflexão crítica... uma educação que queira evitar a reincidência deverá de concentrar-se na primeira infância” (Adorno, 2015, p. 03).

Então, a partir da leitura do *Contrato Racial*, de Mills (2023) e na obra *Necropolítica*, de Mbembe (2016) é possível trazer à clareza do debate a análise sobre o genocídio das populações ameríndias, africanas e afrodiáspóricas promovidas ao longo do colonialismo. Podemos dizer que, “a escravidão é (foi) uma má escola para o intelecto e coração do homem” (Douglas, 2018, p. 07). Nesse aspecto, ao reformular a frase de Adorno (2015), para a educação, a exigência é que o racismo não exista, e que uma educação antirracista é primordial. Ou seja, ao sular o pensamento, o conceito educação terá como uma finalidade civilizatória a contraposição à barbárie do racismo, da Necropolítica<sup>31</sup>, do genocídio e do epistemicídio.

a filosofia, verificamos que o seu objeto são os problemas que surgem na existência humana... a filosofia só terá sentido na medida em que nos permitir explicitar a problemática educacional. se ela ocultar a problemática educacional não estará contribuindo para preencher a sua própria função e como tal estará se traindo enquanto filosofia (Saviani, 1996, p. 26).

A reflexão e o debate cotidiano em torno das questões socioespaciais, das africanidades, das questões e relações étnico-raciais, do contexto estrutural, das diásporas, que nos conectam a uma África insubmissa (Mbembe, 2016) ao Brasil são

---

<sup>31</sup> Na obra do *Necropolítica*, Mbembe (2016), a definição refere-se à autoridade de determinar quem pode viver e quem deve morrer, ou, de outra maneira, quem é digno de uma vida plena e quem pode ser submetido à morte. Vem-me a lembrança os inúmeros casos de assassinatos pelo aparato estatal de jovens negros que simplesmente estavam indo em direção ao trabalho ou retornando dele. “A noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte (Mbembe, 2016, p. 146).

fundamentais para levar o aluno a conhecer o que fomos, somos e quem queremos ser como povo.

Assim a escola conversa com a palavra educar quando “na imensidão dos vãos do território quilombola, Vão das almas, Vão do moleque, vão é abismo, geralmente coincide com o corpo do rio, onde o vão também é vale. Mas sobretudo, a Escola da Jurema no Vão das Almas figurava o abismo onde o desfazimento do barro era também túmulo, encerrava a possibilidade da escola viva no território (Firmeza, 2022, p. 20).

Nas palavras de Firmeza (2020) a manutenção de uma escola viva é necessária no sentido, em que o exercício do filosofar e do educar deva atender a preceitos emancipatórios. Assim é significativo ressaltar e enaltecer a importância destes que nos antecederam e que estão presentes na construção e constituição do Brasil possível. É preciso lembrar cotidianamente que a superação das contradições socioeconômicas é responsabilidade coletiva, democrática, alicerçado em valores éticos e do respeito à dignidade humana.

Destarte, o nosso recorte contextual e o quadro de análise da Modernidade/Colonialidade ou do giro Decolonial nos aponta para outros olhares perspectivas de uma moldura histórica que produziu no seu interior outros quadros fissurais na produção do saber, ser, pensar e existir. Dessa forma, os contextos, conceitos e paradigmas deverão para além do espanto, admiração ou encantamento produzir uma atitude filosófica de constante inquietação. Nessa particularidade, é a própria educação, o racismo e o epistemicídio serão um problema filosófico aberto. É importante ainda evidenciar no exercício da filosofia e do filosofar os discentes devem ser conduzidos ao exercício da reflexão autônoma para adotarem uma postura de afirmação ou negação frente a qualquer paradigma epistemológico.

## SEGUNDA SEÇÃO

### **2 Entre contextos: Da política curricular ao contexto da prática filosófica de ensino de filosofia numa perspectiva pedagógico transgressora.**

Entre o contexto da política curricular nacional, o contexto da política curricular do Estado de Pernambuco ao contexto da prática filosófica de ensino de filosofia, evidenciamos a necessidade do debate público em torno da nossa legislação educacional, dos objetivos e finalidades para a formação de uma cidadania plena de direitos; a importância da inserção na política curricular<sup>32</sup> e obrigatoriedade do ensino das Filosofias Africanas, Afrodiaspórica etc.; consolidando, dessa forma, numa abordagem antirracista não apenas como um componente curricular ou interdisciplinar, mas que no contexto prático das escolas e da comunidade opere como mecanismos no enfrentamento ao racismo e epistemicídio.

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial - não sem resistências - nas várias políticas sociais existentes (Gomes, 2017, p. 42)<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Nesse ponto careço aprofundar e atualizar a análise das estatísticas para não cair em generalizações, mas no contexto da escrita de Flor do Nascimento (2012) “há um drástico silêncio na academia brasileira acerca do que se produziu e se produz filosoficamente no continente africano e nas projeções dessa produção em solo nacional... Contudo, a possibilidade de inserção do pensamento africano e afro brasileiro no currículo implica em uma discussão metafilosófica sobre os currículos do Ensino Médio e Superior (ao menos no caso da licenciatura)... a ausência do que se tem chamado de “filosofia africana” dos currículos está vinculada com a própria autoimagem da filosofia que ao afirmar-se neutra e universal, apoia-se em uma específica geopolítica do conhecimento e do pensamento que determina não apenas lugares discursivos de enunciação, mas também de silenciamentos” (Flor do Nascimento, 2012, p. 76).

<sup>33</sup> “A luta do movimento negro brasileiro pela implementação da Lei 10.639/03 é um exemplo de como a disputa política se faz também como disputa por conhecimento, por narrativas, por memória e por justiça cognitiva. Ela evidencia que a ação educativa antirracista é uma prática que desestabiliza a colonialidade do poder e do saber” (Gomes, 2017, p. 26).

Nessa perspectiva antirracista, da construção e implementação de políticas públicas reparatórias, compartilhamos da necessidade de concatenar ao contexto da prática curricular no ensino de filosofia p que Flor do Nascimento (2012) chamou de metafilosofia dentro de uma compreensão histórico-conceitual filosófica descolonizada.

Uma hipótese sobre a ausência do que se tem chamado de "filosofia africana" dos currículos está vinculada com a própria autoimagem da filosofia que ao afirmar-se neutra e universal, apoia-se em uma específica geopolítica do conhecimento e do pensamento que determina não apenas lugares discursivos de enunciação, mas também de silenciamentos. Ao partir desta hipótese, torna-se necessário problematizar os sentidos comuns afirmados na construção curricular, os objetivos e a silenciosa postura política que sustentaria o currículo de filosofia [...] Muitas vezes as filosofias "africanas", "asiáticas", "latino-americanas" aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando uma faceta metafilosófica que atribuem às produções destes lugares o caráter de local ou não universalizável (Flor do Nascimento, 2012, p. 79)

Como nos lembra Akotirene, à interligação das questões socioestruturais excludentes, do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - responsáveis pela criação de avenidas identitárias onde homens, e principalmente mulheres negras são desumanizadas pela intersecção e sobreposição de gênero, raça e classe, aparatos coloniais contemporâneos (Akotirene, 2019, p. 19).

Trabalhar o território da memória é reafirmar que não se trata apenas de recordação ou inter-pretção. Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade. E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado "vitorioso" de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram — os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer (Bento, 2022, p. 39).

Parafraseando Carneiro (2018) sobre a memória viva e ativa do povo negro, a lei é um resultado civilizatório da luta do movimento negro, decorrente de décadas de esforço. Ela confronta o Estado brasileiro com sua dívida histórica e força o sistema educacional a reconsiderar suas fundações eurocêntricas (Carneiro, 2018, p. 137).

A inclusão da lei demanda o conhecimento da pluralidade étnico-racial estabelecida pelos sujeitos negros na sociedade brasileira, entendendo que a educação é o caminho para a reconstrução de saberes e práticas que poderão intervir na elaboração de metodologias participativas capazes de romper com as práticas hierarquizadas e pensamentos lineares que perpetuam a ditadura do pensamento único no sistema educacional (Pontes, 2017, p. 19).

O pensamento das filosofas Katiuscia Ribeiro (Ibidem), Carneiro (2018), Bento (2022), Akotirene (2019), Gomes (2017) coloca na seara de diálogos a importância da compreensão histórico-filosófica que remontam saberes das Filosofias Africanas, da Diáspora aos dias atuais. Nessa abrangência, a escrita feminina nos convida a repensar leituras de epistemologias silenciadas<sup>34</sup> pela política de Estado que privilegiou determinados saberes em supressão de outros na política curricular, incidindo, sobretudo, numa construção social de superioridade filosófica branca sobre as populações negras via colonialidade de poder, saber e ser.

Logo, os conhecimentos desenvolvidos nas lutas do movimento negro... questionam a pedagogia, a escola, a formação de educadores e educadoras e a sociedade como um todo. Eles nos convidam a imaginar uma educação diferente, uma sociedade diferente, fundamentadas no diálogo, no reconhecimento, na justiça social e na emancipação humana (Gomes, 2017, p. 20).

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço

---

<sup>34</sup> Em *Rumo a um feminismo descolonial*, María Lugones (2014) aponta que a colonialidade operou em favor do silenciamento das mulheres. “A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Se *mulher* e *negro* são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras - e não sua presença... compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas - como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão (Lugones, 2014, p. 935).

nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (Gomes, 2012, p. 99).

Ao problematizar a escola, a pedagogia<sup>35</sup> e a formação docente, Lino Gomes (2017) expressa uma acepção da sociologia das ausências via sociologia das emergências no sentido do reconhecimento a pluralidade humana, da cidadania no direito a ter direitos, conjugando-se um projeto político pedagógico emancipatório de perspectiva transgressora para além da sala de aula.

Gomes (2017) nos convida a pensar caminhos não somente o campo filosófico, mas, uma ação política efetiva a partir da Lei 10.639/03, sobretudo da compreensão plural das humanidades na efetivação do ensino sobre as relações étnico-raciais vinculando os espaços escolares a comunidade. Ou como nos alerta a filósofa Sueli Carneiro (2011),

a lei existe, mas sua aplicação esbarra na resistência ativa das instituições e na falta de formação docente. Muitos educadores reproduzem, por ignorância ou má-fé, o mesmo racismo que a lei pretende combater. A formação é a chave (Carneiro, 2011, p. 15).

Em outras palavras em que a formação é o caminho, a filosofia nos propõe a permanente adoção de uma postura analítica no trato com a problemática educacional, seja a partir de epistemologias outras, ou questionando os porquês da centralidade dos cânones presentes na política curricular; seja no reconhecendo historicamente as produções da teoria social de intelectuais negras e negros das Filosofias Africanas,

---

<sup>35</sup> No prefácio do livro Movimento Negro Educador da antropóloga Nilma Lino Gomes (2021), Boaventura Souza Santos sustenta que “a pedagogia e a epistemologia são, pois, duas dimensões do mesmo processo, e o enriquecimento cognitivo da sociedade ocorre tanto por via do que designo sociologia das ausências (a revelação-denúncia de realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados, trivializados) como por via da sociologia das emergências (revelação-potência de novos conhecimentos, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e de ação política).

intelectuais Africanistas e Afrodiaspóricos etc., seja no trato com arcabouço teórico-metodológico nos processos formativos para a docência, suscitando conteúdos ausentes no contexto política curricular.

## **2.1 O contexto da política curricular do Estado de Pernambuco: A problemática educacional e os fins do contexto da política curricular**

No tocante à problemática educacional e seus fins nos documentos oficiais, consideramos que racismo e epistemicídio no contexto político educacional devem ser tomados como questões centrais. Nesse aspecto, “acompanhados de uma compreensão consciente de seus significados” (Reis, 2018, p. 231) a partir de uma análise socioestrutural, pois, a dinâmica colonial da construção do cânone da história da filosofia, assim como suas projeções nos currículos de ensino médio torna necessária a discussão sobre a metafilosofia e sobre as relações raciais que, invisibilizadas, tornam também invisíveis às produções africanas (Flor do Nascimento, 2012, p. 87).

Como nos lembra Saviani (1996) em que o objeto da filosofia são os problemas da existência humana,

a Filosofia, verificamos que o seu objeto são os problemas que surgem na existência humana... a filosofia só terá sentido na medida em que nos permitir explicitar a problemática educacional. Se ela ocultar a problemática educacional não estará contribuindo para preencher a sua própria função e como tal estará se traindo enquanto filosofia (Saviani, 1996, p. 28).

Nesse aspecto, Para quê educar? Analisar essa questão em profundidade leva o pesquisador da educação a uma constatação preocupante: os documentos estatais que regulamentam a educação carecem de clareza conceitual quanto ao seu propósito (Reis, 2018, p. 227). Em outros termos,

a importância da definição de um termo posto como finalidade, a sua clareza e precisão, permitem pensar com maior rigor e dentro de um

acordo mais amplo os meios necessários para atingi-lo. Que tipo de estratégias didáticas e metodológicas poderiam efetivamente conduzir à formação de uma educação para a cidadania, o trabalho, a emancipação ideológica, o pensamento crítico? As estratégias, os meios, são orientados pelos fins: a clareza nestes últimos permite uma avaliação mais precisa nos instrumentos didáticos (Reis, 2018, p. 237).

Reis (2018), ao tomar como problemática educacional a análise dos artigos constitucionais de 1988; da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) etc., mostra que os pressupostos legais são dogmáticos por não haver uma clareza. Nesse aspecto, por via do *dogmatismo*<sup>36</sup>, evidencia a existência de uma polissemia conceitual nesses documentos onde não se têm uma definição clara sobre os fins da educação. Evidencia também a necessidade de um entendimento lógico<sup>37</sup> sobre os objetivos presentes na legislação, bem como busca situar tais objetivos no tempo e na cultura.

O primeiro ponto que chama atenção no conjunto das leis, é a ausência de uma definição segura de educação. Não se diz o que ela é. Não há a apresentação de um conceito que poderia ser reconhecido como o resultado de um amplo debate nacional, amadurecido ao longo de sua história, marcado pela presença de uma identidade nacional e de um projeto de civilização. Há, contudo, uma pressuposição, a de que todos entendem de antemão o que seja a educação, mesmo que não sejam capazes de defini-la conceitualmente, não sendo, portanto, obrigação do Estado apresentar aos cidadãos o seu conceito (Brasil, 1988): "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida..." (Art. 205). No texto da LDB, acontece o mesmo, embora haja um esforço de mostrar a sua extensão (Brasil, 1996): "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar,

---

<sup>36</sup> No Dicionário de Filosofia, dogmatismo "define-se como que considera a realidade, ou o mundo, de um ponto de vista crítico, isto é, a atitude segundo a qual não é possível, nem desejável, conhecer o mundo, ou agir nele, sem o prévio exame dos fundamentos do conhecimento da ação (Mora, J. F. *apud* Reis, 2018, p. 227-251).

<sup>37</sup> "Qual é a importância lógica da definição? Explicar o significado de um termo é dar a ele uma definição. Vejamos por que é necessário e fundamental este procedimento. De acordo com Copi (1978), podemos compreender ao menos cinco propósitos de definição: I) aumentar o vocabulário; II) eliminar a ambiguidade; III) aclarar o significado; IV) explicar teoricamente e V) influenciar atitudes (pp. 105-109). Em primeiro lugar, a definição é assim um recurso que permite transpor as lacunas da compreensão de um termo apreendendo-o em um uso mais seguro da linguagem, sirva de exemplo, o uso do termo empírico em um simpósio interdisciplinar. Em segundo lugar, reconhecemos nas palavras uma diversidade de sentidos e significados, o que resulta muitas vezes em incompreensões. É neste icintido que a definição é um método que serve ao propósito de eliminar ambiguidade do discurso (Reis, 2018, p. 236).

na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa (.)" (Art. 1), na vida social etc. (Reis, 2018, p. 235).

Na mesma direção, em que busca ampliar as vozes silenciadas no campo filosófico em detrimento aos cânones, Flor do Nascimento (2012) aponta para análise metafilosófica mostrando contradições na especificidade dos conteúdos do currículo de filosofia silenciada. Vejamos o que nos mostra o artigo 26-A<sup>38</sup>, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação,

Nesse cenário, o silenciamento das OCNEM sobre o artigo 26-A da LDB adquire um sentido político e aponta para uma contradição no próprio discurso oficial, que ao mesmo tempo em que defende a múltipla possibilidade de posicionamentos filosóficos, exclui, através dos conteúdos, alguns tipos de pensamento. Qualquer esforço mínimo de pluralização de vozes no diálogo teria adicionado à lista de conteúdos a possibilidade de estudar e pensar com e a partir da filosofia produzida no continente africano, e mesmo no Brasil, a partir da influência do pensamento africano, do qual somos herdeiros (Flor do Nascimento, 2012, p. 80).

Trazendo a questão racial para interlocução com a lógica, pela extensão de seus significados a partir da perspectiva dogmática levantada por Reis (2018), ela nos mostra o que evidenciamos anteriormente através dos escritos de Mills (2023) e Marcien Towa (2011), em que o saber filosófico ocupou um lugar privilegiado como as mais brancas das humanidades. Ou como apontou Noguera (2014), a negação da filosofia negra como projeto da modernidade europeia contribuiu para o projeto colonial de exclusão. Há, contudo, um pressuposto, a de que todos entendem de antemão o que seja a educação, racismo, mesmo que não sejam capazes de defini-la conceitualmente, não sendo, portanto, obrigação do Estado apresentar aos cidadãos o seu conceito (Reis, 2018, p. 235).

Logo, podemos enfatizar e demonstrar que na política curricular mantem-se uma lógica herdeira do pensamento de caravela da filosofia europeia, privilegiando

---

<sup>38</sup> "Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, Lei nº 9.496/96).

saberes em detrimento de outros. Aqui nosso recorte recai analiticamente sobre documentos oficiais no contexto da política curricular do Estado de Pernambuco a partir da aprovação da Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio. Além dos documentos nacionais obrigatórios (LDB, BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais), a base curricular da educação pública de Pernambuco é respaldada por um conjunto de documentos estaduais que fornecem detalhes e contexto às diretrizes para a rede.

A nossa submissão ao rigor analítico gira em torno das finalidades educacionais da Constituição do Estado de Pernambuco, Orientações Teórico- Metodológicas (Otms), Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCNs) até a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino de filosofia. De partida, a constituição do Estado de Pernambuco apresenta uma inversão conceitual entre cidadania e trabalho comparada a redação do artigo 205 da Constituição de 1988.

O texto constitucional define “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205). Já no capítulo II, da educação, da cultura, do desporto e do lazer de Pernambuco, na seção I, da educação, o art. 176, mostra uma polissemia conceitual, ao mesmo tempo em que nos leva a crer que a preparação para o trabalho toma maior relevância em relação à cidadania como um dos fins últimos da educação no artigo do texto constitucional, e posteriormente a preparação para o mercado de trabalho.

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, baseada nos fundamentos da justiça social, da democracia e do respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, *visa a preparar o educando para o trabalho* e torná-lo consciente para o pleno exercício da cidadania e para a compreensão histórica de nosso destino como povo e nação (Pernambuco, 1991, Art. 176, – grifo nosso).

Ainda que pareça sutil essa inversão entre os conceitos trabalho e cidadania nos dispositivos legais, cabe lembrar que ao privilegiarmos a categoria trabalho em detrimento do exercício da cidadania, toma-se como indicativo uma ótica de mercado

em que possivelmente as reformas educacionais e seu ensino deva atender tal perspectiva. Ou melhor, “a entrada do Brasil na economia global e sua tendência de submeter à formação escolar às necessidades do mercado de trabalho e às tendências do capitalismo do mundo globalizado<sup>39</sup>” (Reis, 2018, p.229).

Parafraseando Reis (2018), ao abordarmos ciência, cidadania, liberdade e educação, estamos lidando com conceitos polissêmicos, que não possuem um único significado amplamente aceito. Não considerar a necessidade de esclarecer o uso desses conceitos, fornecer suas definições, discutir seus sentidos e a extensão de seus significados é desconsiderar a natureza interdisciplinar do diálogo e do discurso acadêmico e científico (Reis, 2018, p. 232).

No Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo Recife, 29 de janeiro de 2011, a Instrução Normativa Nº 02/2011, fixou normas para a implantação das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. No artigo 15, a filosofia é inserida como componente do Ensino Médio como determinava a Lei 11.684/08 sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio. Contudo, podemos perceber que, mesmo com a Lei 10.6639/03, as Orientações Teórico-Metodológicas do Estado possuíam um caráter genuinamente euroreferenciado nos aspectos das orientações metodológicas e objetos do conhecimento, como demonstramos no Quadro 2:

**Quadro 2 - Orientações Teórico-Metodológica Ensino Médio.**

<b>Orientações Teórico-Metodológica Ensino Médio</b>	
<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>2º ANO<sup>40</sup></b>
<b>I Unidade</b>	
1. O problema da racionalidade (filosofia, razão e ciência) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceituação de filosofia e do ato de filosofar</li> <li>• Contextualização da reflexão filosófica</li> <li>• Retextualização das narrativas mitológicas do discurso filosófico.</li> </ul>	

<sup>39</sup> No cenário brasileiro que se construiu a pretensa “democracia racial”, minha hipótese se aproxima dos escritos de Florestan Fernandes (2008) sobre *A integração do negro na sociedade de classes*, onde “o negro não foi aproveitado como força de trabalho livre, mas como 'sobra' necessária a expansão da economia de mercado, nos seus setores menos dinâmicos e mais atrasados. A abolição não incorporou o negro à sociedade de classes, e sim o deixou fora dela, numa posição marginal e inerte, quando não o empurrou para baixo da pirâmide social, nas funções que os brancos não queriam exercer” (Fernandes, 2008, p.39).

<sup>40</sup> A obrigatoriedade do ensino se restringiu ao 2º Ano do Ensino Médio.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das condições que preparam o surgimento da filosofia (condições econômicas, sociais e culturais).</li> </ul>
<b>II Unidade</b>
<p>2. Do homem ao problema do conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematização da questão antropológica: quem ou o que somos?</li> <li>• Compreensão da condição humana e da dimensão da cultura</li> <li>• Distinções entre o homem da cultura moderna e da pós-moderna</li> <li>• Conceituação de senso comum e atitude crítica: saber e ignorância</li> <li>• Tematização da questão do conhecimento: conhecimento mítico, filosófico e científico.</li> </ul>
<b>III Unidade</b>
<p>3. Os domínios da linguagem e da liberdade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão em torno da importância da comunicação</li> <li>• Percepção da dinâmica entre linguagem e pensamento: falamos da mesma coisa?</li> <li>• Contextualização do problema da liberdade</li> <li>• Investigação das noções de determinismo e fatalismo.</li> </ul>
<b>IV Unidade</b>
<p>2. Problemas de filosofia prática (ética e política)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceituação de ética e moral: a questão dos valores</li> <li>• Identificação da dimensão política: poder e governo</li> <li>• Problematização das noções de democracia e cidadania: indiferença e participação política</li> <li>• Compreensão da relação entre ética e política.</li> </ul>

Fonte: <https://pt.slideshare.net/slideshow/otm-filosofia/7161004>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Nota-se que no Quadro 2, não há referências ao ensino de africanidades filosóficas, diáspora, afroperspectivo. Ao consultarmos a *homepage* da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o Currículo de Pernambuco - Ensino Médio - Histórico de Material - 2022 a 2024, informa que este

foi construído numa parceria entre Estado e UNDIME (União dos Dirigentes Municipais da Educação), com amplo debate de professores das escolas estaduais e municipais que ofertam ensino médio, além da participação de professores das instituições de ensino superior públicas do Estado, Conselho Estadual de Educação, Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado de Pernambuco, entre outras instituições (Pernambuco, s.d.).

A partir da leitura sobre os contextos que envolveram a elaboração da política curricular do Estado de Pernambuco, convido o leitor e leitora a seguinte reflexão: se “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (Mainardes, 1996, p.52), isso nos leva a indagar que dentre os grupos de trabalhos houve a participação de integrantes do movimento negro, antropólogos ou filósofos que estivessem

realizando trabalhos ou mesmo leituras dentro do contexto da Modernidade/Colonialidade ou perspectivas filosóficas para além dos cânones?

A análise do Quadro 3 pode nos fornecer uma resposta de superfície, o mesmo pontua de que forma pautou-se organizador curricular da Formação Geral Básica (FGB) de filosofia ensino médio a partir da BNCC. Faço referência à especificidade conceitual dos objetos do conhecimento que devem ser trabalhados na sala de aula.

**Quadro 3 - Organizador Curricular Trimestral**

<b>CURRÍCULO DE PERNAMBUCO (2022-2024)</b>		
<b>Ensino Médio</b>	<b>Série: 1º Ano</b>	<b>II Trimestre</b>
Objeto do conhecimento Cultura, Valores e Exclusão Social. Identidade, Autonomia e Ancestralidade/Encantamentos. Capitalismo: os novos processos produtivos e as desigualdades sociais.		
<b>Currículo de Pernambuco (2025)</b>		
<b>Ensino Médio</b>	<b>Série: 1º, 2º, 3º Ano</b>	<b>II Trimestre</b>
Objeto do conhecimento <b>Comentário:</b> Sem registros para o ensino das Filosofias Africanas, Afrodiaspórica, Afroperspectiva etc. ou mesmo de conceitos que apontem para uma leitura interdisciplinar.		
<b>Currículo de Pernambuco (2026)</b>		
<b>Ensino Médio</b>	<b>Série: 1º, 2º, 3º Ano</b>	<b>II Trimestre</b>
1º Ano – Terceiro Trimestre - Objetos do conhecimento - Ética, moral e valores; - Ética e política; - Relações Étnico Raciais; - Gênero e Diversidade.		
<b>2º Ano – Terceiro Trimestre - Objetos do conhecimento</b>		
- Natureza e Cultura: a emergência do mundo humano; - Os sentidos da cultura; - Antropologia filosófica: as dimensões relacionais do ser humano; - Relação dos Povos tradicionais com seu Ethos.		
<b>3º Ano - Objetos do conhecimento</b>		
<b>Comentário:</b> Não evidenciamos nenhum registro ou indicativo para o diálogo e ensino das Filosofias Africanas, Afrodiaspórica ou Afroperspectiva.		

Fonte: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/Filosofia\\_Organizador-Curricular-Trimestral-da-FGB.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/Filosofia_Organizador-Curricular-Trimestral-da-FGB.pdf). Acesso em: 30 jan. d 2026.

A legislação educacional pernambucana a partir do currículo, suas finalidades educacionais, os objetos do conhecimento, eclipsa conceitos centrais das Filosofias Africanas, Afrodiaspórica etc. Essas epistemes são centrais no debate sobre as questões raciais, ainda que apareçam pontualmente conceitos como Ancestralidade, Encantamentos, Gênero e Diversidade etc. A importância da definição e compreensão

conceitual devem compor a centralidade do debate no efetivo exercício do contexto da prática docente.

O Estado não é neutro. Se não adota uma posição explícita na educação, assumindo uma posição teórico-pedagógica nos preâmbulos de suas leis, certamente o faz de maneira ideológica na implementação das políticas educacionais. Embora tenhamos priorizado até o momento uma análise lógica do discurso, é imprescindível examinar criticamente o contexto político em que ele se encontra para entender também a questão ideológica (Reis, 2018, p. 242).

Nesse contexto, o silenciamento... assume uma dimensão política e revela uma contradição no discurso oficial, que, embora defenda a diversidade de posicionamentos filosóficos, exclui certos tipos de pensamento por meio de seus conteúdos. Qualquer esforço mínimo para pluralizar vozes no diálogo teria incluído na lista de conteúdos a oportunidade de estudar e refletir com a filosofia produzida no continente africano e no Brasil, influenciado pelo pensamento africano, do qual somos herdeiros (Flor do Nascimento, 2012, p. 80). Fica evidente que, mesmo com as justificativas da política de Estado, que congregou vários setores da sociedade para elaboração da política proposta onde as políticas emergem, dos textos da política de fato e a política de uso na sua implementação (Mainardes, 1996) há no documento oficial o silenciamento ao excluir ou eclipsar conteúdos e/ou perspectivas que concatenam filosoficamente Brasil e África.

Do mesmo modo em que a metafilosofia Flor do Nascimento (2012) aponta para um silenciamento e da inserção de conteúdos das Filosofias Africanas e Afordiaspórica, Reis (2018) nos direciona a análise lógica da legislação perguntando pela finalidade em que o Estado não é neutro. Ou melhor, no contexto da prática política à política de uso o organizador curricular do Estado de Pernambuco privilegiou/privilegia uma tradição euroreferenciada se sobrepõe sobre as demais epistemologias.

E por que no contexto da política as Filosofias entram no debate de contexto da prática antirracista? Porque

é preciso insistir que, como os documentos oficiais determinam uma centralidade da história da filosofia, que possamos ampliar esta história, ouvindo as vozes silenciadas, trazendo africanas/os, latino-americanas/os, asiáticas/os e todas aquelas/es cuja aparição no cânone da história da filosofia ou é invisibilizada ou exotizada, reconstruindo a história da filosofia para que ela possa ser mais plural, menos excludente. No que diz respeito às filosofias africanas, já há diversos esforços de tentar reconstruir aquilo que poderia ser uma história da filosofia no Continente Negro. Nos resta entrar em contato com essa discussão e dela nos apropriarmos, inclusive em função da influência do pensamento africano sobre o pensamento (afro)brasileiro. Há muito o que fazer... (Flor do Nascimento, 2012, p. 87).

Ao docente, ao discente, ao leitor e leitora cabe atenta cabe reforçar que ao tomarmos o racismo como um dos conceitos de centrais de nossa análise filosófica é porque ainda temos problema aberto na sociedade brasileira; é que sua delituosidade requer uma abordagem para além da interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem. Ou seja, podemos e devemos realizar projetos interdisciplinares a partir de um conceito ou tema gerador para percebermos uma polissemia de significados. Por exemplo, o conceito de “vida” na Biologia, na Filosofia, na Antropologia, no Direito, nas Artes etc. não se equipara a vidas negras que tombam pela Necropolítica, porque vidas negras importam e isso deve compor a política curricular desde a sua elaboração à prática efetiva.

## **2.2 Dos conceitos ao contexto: Herdeiros da República de Palmares e Quilombismo<sup>41</sup> concatenado ao projeto político pedagógico.**

---

<sup>41</sup> Em *A filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica*, o filósofo Marcelo José Derzi Moraes (2019) expressa que “mesmo diante das diversidades e singularidades de cada quilombo, sobretudo em relação às diferenças espaciais e naturais, acreditamos que há um certo espírito comum, uma ancestralidade africana no modo de ser e de viver com a comunidade e com a natureza. É preciso entender que centenas de quilombos espalhados pelo Brasil, desde o século XVI, ainda resistem às forças do Estado e do Capital, e que, anteriormente, os quilombos eram modelos contra escravismo, promovendo espaços de sobrevivência do povo africano raptado. Foi por meio da ancestralidade, que ainda se repete nas práticas, pensamentos e modos de ser determinantes nas formas de organização do povo africano de viver, criando espaços sociais, políticos e existenciais para resistir à violência escravocrata e ao racismo. Desta maneira, o quilombo, como uma organização, é um sistema político, que foi constituído a partir de uma força, de elementos africanos que se repetem na ancestralidade enquanto algo diferente, que se lança, enquanto um futuro nas favelas brasileiras, nos movimentos sociais” (Moraes, 2019, p. 06).

*“A educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros”.*

Nilma Lino Gomes, 2002, p. 38

Uma questão é fundamental, na construção de uma Identidade de Currículo<sup>42</sup> (Tadeu, 2016) ou operar um Currículo Oculto (Torres, 1991) no contexto da prática escolar, alinhadas as diretrizes educacionais antirracista perpassa por uma ação pedagógica quilombista, “quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão, existência. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico” (Nascimento, 2019, p. 289) na qual a política curricular, a filosofia e o seu o ensino precisam incorporar perspectivas epistemológicas outras.

Um currículo que não indaga não dá espaço para o diverso, para experiências pedagógicas conjuntas, para o lugar de fala dos estudantes, para a discussão sobre a importância de se conhecer o que foi produzido pela ciência moderna, entendendo-a como uma das, e não como a única e verdadeira forma de conhecer. Esse tipo de currículo, que geralmente é o oficial das instituições educativas, não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias. Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida on-line e off-line. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito (Gomes, 2016, p. 234).

A ação política, no sentido da reparação histórica, a ação política no contexto da produção à ação da política curricular no contexto da prática, devem permitir que nos espaços públicos de construção e consolidação dos saberes, que outrora privilegiou as virtudes morais euroreferenciada somadas as virtudes do intelecto no

---

<sup>42</sup> Nesse aspecto, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB, Art. 12, I).

sentido aristotélico (Reis, 2018) aponte para consolidação do ensino das filosofias Africanas, Afrodiaspórica, Afrocentradas, Afroperspectiva etc. numa perspectiva aberta e diversa.

Nesse aspecto, não podemos esquecer que a interdisciplinaridade deve ocupar a centralidade nos processos educacionais no efetivo ensino-aprendizagem de construção e implementação de projetos políticos pedagógicos que incorpore a pluralidade.

Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem. Portanto, a compreensão de que existe uma perspectiva negra Decolonial brasileira significa reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tencionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações (Gomes, 2016, p. 235).

Sobre as consequências, Gomes (2016) dirá que trabalhar com a categoria raça, ancestralidade, identidade, resistência de forma ressignificada, política e conceitualmente envolve um processo de descolonização tanto do conhecimento quanto dos indivíduos que o produzem. Trata-se de um processo intrincado e poderoso. Reinterpretar a categoria raça significa reformular uma categoria criada durante o período colonial, sob a perspectiva daqueles cujos antepassados foram escravizados. Refere-se a inverter a interpretação colonial prévia da raça de ponta-cabeça. E abordá-la como uma construção histórica, cultural e política, de forma afirmativa no dentro de um projeto político pedagógico das escolas são fundamentais (Gomes, 2016, p. 243).

A história do Atlântico Negro, constantemente zigzagueado pelos movimentos de povos negros - não só como mercadorias, mas engajados em várias lutas de emancipação, autonomia e cidadania - propicia um meio de reexaminar os problemas de nacionalidade, posicionamento, identidade e memória histórica. É imperativa embora muito difícil, combinar a reflexão sobre essas questões com a consideração da necessidade urgente de se fazer com que as expressões culturais, as análises e histórias negras sejam levadas a sério nos círculos acadêmicas (Gilroy, 2001, p. 31 *apud* Mattos, 2018, p. 319).

No final do artigo a *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, Mainardes (2006) aponta uma série de questões a partir dos três contextos, o contexto da influência, o contexto da produção e o contexto da política de fato. Aponte que "os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política" (Mainardes, 1996, p. 53). Nesse ponto, podemos pensá-lo no contexto da política local, ou melhor, da aprovação de uma lei que dialoga a ação política de reparação concatenando conceitualmente aquilo que não aparece debitariamente nos documentos oficiais na política curricular do Estado de Pernambuco.

Fazemos menção e referência à aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e Combate a Intolerância Religiosa no Município de Petrolina (2020). Nele, o contexto da influência, da produção do texto político concatenou a participação dos movimentos sociais, da sociedade civil e do movimento negro do Vale do São Francisco. E, como contexto da prática, "consideramos assim que o projeto de uma educação emancipadora começa pelo texto da lei, que dele ela mesma fazer parte da educação cidadã, seja do ponto de vista do direito, seja do ponto de vista de uma análise lógica de seus conteúdos" (Reis, 2018, p. 247).

Conceitualmente, o Título I, das Disposições Preliminares, Capítulo I, Da Finalidade, Definições e Diretrizes o Estatuto dialoga com as perspectivas apontadas por Reis (2018) ao postular conceitos fundamentais à abordagem filosófica antirracista.

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no município de Petrolina, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância racial e religiosa (Petrolina, 2020).

Na sequência, evidencia alguns conceitos que são eclipsados, por exemplo, no contexto da política curricular do Estado de Pernambuco. Esses conceitos são fundamentais para introdução ao debate sobre as relações étnico-raciais, e na consolidação de projeto político pedagógico plural. Para tornar didático e servir como

fonte de consulta aos colegas da área de ensino-pesquisa, peço licença para citar o parágrafo único do Estatuto na integridade de conceitos. Para efeito deste Estatuto (Petrolina, 2020), considera-se:

1 - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

II - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades;

III - racismo: ideologia baseada em teorias e crenças que estabelecem hierarquias entre raças e etnias e que historicamente tem resultado em desvantagens sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais para pessoas e grupos étnicos raciais específicos, por meio da discriminação, do preconceito e da intolerância;

IV - racismo institucional: ações ou omissões sistêmicas caracterizadas por normas, práticas, critérios e padrões formais e não formais de diagnóstico e atendimento, de natureza organizacional e institucional, pública e privada, resultantes de preconceitos ou estereótipos, que resultam em discriminação e ausência de efetividade em prover e ofertar atividades e serviços qualificados às pessoas em função da sua raça, cor, ascendência, cultura, religião, origem racial ou étnico-racial;

V - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnico-racial que tenha por objeto anular o restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

VI - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnico-racial;

VII - intolerância religiosa: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência, incluindo-se qualquer manifestação individual, coletiva ou institucional, de conteúdo depreciativo, baseada em religião, concepção religiosa, credo, profissão de fé, culto, práticas ou peculiaridades rituais ou litúrgicas e que provoque danos morais, materiais ou imateriais, atente contra os símbolos e valores das religiões afro-brasileiras, ou seja, capaz de fomentar ódio religioso ou menosprezo às religiões e seus adeptos;

VIII - desigualdade de gênero e raça: fenômeno social e cultural em que ocorre discriminações entre homens e mulheres; a desigualdade de raça está intrinsecamente relacionada à discriminação sofrida por homens negros e pardos e mulheres negras e pardas, em razão da cor da pele e características fenotípicas;

IX - políticas públicas de promoção da igualdade racial: são ações realizadas pelo poder público ou pela iniciativa privada, com o objetivo de corrigir desigualdades e combater o racismo presentes na sociedade;  
X - remanescentes das comunidades dos quilombos: os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Petrolina, 2020).

A construção e consolidação de uma identidade de currículo e/ou currículo oculto que transponha os dispositivos e objetivos da política educacional a partir de um Sulear<sup>43</sup> o entendimento para além do “ver, estudar e interpretar o negro não como um ser socialmente situado numa determinada estrutura, isto é, como escravo e/ou ex-escravo, mas como simples componente de uma cultura diferente do *ethos* nacional” (Moura, 1988, p. 01) requer a compreensão do racismo como um problema filosófico cotidiano em relação aos fins educacionais.

---

<sup>43</sup> Sobre o conceito Sulear ver artigo “A origem do sulear - IELA” (2019) da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/>.

## TERCEIRA SEÇÃO

### 3 Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Evidências de uma identidade de currículo no contexto da prática.

*“Sempre que vemos estudado o tema das culturas no Brasil, a impressão emanada de tais estudos é de que essas culturas existem porque receberam franquias e consideração num país livre de preconceito étnico e cultural”.*

Abdias Nascimento, 2016, p.123

Na filosofia e em seu ensino, acreditamos na necessidade de analisarmos o contexto socioestrutural, o conceito, a forma e o conteúdo. Ou melhor, se a filosofia não admite consensos coletivos *a priori*, aprisionamentos ou a unanimidade como nos lembra Mechiço (2022), é precisamente porque a disseminação e a discussão e o debate crítico são inerentes ao próprio pensar filosófico. E isso não implicaria na necessidade de analisar sua estrutura formal e o contexto de sua produção apenas, mas, sobretudo de pensar esse contexto sem separá-lo de sua recepção.

É claro, de toda sorte de mecanismos e táticas para garantir a hegemonia das ideias como por exemplo, o controle, a centralização e o enforcamento dos documentos curriculares em todos os níveis da educação nacional, de sua elaboração ao seu cumprimento no chão da escola. Dessa forma, permitir tal compreensão com outras áreas do conhecimento nos orienta sobre essa tarefa complexa e multifacetada no ensino-aprendizagem hodierno.

Destarte, ao trazer o conceito de racismo e epistemicídio como problema filosófico para elaboração e efetividade de um produto técnico-científico, nos faz pensar numa educação antirracista diária e de respeito à pluralidade para além do contexto da política curricular oficial. O projeto *Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência* trata-se de um recado cotidiano que pretende reunir os três elementos indissociáveis da memória levantados por Frantz Fanon (2020) em *Alienação e Liberdade*. “Uma das coisas mais difíceis, tanto para uma pessoa quanto para um país, é manter sempre presentes diante dos olhos os três elementos do tempo: passado, presente e futuro” (Fanon, 2020, p. 264-265).

Quando expõe-se na introdução que se é parte visceral dessa caminhada, é porque a escolha do tema concatena e reaviva uma sábia passagem do sumo-sacerdote Adajô Houmasse, no documentário *Atlântico negro na rota dos orixás* (1997), e a imperiosa necessidade de pessoas negras, indígenas, brancas, asiáticas etc. tratarem das relações étnico-raciais como uma questão habitual no contexto da prática docente para a vida em sociedade. Porque é sobre nós, o nosso mundo, nossas idiosincrasias. E é sobre os outros, os mundos dos outros e suas singularidades, no quadro cuja moldura fissural caminha em direção ao direito a ter direitos.

Eu considero essa história, e a história de duas crianças que foram separadas, e que nunca mais se viram. Cada um deles teve filhos e esses filhos nunca se viram, mas um dia, a ocasião foi dada a seus descendentes para se encontrarem. Esse reencontro seria uma coisa inexplicável. Sua alegria seria inestimável, e nós nem poderíamos qualificá-la. É alguma coisa extraordinária (Parés, 1998).

Nossos Galhos Concatenados Conexão África-Brasil, para além do ensino e da compreensão conceitual das Filosofias Africanas, Afrodiaspórica, Afroperspectiva conjuga outras áreas do saber a partir do encontro para co-memorar, celebrar a existência, a resistência, a vida; fortalecendo o legado histórico da herança africana conectada à necessidade de compreendermos os saberes da diáspora e sua influência em nossa formação histórica.

Contudo, o projeto foi pensado a partir do encontro de três momentos indissociáveis. Primeiro, nasceu da música como uma forma de contemplação, respiração, inspiração e subversão para uma práxis educacional transgressora, ao pensar mundos possíveis em um momento delicado da nossa existência, evidenciado pela pandemia da COVID-19<sup>44</sup>. Ou melhor, a música foi um refúgio para acalantar o pensamento em meio à tempestade.

---

<sup>44</sup> Quando trouxe o conceito de Pensamento de Caravela na seção introdutória foi para olharmos o contexto da política curricular oficial ao longo da história da educação. Era também uma tentativa de dialogarmos com o conceito de Necropolítica de Achille Mbembe (2011) como política de extermínio. Da mesma maneira, quando pensamos no racismo e no epistemicídio, daqueles que devem viver ou morrer, *Nos Jardins da Academia*, de Alexandre Reis (2018) nos lembra que, “o domínio de técnicas estatísticas não é propriamente um domínio da ciência, mas um domínio que permite fazer ciência, e a explicação da causalidade de um determinado fenômeno, ou ao menos a sua hipótese, deve ser levantada e apresentada, ou teremos apenas uma descrição sem a necessária explicação” (REIS,

Segundo, essa condição imperiosa que nos tirou da sala de aula e dos espaços formativos e de convivência coletiva nos obrigou a pensar alternativas e metodologias de ensino a partir da modalidade remota. Terceiro, mostrou que mesmo diante da *absurdidade* do mundo, para pensar Albert Camus (2019) em o *Mito de Sísifo*, foi possível pelas mãos do coletivo negro do Vale do São Francisco, a união de mulheres negras e homens negros, povos de terreiro e antirracista o pensar, o elaborar, o refletir, o resistir e aprovar o Estatuto da Igualdade Racial e Combate a Intolerância Religiosa da cidade de Petrolina-PE e da vizinha cidade de Juazeiro-BA.

Atrelado aos pontos acima, o ensino remoto acendeu uma inquietação sobre a identidade de um currículo (Tadeu, 2005) que alinhasse os objetivos do projeto político pedagógico da escola às formações e habilidades por área do conhecimento; às formações realizadas pelos formadores da Gerência Regional, dialogando com saberes da academia, da comunidade e da sociedade civil etc. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, Art. 1º).

Nesse caminho, em meio intempestividade do *lockdown* pandêmico, rascunharam-se e separaram-se os objetivos do projeto político pedagógico da EREFEM PLC, os objetivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias; da área de Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática, bem como os descritores que dialogassem com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Faltava, apenas, o nome para o projeto. Buscaram-se referências em livros, revistas, músicas, páginas da *web* e outras fontes, um tema chave que pudesse o sulevar o pensamento em meio à pluriversalidade. E, num espaço reservado para cantoras, cantores e bandas diversas, me deparei com o Álbum Galhos Concatenados, da banda de *reggae* Tio Zé Bá, da cidade de Petrolina – PE.

Essa concatenação Brasil-África aparece na letra da música *As Histórias de Griot*, canção que expressa e enaltece a oralidade como elo ancestral de *Um Rio chamado Atlântico*; subverte o pensamento à reflexão crítica ao lançar questões

---

2018, p. 18). Essa causalidade, ou melhor, os números de mortes da COVID-19 deixaram explícito que pretos, pardos e indígenas não vivem numa efetiva Democracia Racial.

inerentes à condição da população negra e; dissemina caminhos para aquilombamento epistêmico do pensamento através da ação coletiva no enfrentamento ao racismo e para a luta cotidiana por igualdade de oportunidades às margens do Rio Opara (Frente Negra, 2020).

Preciso de algo	Pois à noite	São as
Que sacuda	Quando chega	histórias do
Que diga	Quero encontrar os	meu povo
De onde vem	camaradas	Que você não
Tanta força	Tocar violão pra	leva a sério
Pra lutar	minha amada	Só quer me ver
Pra festejar	Observando os	tocar o tambor
Ver o sol nascer	curumins	e o agogô
Sem saber	Que brincam	E trabalhar
quando ele se	fazendo algazarra	sem o
põe	Pra ouvir	instrumento
	As Histórias do	que escreve
	Griot	

Galhos Concatenados é a expressão que agrega e referencia as potencialidades de uma África ancestral; somado ao entendimento dos diversos contextos da diáspora africana que, compulsoriamente, foram submetidos aos horrores do escravagismo moderno, das comunidades quilombolas e coletivo negro que não se deixou vencer pelo racismo e epistemicídio.

É por via do estudo das ciências humanas, conjugada a outras áreas do conhecimento que o projeto caminha, como um imperativo antropológico e filosófico na construção de uma cidadania plena de direitos individuais e coletivos. Ambas, deverão promover e suscitar saberes que agenciem a compreensão afrodiaspórica, Afroperspectiva e multinaturais (Noguera, 2014), ou melhor, devem trazer à superfície um currículo oculto, conceitos teórico-metodológicos no exercício docente dos saberes da ancestralidade-identidade-resistência que contribuam na efetivação de direitos dos povos originários<sup>45</sup>, afro-brasileiros etc.

---

<sup>45</sup>Essa temática é objeto de estudo que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2025, com o tema: Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Povos Indígenas e Comunidades Quilombolas de Pernambuco - “Do Direito a ter Direitos”, como prescreve a Lei 11.645/08.

Nessa perspectiva, as pesquisas teórico-conceituais no campo da filosofia elencam a possibilidade de um debate público cotidiano na tentativa de responder questões fundamentais no enfrentamento ao racismo, bem como superar o epistemicídio como problema filosófico no contexto da prática discente. Ou melhor, pensar uma política educacional em que a compreensão do passado e do presente concerna a saberes eclipsados na política curricular oficial no ensino da filosofia.

No prefácio de *Como ser um educador antirracista* (Pinheiro, 2023), Nilma Lino Gomes nos mostra que,

Não basta só analisar, produzir artigos e livros que denunciem essa realidade “ativista”, grifo meu. Já temos muitas produções assim e não nego a sua importância. Mas estamos no século XXI e há uma luta histórica do movimento Plural e negro e das educadoras e dos educadores negros e não negros antirracistas que exige a criação de propostas educacionais que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo colonial com os quais convivemos... Esses conhecimentos tencionam e, ao mesmo tempo, dialogam com a ciência moderna, produzindo algo diferente e capaz de transformar as práticas ocidentalizadas e hegemônicas de currículo em práticas antirracistas. O racismo não é desconstruí sozinho (Pinheiro, 2023, p. 13).

Para nós educadores e para a nossa caminhada histórica no exercício docente, acreditamos que o educar para fins é política, ou seja, opera no sentido de uma formação discente autônoma e cidadã plena de direitos. É também dialética e emancipatória, quando pensamos a pluralidade dos coletivos, suas subjetividades e identidades idiossincráticas historicamente excluídas.

Ao nos apropriarmos do entendimento teórico-conceitual, das questões socioespaciais inerentes à realidade da comunidade discente a partir de uma visão escalar, o projeto nos permite compreender a lógica socioestrutural que ultrapassa fronteiras na construção coletiva e identitária. Nesse aspecto,

o caráter plural e interdisciplinar do filosofar ao mesmo tempo em que nos permite ir além dos materiais didáticos mais usuais, centrados em traduções e comentários de textos, nos impõe o desafio de criar critérios que apontem para a identidade filosófica dos produtos, no contexto já existente das questões relativas à elaboração e classificação de materiais nos programas de ensino de outras áreas (Pinto; Pereira, 2019, p. 110).

O caráter plural do filosofar do ensino para a vida, em detrimento de uma abordagem que pretenda apenas a interdisciplinaridade aponta para identidade de um currículo oculto. A partir de uma análise escalar, tal compreensão torna fundamental a elaboração e execução de projetos dentro de uma perspectiva plural. Como problema filosófico aberto, alinhado às contribuições de outras áreas do conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem permite uma abordagem forma crítica e participativa. Um ambiente de saber plural oportuniza o confronto de saberes com a realidade, pensa estratégias para superação de todas as formas de preconceitos, do epistemicídio, da intolerância religiosa, a garantia dos direitos humanos e a superação das injustiças sociais da contemporaneidade.

Destarte, a Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Padre Luiz Cassiano (EREFEM PLC), do município de Petrolina – Pernambuco, do Bairro Loteamento Recife, mesmo com todas as carências estruturais e materiais busca através do *Projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identities-Resistência* concatenar ao longo do ano as Ciências Humanas e suas Tecnologias com outras áreas do conhecimento, aos saberes locais ao propiciar momentos de leituras, ensino, pesquisa, e extensão. O projeto está alinhado ao Projeto Político Pedagógico, onde a reflexão sobre as relações étnico-raciais toma como pilar orientador a Lei 10.639/08 e a Lei 11.645/08.

Junto à especificidade conceitual do projeto, sua estruturação, metodologia e a orientação à pesquisa discente a partir da escolha de personalidades femininas do Brasil e do mundo<sup>46</sup>, que contribuem e contribuíram coletivamente para o enfrentamento ao racismo, para a equidade entre homens e mulheres, para a efetivação de um projeto educacional emancipatório, de afirmação identitária afrodiaspórica.

---

<sup>46</sup> Alcione, Ana das Carrancas, Ângela Davis, Antonieta de Barros, Antonieta de Barros, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Adichie Adichie, Cida Bento, Clara Nunes, Conceição Evaristo, Dandara, Djamila Ribeiro, Elza Soares, Glória Maria, Grada Kilomba, Irmã Dulce dos Pobres, Ivone Lara, Leci Brandão, Lélia Gonzalez, Luiza Mahin, Mae Menininha do Gantois, Malala, Margareth Menezes, Maria Felipa, Maria Quitéria, Mariele Franco, Nina Simões, Ruth de Souza, Sônia Guajajara.

Essa constituição identitária, a partir das memórias individuais e coletivas destas personalidades, sob uma perspectiva filosófica aberta são fundamentais por contribuir e auxiliar na discussão das grandes questões que afetam cotidianamente os nossos alunos, a nossa sociedade, auxiliando-os a compreender de forma mais aprofundada os processos históricos e socioeconômicos que influenciam a ordem atual das coisas.

No Brasil, em meio às disparidades socioespaciais, o racismo estrutural e institucional, apesar de existir e se manifestar de maneira velada e ou explícita, ainda é visto de maneira relativizada e, frequentemente, até mesmo naturalizada mesmo com um ordenamento jurídico que criminaliza tais atitudes. Diante desse quadro específico, a filosofia e o seu ensino tornam-se fundamentais para a compreensão discente nos aspectos que visam à sensibilização, problematização, investigação, conceituação (Gallo, 2014, p. 26).

Tomando como referência os escritos de Pinto e Pereira (2019) sobre os produtos educacionais de filosofia, o *Projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência* pretende “oferecer ambiente propício para a produção educacional voltada ao ensino de filosofia e a temas que lhes são relevantes” (Pereira e Pinto, 2019, p. 126). Ou seja,

todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre os textos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica” (Cerletti, 2009, p. 19).

Alinhado ao processo-contexto-intervenção entende-se que um projeto dessa natureza

refere-se, normalmente, a algo cuja natureza não é estática; não é estável; não é um estado... são exemplos de agentes, os professores e os seus alunos, de maneira mais óbvia; mas também podem-se considerar agentes do processo em questão o restante dos sujeitos escolares e todos os demais sujeitos sociais ao seu redor. Não apenas indivíduos são agentes. Deve ser reconhecida a agência das coletividades, tais como a vizinhança da escola, os demais segmentos da comunidade escolar etc. E não apenas pessoas ou coletividades são

agentes; instituições também o são, tais como órgãos governamentais, associações profissionais, agremiações estudantis etc. (De Oliveira Barra; Barreira, 2021, p.1 48).

A nossa a proposta de uma educação filosófica antirracista é uma proposta plural, alinhada a uma proposta de educação e investigativa científica, que auxilia nossos discentes a identificarem-se neste perfil populacional no contexto local; a entenderem como as relações raciais se estruturam na atualidade brasileira a partir da compreensão da gênese histórica afrodiáspórica. Portanto, enquanto o projeto visa a um fim último, a nossa perspectiva aponta para outras caminhadas, pois, na *epistemologia da encruzilhada* (Rufino, 2021) do saber,

não existe início, meio ou fim. Existem início, meio e início... Quando falamos de novas epistemologias, de outras epistemologias, no fundo tratamos de política de conhecimento. Sob um viés de epistemologia subalterna, essa política tem a ver com um descentramento, uma disputa, que desloca a autoridade discursiva sobre o que é e o que não é conhecimento. Isso é parte de um processo que vem com tantos outros movimentos dentro das ciências humanas e da política (Rufino, 2021, p. 19).

Ao lembrar Antônio Bispo sobre *meio e início*, Rufino (2021), espera-se ao longo da caminhada compartilhada de início, meio e início a transgressão do pensamento, auxiliando na construção da identidade discente, bem como toda a comunidade escolar, já que o projeto é pensado coletivamente a partir de temas que necessitam ser discutidos para além dos muros da escola. Por quê? Porque o recado é sobre vidas, é sobre nós, pretos, indígenas e brancos... É sobre outros e mundos possíveis no enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio e a qualquer forma de preconceito.

Aprender não é um processo trivial; costumo dizer que o processo de aprendizagem "desrespeita" as estruturas cognitivas. Não é à toa que geralmente as pessoas são fundamentalistas em seus conhecimentos e só querem saber o que já sabem. Aprender "dói", tanto do ponto de vista psíquico, no sentido de se apropriar do novo e de reestruturar seu pensamento a partir deste, quanto do ponto de vista social (Pinheiro, 2023, p. 80).

Como a caminhada é coletiva, é igualmente crucial que o corpo docente compreenda a construção do projeto de intervenção, suas fases e metodologias a partir de suas experiências cotidianas, sobre a realidade discente, sobre as relações étnico-raciais etc., elencando da sua área de formação os objetivos inerentes ao projeto de intervenção que não caminha sozinho.

Existe também uma preocupação explícita em abrir portas que conduzam a políticas e práticas educativas mais otimistas e democráticas, que atendam à diversidade que nossas crianças e jovens manifestam e, conseqüentemente, tentar contribuir para evitar a segregação e a marginalização tanto dentro quanto fora das instituições de ensino (Santomé, 1991, p. 11)<sup>47</sup>.

Não poderia deixar de lembrar e parafrasear Bell Hooks em *Ensinando a transgredir* (2017), ao trazer sua experiência de estudante acadêmica para nos referir à escola, em que ela não é o paraíso ao denunciar o ensino dentro de uma perspectiva materialmente desprivilegiada em relação à raça ou classe. Mas, apesar de ser um lugar de carências diversas, o paraíso pode ser criado quando alteramos nossa forma de ensinar (Hooks, 2017, p. 235).

Uma educação multicultural e multilíngue deve ser vista como mais uma ferramenta em uma política mais ampla voltada para o desmantelamento de todas as formas de racismo. Lembremos que o racismo é uma construção social, não algo inerente à natureza biológica das pessoas. Tal política educacional deve ser acompanhada por medidas em outras esferas da sociedade, incluindo as esferas econômica e política. As políticas governamentais devem desenvolver programas econômicos destinados a erradicar a pobreza e o desemprego que historicamente afligem pessoas de grupos étnicos marginalizados. O sistema escolar precisa capacitar os jovens a analisar, organizar e denunciar situações de opressão e injustiça em que possam se encontrar (Santomé, 1991, p. 175)<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Existe además una preocupación explícita por abrir puertas que conduzcan hacia políticas y prácticas educativas más optimistas y democráticas, que atiendan a la diversidad que manifiesta nuestra infancia y nuestra juventud y tratar, por consiguiente, de contribuir a evitar la segregación y la marginación tanto dentro como fuera de las instituciones docentes (Santomé, 1991, p. 11, tradução nossa).

<sup>48</sup> Una educación multicultural y plurilingüística debe contemplarse como un instrumento más al servicio de una política de mayor alcance destinada a desmantelar todas las situaciones de racismo. El racismo, recordemos, es un producto social, no es algo inherente a la naturaleza biológica de las personas. Una política educativa de este tipo necesita ir acompañada además de medidas en otras esferas de la

Saberes outros como necessidade cotidiana nos ajudam na desmistificação da lógica de um currículo euroreferenciado em relação à centralidade do saber, poder e ser. Ademais, o projeto intervenção aproxima e concatena saberes da comunidade local, da sociedade civil aos conhecimentos produzidos na academia.

Essa coordenação deve ser abordada de forma igualitária e democrática; somente assim esse trabalho prático e reflexivo que é a educação escolar atingirá os níveis de qualidade que todos desejamos e, conseqüentemente, contribuirá para influenciar a luta contra a discriminação e os falsos preconceitos e expectativas que condicionam o desenvolvimento do ser humano (Santomé, 1991, p. 196)<sup>49</sup>.

Assim, acreditamos que toda intervenção pressupõe finalidade, planejamento, intencionalidade. Neste ponto, toda intervenção mantém uma identidade de família com a autoria, à qual deverá estar relacionado o caráter intencional e, ao mesmo tempo, heurístico da ação educacional entendida como intervenção (De oliveira Barra, Barreira, 2021, p. 149).

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Tadeu, 2005, p. 150).

---

*sociedad, en la económica y en la política. Es preciso que las políticas gubernamentales elaboren programas económicos destinados a acabar con la pobreza y la falta de puestos de trabajo que vienen afectando secularmente a las personas que componen estas etnias marginales...la institución escolar necesita capacitar a los muchachos y muchachas para saber analizar, organizarse y denunciar las situaciones de opresión y de injusticia en las que se puedan ver envueltos* (Santomé, 1991, p. 175, tradução nossa).

<sup>49</sup> *Coordinación que se debe plantear en un plano de igualdad y de forma democrática; sólo así, este trabajo práctico y reflexivo que es la educación escolar, alcanzará los niveles de calidad que todos y todas deseamos y, por consiguiente, contribuiremos a incidir en la lucha contra la discriminación y los falsos prejuicios y expectativas que condicionan el desarrollo del ser humano* (Santomé, 1991, p. 11, tradução nossa).

Como um *currículo oculto* para além da política curricular oficial, esta intervenção, alinhada ao projeto político pedagógico escolar oportuniza uma compreensão sobre a constituição e reflexão étnico-racial, estimulando uma reflexão aprofundada sobre saberes outros, seja eles, da herança africana, da diáspora, afro-brasileira, do perspectivismo ameríndio.

### **3.1 Entre Currículo Oculto e o Currículo Explícito no contexto da prática: Diálogos entre a Escola, a Comunidade e a Universidade.**

#### **OBJETIVOS**

##### **Geral:**

Assegurar a promoção de uma educação filosófica plural que discuta as Relações Étnico-Raciais, a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme o que determinam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, garantindo o direito à memória, o conhecimento e reconhecimento das lutas dos povos da diáspora africana, dos povos originários etc., na formação sociopolítica, econômica, cultural da sociedade brasileira, ampliando a construção de uma sociedade justa, democrática, livre de preconceitos, do racismo estrutural e institucional e na afirmação de diferentes identidades.

##### **Específicos:**

- Constituir uma proposta de educação científica que dialogue com os saberes da ancestralidade africana, dos saberes Afrodiaspórico da América Latina e Caribe;
- Identificar as principais contribuições teórico-conceituais da crítica Colonial, Pós-colonial, da Modernidade/Colonialidade e da Decolonialidade;
- Compreender conceitualmente o racismo estrutural e institucional;
- Estimular ações na promoção da igualdade racial no por meio da experimentação da prática investigativa e reflexiva acerca dos contextos e vivências dos educandos;

- Destacar as contribuições de personalidades femininas da negritude que lutaram e lutam por políticas afirmativas e formação da identidade brasileira;
- Proporcionar saberes da cultura afro-brasileira a partir de uma pedagogia crítica de pertencimento e emancipatória;
- Discutir a importância do Estatuto da Igualdade Racial de Pernambuco e Petrolina e das políticas afirmativas para a redução das desigualdades socioespaciais;
- Estimular o respeito às diferenças identitária e o combate à intolerância religiosa;
- Identificar a importância política do Movimento Negro na construção das políticas públicas educacionais de inclusão do ensino de História e Cultura Africana e da Diáspora Africana no currículo;
- Valorizar o sentimento de identidade entre a comunidade escolar a partir de leituras que levem a práticas antirracistas por meio da política, da música, culinária, língua, religião, poesia, jogos, brincadeiras etc.

A partir do objetivo geral e dos objetivos específicos, a meta é fomentar uma sólida formação teórica-conceitual para os discentes. Nesse aspecto, o envolvimento da gestão escolar, dos corpos docente e discente, alinhadas às parcerias estabelecidas com universidades; Instituto Federal; Sociedade Civil caminha por meio de cinco estratégias:

#### 1º Momento: Formação continuada dos professores

Momento de troca com os professores ao longo das formações específicas por área do conhecimento, socialização dos objetivos do projeto e adoção de caminhos que apontem para uma construção de um diálogo interdisciplinar, apontando metodologias que contribuam com a execução das demais etapas do projeto de intervenção.

#### 2º Momento: Socialização e sensibilização

Socialização do projeto ao corpo discente pelos professores conselheiros de cada turma. Nesta etapa foi apresentado o tema do projeto, objetivos, metodologias,

escolha da personalidade para a realização da “pesquisAção” e construção do cronograma.

Personalidades: Alcione, Ana das Carrancas, Ângela Davis, Antonieta de Barros, Bell Hooks, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Adichie, Cida Bento, Clara Nunes, Conceição Evaristo, Dandara, Djamila Ribeiro, Elza Soares, Glória Maria, Grada Kilomba, Irmã Dulce dos Pobres, Ivone Lara, Leci Brandão, Lélia Gonzalez, Luiza Mahin, Mãe Menininha do Gantois, Malala, Margareth Menezes, Maria Felipa, Maria Quitéria, Mariele Franco, Nina Simões, Ruth de Souza, Sônia Guajajara.

### 3º Momento: Filosofias Africanas e Afrodiaspórica

Nessa etapa foram realizadas leituras e rodas de conversas sobre os principais aportes teórico-conceituais das filosofias Africanas e Afrodiaspórica, da Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade para os alunos do Ensino Médio.

### 4º Momento: Ciclo de Palestras e oficinas

No mês da Consciência Negra, realizou-se um ciclo de palestras e oficinas com a contribuição das instituições parceiras: como IFSertão Pernambucano, Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Universidade de Pernambuco - UPE - *campus* Petrolina; Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, sociedade civil, da cultura, da política etc.

### 5º Momento: Culminância Galhos Concatenados

Atrelado ao ciclo de palestras e oficinas no mês da Consciência Negra, o projeto culminou com a apresentação dos resultados das pesquisas realizadas pelos discentes. Cada turma apresentou a bibliografia da personalidade feminina que foi trabalhada e orientada pelo professor conselheiro da turma. Conjugado aos resultados apresentados houve um momento de apresentações culturais e artísticas com danças, músicas, poemas etc.

As justificativas acima conciliam aportes analíticos da Legislação Nacional e Regional, o Estatuto da Igualdade Racial, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC; o Programa Nacional e Direitos Humanos (PNH3); os Parâmetros Curriculares de Pernambuco; o Projeto Político Pedagógico da PLC; Estatuto da Igualdade Racial e Combate à Intolerância Religiosa de Pernambuco e Petrolina; bem como os pilares que norteiam da Educação Integral e o Projeto Político Pedagógico da EREFEM PLC:

1. Aprender a conhecer: Tornar prazerosa a construção do conhecimento.
2. Aprender a fazer: Trazer para a prática o conhecimento teórico.
3. Aprender a conviver: Compreender e respeitar o próximo. “Sou o que sou pelo que nós somos” (Ubuntu).
4. Aprender a ser: Desenvolver o pensamento crítico, autônomo e ético perante a comunidade, escola e sociedade.

### 3.2 Ensinando para além do contexto da política curricular oficial: Evidências de saberes concatenados

*Bom dia! Bom dia! Bom dia!*

*Hoje é uma manhã muito especial. Por quê? Porque nas palavras do filósofo negro Franz Fannon “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever: o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade.” Por que é um dia especial? Porque é dia de sulearmos o nosso pensamento para nos concatenarmos a tempos imemoráveis, para resgatar a nossa ancestralidade africana e afro-brasileira, nossa identidade e a nossa resistência em favor de uma luta antirracista. Hoje é dia de trazermos para o centro das nossas homenagens as mulheres negras do ontem, e do hoje, que lutaram e ainda lutam em favor de um Brasil democrático, plural, antirracista, contra a intolerância praticada às religiões de matriz africana e em favor da superação das desigualdades socioespaciais. Convidamos os docentes e discentes a ficarem de o pé para juntos cantarmos o Hino Nacional e o Hino de Pernambuco.*

Essas palavras iniciais, que abrem essa subseção, representam o início do *Projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência*. Ou melhor, buscam expressar o que fora vivenciado ao longo do ano letivo sobre a compreensão das relações étnico-raciais no contexto da prática educacional para a vida.

Nesse tecido, os alunos participaram das etapas que consolidam uma caminhada permanente na construção de uma identidade curricular. Nas próximas páginas, apresentam-se evidências fotográficas que descrevem a troca de experiências entre a comunidade escolar, a gestão, a coordenação, os docentes, os discentes, as professoras e os professores da EREFEM PLC alinhadas às contribuições de professoras e professores Universidade de Pernambuco, UNEB, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Sociedade Civil e demais envolvidos. O convite lhe é feito para viver a experiência sensível do olhar e em fazer uma leitura meditada sobre a necessidade de uma educação plural.

## ENSINO FUNDAMENTAL

11/11 (Segunda-feira)

Manhã: 7h30 às 9h30

**Figura 1** - Sou Eu Negro lindo: Arte, Ancestralidade e Resistência com a Profa. Esp. Laíse Mendes – SEE – PE.



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 2** - Jogos de Matriz Africana e Jogos Indígenas com o Prof. Esp. Maxwell Oliveira da EREFEM PLC.



Fonte: Acervo Pessoal

**12/11 (Terça-feira)**  
**Manhã: 7h30 às 9h30**

**Figura 3 - Letramento Racial – Educação Filosófica Antirracista no Ensino Básico Fundamental com o Prof. Esp. Juscelino Ribeiro da Silva**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 4 - Oficina: Capoeira Pedagógica sob a supervisão de Carlos Henrique Dias (Mestre Manga Larga) e Ícaro Nathan Lima (Flecha).**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 5** - Oficina: Meu cabelo, minha raiz ancestral: Sou Negra-Sou África: Maquiagem e cuidados com cabelo crespo. Jéssica da Silva – Letycia Milena P. Paiva (3º Ano A).

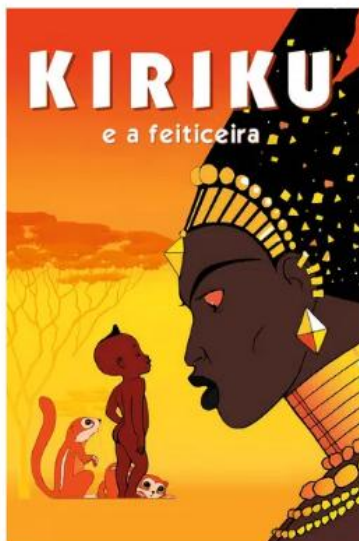


Fonte: Acervo Pessoal.

## CINE SANKOFA

Turmas: 6º Ano A B C - 7º Ano A B C - 8º Ano A B C.

**Figura 6** - Kiriku e a Feiticeira; O menino que descobriu o vento, Mãos Talentosas.



Fonte: Acervo Pessoal.

## ENSINO MÉDIO

### TARDE

11/11(Segunda-feira) Hora: 14h20 às 16h00

**Figura 7** - Arqueologia como ferramenta científica de legitimação histórica e reconhecimento dos povos originários com a Profa. Dra. Jéssica Rafaela de Oliveira – UNEB-BA (campus Paulo Afonso).



Fonte: Acervo Pessoal.

12/11 (Terça-feira) Hora: 14h00 às 16h00

**Figura 8** - A Geografia na interpretação do mundo - interlocuções entre a universidade e a escola - Laboratório Integrado de Estudos em Geografia e Meio Ambiente – LIEGMA



Fonte: Acervo Pessoal.

**Figura 9** - A Geografia na interpretação do mundo - interlocuções entre a universidade e a escola - Laboratório Integrado de Estudos em Geografia e Meio Ambiente – LIEGMA<sup>50</sup> – Universidade de Pernambuco – Campus Petrolina.



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 10** - Contos, Memórias e Encantamento Ancestral através da Arte com o Prof. Esp. Willian Fernando Soares CODEFAS- Juazeiro-BA.



**Fonte: Acervo Pessoal.**

<sup>50</sup> Dra. Ana Maria Albuquerque, Dr. Davi van den Brule, Dr. Everton Vinicius Valezio, Dr. Guilherme José Ferreira de Araujo, Dr. Luiz Henrique de Barros Lyra, Dra. Renata Sibéria de Oliveira, Dra. Rizia Mendes Mares. **Monitores:** Emily Oliveira Martins, Giliardi Inácio da Silva, Hilcon Silva de Souza, Isthefany Pereira Marques, Júlio César da Silva Santos, Luiz Eduardo Souza Coelho Pereira, Luiz Rodolfo dos Santos, Maria Josileide de Sousa Barros, Paloma Eduarda Barros Nogueira, Vanessa de Souza Pereira.

**Figura 11** - Oficina - Capoeira Pedagógica - Capoeira Brasil com Carlos Henrique Dias (Mestre Manga Larga) e Ícaro Nathan Lima (Flecha).



Fonte: Acervo Pessoal.

**13/11 (Quarta-feira) Hora: 16h10 às 18h**

**Figura 12** - Letramento Racial – Educação Antirracista no Ensino Básico - Grupo OBERERI - EREFEM EPLC<sup>51</sup>. Oficina conduzida pelos alunos do Ensino Médio.



Fonte: Acervo Pessoal.

<sup>51</sup> Ariel da Silva Oliveira (1º Ano A), Alisson Silva Dias (1º Ano C), Anny Karoline A. Lima (2º Ano B), Ellen Caroline R. da Silva (2º Ano B), Isabela Gomes Bezerra (1º Ano A), Isis Karoline Cunha Gomes (1º Ano B), Sarah Cristina dos S. Bezerra (2º Ano A), Sabrina Freire Amado Lopes (1º Ano A), Thais Kelly S. Cavalcante (2º Ano C).

**Cine Sankofa - Ensino Médio**  
**Turma: 1º Ano A B C e 2º Ano A B C.**

**Figura 13 - Mulher Rei; Estrelas além do tempo.**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**NOITE – ENSINO MÉDIO**  
**CICLO DE OFICINAS E PALESTRAS**  
**11/11(Segunda-feira) Hora: 19h00 às 20h40**

**Figura 14 - “Cantos e encantos da ancestralidade: Liberdade é um bairro que minha alma quer visitar” .**  
**Maécio José - Músico / Compositor / Produtor Cultural / Pedagogo.**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 15** - Cerimonialistas - Thaís Kelly (2º Ano C) e Sabrina Freire 1º Ano A.



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**12/11 (Terça-feira) Hora: 19h00 às 20h40**

**Figura 16** - Meritocracia pra quem? O papel das políticas de cotas nas Universidades públicas. Dra. Ana Luiza Araújo de Oliveira – UNIVASF.



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 17 - Necropolítica: Presunção de culpa ou presunção de inocência? Com o Dr. José Hermógenes Moura da Costa – UNIVASF.**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 18 - Cerimonialistas - Sarah Cristina e Ellen Caroline – 2º Ano B**



**Fonte: Acervo Pessoal**

**13/11 (Quarta-feira) Hora: 19h00 às 20h40**

**Figura 19 - Proposta de letramento racial por meio do projeto ENCRESPA e dos componentes IPER e SD. Orientadora: Profa. Ma. Vanessa Carine Chaves - CODEFAS – Juazeiro – BA. Monitores: Deraldo Gomes dos Santos, Bárbara Samira Costa Damásio e Maria Clara Andrade D**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 20** - A capoeira Angola e a Filosofia Afrodiaspórica com o Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha IF-Sertão Pernambucano.



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 21** - Cerimonialistas – Ellen Caroline e Any Karoline (2º Ano C).



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**CULMINÂNCIA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**  
**14/11 (Quinta-feira) Manhã: 08h00 às 12h00**  
**Turma: ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**Figura 22 - Exposição biográfica das personalidades femininas antirracistas.**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 23 - Exposição biográfica das personalidades homenageadas e quadro vivo.**



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 24 - Exposição biográfica das personalidades homenageadas e quadro vivo.**



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 25 - AfroPercussiva e Grupo de Dança EncrespArte do Colégio CODEFAS JUAZEIRO-BA.



Fonte: Acervo Pessoal.

Figura 26 - AfroPercussiva e Grupo de Dança EncrespArte do Colégio CODEFAS JUAZEIRO-BA.



Fonte: Acervo Pessoal.

**Figura 27** - Prof. Juscelino Ribeiro (Cerimonialista à esquerda), Profa. Laíse Silva (Gestora Adjunta-centro) e Prof. Adriano da Costa (Gestor da PLC-direita).



**Fonte: Acervo Pessoal.**

**Figura 28** - Professoras e professores da EREFEM PLC.



**Fonte: Acervo Pessoal**

**Figura 29** - Professoras e professores da EREFEM PLC.



**Fonte: Acervo Pessoal**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos encaminharmos para o fechamento de um ciclo de escrita compartilhada, resta-nos os encontros que possuem começo, meio, fim e recomeço como necessários ao diálogo no reconhecimento à pluralidade filosófica; da crítica pertinente tecida por uma caminhada de fôlego que tentou reunir escrituras teórico-conceituais de saberes que coadunam os três elementos do tempo: passado, presentes e futuro como construção e consolidação do homem existente (Fanon, 2020); na edificação de um projeto educacional emancipatório, do direito a memória coletiva, do direito a ter direitos que perpassassem a tradição moderna no ensino de filosofia.

Da moldura fissural desse percurso, foi possível compreender que a política curricular oficial do Estado não é neutra, que é necessário incorporar epistemologias outras que consolide um projeto político pedagógico transgressor; no sentido de se mudar a forma de ensinar, pautado por uma identidade de currículo ou mesmo de um currículo oculto que como contraponto aos cânones da tradição euroreferenciada.

Das estações percorridas tivemos como ponto de partida a Lei 10.639/03 e a necessária compreensão sobre a histórico-filosófica da herança africana e sua conexão ancestral com o Brasil de um legado roubado; à análise de documentos da política curricular Nacional e da política curricular educacional do Estado de Pernambuco. Ficou evidente a importância de se compreender a luta política do Movimento Negro na construção das políticas públicas educacionais como mecanismo de reconhecimento identitário ancestral, de reparação e valorização do povo negro.

A lei existe, mas sua aplicação esbarra na resistência ativa das instituições e na falta de formação docente. Muitos educadores reproduzem, por ignorância ou má-fé, o mesmo racismo que a lei pretende combater. A formação é a chave (Carneiro, 2011, p. 15).

Mesmo com os dispositivos legais que operam em favor das relações étnico-raciais a interrogação que saltou ao pensamento foi racismo, epistemicídio e conceitos da tradição africana, da diáspora como um problema filosófico no ensino de filosofia a partir da falta. E como resposta aos porquês da ausência ou eclipsamento do Estado, deixamos evidenciados por via e contribuições de pensadores da

modernidade/colonialidade, da analítica dos contextos da política curricular ao contexto da prática, que, em grande medida, as diretrizes e objetivos da política curricular oficial não direcionou a filosofia e o seu ensino à abordagens de conteúdos e perspectivas epistemológicas outras, como as Filosofias Africanas, Afrodiaspórica, Afroperspectiva para além do ensino da tradição euroreferenciada.

Nesse horizonte, as ideias aqui discutidas, permitiram perceber que a exclusão das filosofias africanas e afrodiaspóricas do ensino de filosofia não se dá apenas pela ausência explícita de conteúdos nos documentos oficiais, mas também por mecanismos mais sutis de silenciamento, hierarquização e deslegitimação epistemológica. Trata-se de uma falta produzida historicamente, que naturaliza determinados referenciais como universais e relega outros ao campo do particular, do folclórico ou do extracurricular. Assim, o racismo e o epistemicídio manifestam-se não somente nas práticas sociais mais evidentes, mas também na seleção do que deve ser ensinado, lido e reconhecido como filosofia. É nesse ponto que a crítica curricular se articula à crítica colonial, evidenciando que disputar o currículo significa igualmente disputar regimes de verdade, memória e humanidade.

Nessa direção, a partir dos aportes teóricos e contribuições críticas de pensadores da Modernidade/Colonialidade e da Decolonialidade, foi possível identificar que o contexto da filosofia e o seu ensino mantêm uma perspectiva da colonialidade do saber, poder e de ser inerentes ao Pensamento de Caravela. Essas contribuições nos ajudou a compreender o sentido do decolonizar o currículo como necessário ao debate cotidiano sobre enfrentamento ao racismo para além de uma atividade interdisciplinar no contexto da prática.

Em sua resposta sobre o que fazer sobre os universalismo ocidentais Castro-Gomez questiona: A primeira pergunta que eu gostaria de levantar é se as identidades culturais podem ser pensadas como particularidades puras, ou seja, como fenômenos que se constituem apenas em relação a si mesmos, à sua própria tradição ancestral, e que existem com total independência de suas relações com o exterior, à maneira de mônadas autossuficientes. De início, direi que a resposta a essa pergunta deve ser negativa. Por qual motivo? Porque não é possível compreender o sentido e a função de qualquer prática se a abstrairmos da rede de relações que a torna possível. Não existe pratica alguma que tenha sentido por si mesma, independentemente da posição

e função que ocupa em uma rede de relações diferenciais (Castro-Gomez, 2017, p. 252).

Das estações percorridas, entre ensino-pesquisa-prática aliadas aos contextos e vivências discente, o estudo das cinquenta mulheres negras que contribuem ou contribuíram com a adoção de políticas públicas de reparação e de enfrentamento ao racista no Brasil e no mundo permitiu a concatenação uma proposta de educação plural e dialogal com professoras e professores universitários, membros da sociedade civil, da cultura etc.

O amor ao conhecimento é um princípio que acompanhado de uma metodologia eficiente é capaz de envolver o educando num processo de construção de saber que pode conduzi-lo a uma conversão do olhar, mas como já foi dito, o professor nada mais pode fazer do que orientar este olhar (Reis, 2018, p. 241).

No contexto local, os discentes foram tiveram a oportunidade de ler e compreender a importância do Estatuto da Igualdade Racial de Pernambuco e Petrolina, que, como política afirmativa de reparação histórica são instrumentos cruciais para a redução das desigualdades socioespaciais. Compreenderam para além dos dispositivos legais que, o Estatuto possui conceitos do pensamento afrodiaspórico; bem como oferece caminhos necessários para a implementação de mudanças estruturais, de respeito às diferenças identitárias e pelo combate à intolerância religiosa.

Essas estações percorridas através da inquietação filosófica, buscou, sobretudo a valorização do sentimento de identidade entre a comunidade escolar através de um ensino plural no direito a ter direitos para além do espaço escolar. Por meio da filosofia aberta concatenadas a outras áreas do conhecimento o que se buscou foi construir um ambiente onde a diversidade é celebrada. Por que?

Ninguém dança sozinho! Dança com, dança para, dança junto... Dança é encantamento, é resistência, é movimento de dentro anunciado no corpo, esse parceiro que nos permite dizer quem somos. Dança é expressão de que há algo vibrando, sendo. O viver é um dançar tão bonito. Embalado por uma música sentida, mas não tocada por nós [...] Se a Filosofia é um amor, é um movimento, um sair de si, uma viagem, um caminhar, é, pois, um ponto de encantaria, é um encantamento. Não

pode conquistá-la quem não sai do lugar. Quem não está aberto às suas andanças, quem não acompanha sua liberdade, quem não dá os passos, e são muitos, à sua procura. Se a Filosofia é um desejo, um precisar, somos desejantes da sabedoria, não seus possuidores. Que bonita a condição daquele que deseja e cuida, sabendo não ser dono. Que bonito é o filosofar, justamente porque é a declaração não da posse, mas da paixão, do amor, da busca (Lopes ; Simas, p.9, 2024).

Do projeto Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência uma questão foi central: o racismo é crime e o epistemicídio eclipsa a lucidez do pensamento. Desses nós que teceram a escrita para além do conceito ou da criação de conceitos, a filosofia foi o orvalho que, sem cessar da dúvida constante fez brotar do solo tórrido da ignorância flores e frutos de uma caminhada primaveril ancestral que pretende suplantar do torrão da aridez do conhecimento aqueles que negam a própria razão, que promove o racismo, que eclipsa saberes via epistemicídio; que propaga a violência, a intolerância religiosa e o preconceito das mais variadas formas.

Assim, os resultados alcançados pela presente pesquisa discutidos no plano teórico e na crítica documental das políticas curriculares encontra sua materialização no produto técnico-científico Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade-Identidade-Resistência, desenvolvido no âmbito da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Padre Luiz Cassiano, evidenciou que a escola pública pode constituir-se como espaço efetivo de transformação social, produção de sentidos e reconstrução de memórias historicamente silenciadas. Ao aproximar comunidade escolar, universidade, movimentos sociais, artistas, mestres da cultura popular e profissionais de diferentes áreas, o projeto demonstrou que o currículo, quando tensionado criticamente, ultrapassa os limites da sala de aula e converte-se em experiência viva de formação cidadã.

Os registros, oficinas, rodas de conversa, exposições, intervenções artísticas e práticas interdisciplinares desenvolvidas no projeto indicam que o enfrentamento ao racismo e ao epistemicídio exige metodologias dialógicas, sensíveis ao território e comprometidas com a escuta discente. Nesse sentido, observou-se que estudantes passaram a reconhecer trajetórias negras e indígenas invisibilizadas, a problematizar

desigualdades estruturais e a construir novas formas de pertencimento identitário. O produto revelou, assim, que a educação antirracista não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve processos de subjetivação, autoestima coletiva e ampliação do horizonte democrático no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo juvenil estimulado pelo Galhos Concatenados. Ao assumir funções de mediação, organização, cerimonial, monitoria e produção intelectual, os estudantes deixaram de ocupar a posição passiva de receptores do conhecimento para tornarem-se sujeitos ativos da aprendizagem. Tal movimento confirma que práticas pedagógicas emancipatórias ganham densidade quando os discentes participam da elaboração e circulação do saber, ressignificando a própria experiência escolar como lugar de voz, criação e reconhecimento.

Também se constatou que o projeto fortaleceu a relação entre currículo explícito e currículo vivido. Mesmo diante das lacunas presentes nas diretrizes oficiais, a experiência da EREFEM Padre Luiz Cassiano demonstrou que há possibilidades concretas de construção de uma identidade curricular plural, capaz de articular filosofia, história, geografia, artes, literatura e cultura corporal em torno da valorização das relações étnico-raciais. Desse modo, o trabalho evidencia que a escola não está condenada à mera reprodução normativa, podendo reinterpretar criticamente as políticas públicas e convertê-las em práticas pedagógicas socialmente comprometidas.

Por fim, entende-se que o Galhos Concatenados deixa como legado não apenas um conjunto de ações exitosas, mas um horizonte metodológico replicável em outras realidades escolares. Seu principal ensinamento talvez resida em mostrar que educar para a pluralidade exige coragem institucional, intencionalidade política e compromisso ético com a dignidade humana. Quando a escola reconhece os galhos que a formam, múltiplos, diversos e entrelaçados, ela se aproxima de sua vocação mais profunda: tornar-se raiz de justiça no presente e semente de futuro.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- ARENDRT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea in Education**. The Journal of Negro Education, Philadelphiv. 60, n. 2, p. 170-180, 1991.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. [S.l]: Polén Produção Editorial LTDA, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Editora Companhia das Letras, 2013 [1951].
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed.; 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das letras, 2022.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology**. Routledge, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 28 maio 2024.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei 12.288/2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso: 20 maio 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). L9394. Acesso em: 28 maio 2024.
- BRASIL. LEI Nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Disponível em: [HTTPS://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08?msocid=334746e208376a9822ef57a209816b3d](https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08?msocid=334746e208376a9822ef57a209816b3d). Acesso: 22 fev. 2025.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos-PNH3**. Direito à Memória e à Verdade. Disponível em: Decreto nº 7037 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)) Acesso em: 28 maio 2024.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Editora Record, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A batalha da implementação**. In: Revista da ABPN Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, v. 3, n. 5, 2011, p. 15.

CARNEIRO, Sueli. **Intelectualidades Negras Brasileiras**. 2018, p. 51.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

CASTRO, Maurício Barros de. **O Pequeno Viajante Atlântico: Notas de uma Expedição à África Contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, ?**Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”**. *Analecta*, v. 7, n. 13, p. 249-272, 2017.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **Pensamiento Decolonial Introducción**. **YouTube**, 2022. Disponível em: << [https://www.youtube.com/watch?v=R\\_9k23\\_osOQ&list=PLdAlcTi5JNBHT3xOSIYe-A2G\\_rfsav3le](https://www.youtube.com/watch?v=R_9k23_osOQ&list=PLdAlcTi5JNBHT3xOSIYe-A2G_rfsav3le)>>. Acesso em: 11 de março de 2024.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino da filosofia como um problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; DO NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Apresentação “diálogos e perspectivas sobre a questão racial no Brasil”**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, n. 21, p. 03-07, 2017.

DE OLIVEIRA BARRA, Eduardo Salles; BARREIRA, Marcelo Martins. **A Intervenção como prática constitutiva do PROF-FILO**. *Kalagatos: Revista de Filosofia*, v. 18, n. 2, p. 140-156, 2021.

DERRIDA, Jacques. **O olho da Universidade**. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DO ROSARIO, Fábio Borges. **A desconstrução do ensino de filosofia e a legislação antirracista**. 2018.

DOUGLASS, Frederick. **Narrativa da vida de Frederick Douglass, um escravo americano**. Traduzido por Leonardo Pogliá Vidal, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

ENCRESPA. **Ancestralidade**. Disponível em: <https://multicienciaonline.blogspot.com/2023/11/projeto-encrespa-busca-valorizar.html>. Acesso em: 30 ago. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Roda Viva no X**. Entrevista [06/09/21]. Roda Viva no X: "O importante não é você ser a primeira, o importante é você abrir caminhos", diz Conceição Evaristo sobre sua candidatura à Academia Brasileira de Letras. #RodaViva <https://t.co/HtCOMKtlCP> / X. Acesso em: 05 jan. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Todas as manhãs. Poemas da recordação e outros movimentos**: Belo Horizonte. Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Frantz Fanon; título original: Peau noire, masques blancs; traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo, prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu editora, 2020/320 pp.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos**. Ubu Editora, 2020.

FAVARETO, Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan.jun./1993.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Editora Contracorrente, 2021.

FIRMEZA, Yuri. **Composto escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: N-1. Edições, 2022.

FISCHER, Michael. **Futuros antropológicos: redefinindo a cultura na era tecnológica**. Zahar, 2011.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p.74-89.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Papyrus editora, 2014.

GALLO, Sílvio. **Do seu jeito: Filosofia: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: volume único: Ensino Médio / Sílvio Gallo Donizeti de Oliveira. -- 1. ed. -- São Paulo: Ática, 2024.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, E. SILVA; PETRONILHA, B. **Parecer CNE/CP 003/2004** [em linha]. maio 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... (et al.). - 3. ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. 399 p. (Humanitas) .

HOOKS, Bell; *et al.* **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. tradução de Marcelo Brandão Cipola. – 2 ed., 2017. São Paulo: WMF Martins Fontes.

JAMES, George GM. **O legado roubado**. São Paulo: Editora Ananse, 2022.

JARGER, Wener Wilhelm. **Paideia: A formação do homem grego** / Werner Wilhelm Jaeger; tradução Artur M. Pereira; [adaptação de texto para a edição brasileira Mônica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. – (Clássicos WMF).

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Pensamento Selvagem** (o). Papyrus Editora, 1990.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas: uma introdução**. Editora Civilização Brasileira. 2020.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista estudos feministas, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson et al. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & sociedade, v. 27, p. 47-69, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**. Revista crítica de ciências sociais, n. 80, p. 71-114, 2008.

MBEMBE, Achille. **África Insubmissa: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial**. Edições Pedagogo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Arte & ensaios, n. 32, p. 122-151, 2016.

MATTOS, Hebe. **"Raça", memória e narrativa: a diáspora negra e a história**. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.). **O Brasil Imperial: 1870-1889**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. v. 3, p. 315-340..

MECHIÇO, Rosa Alfredo. **Crítica Unanimista de Hountondji à Bantu Philosophy de Tempels e à Etnofilosofia**. Cadernos Cajuína, v. 9, n. 3, p. e249306-e249306, 2024.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. educação, 2002.

MILLS, Charles W. **O contrato racial: Edição comemorativa de 25 anos**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

MILLS, Charles W. **The Racial polity**. In: BABBITT, Susan E.; CAMPBELL, Sue. Racismo and philosophy. New York: Cornell University, 1999.

MONTEIRO, Ivan Luiz. **Introdução ao pensamento filosófico africano**. Editora Intersaberes, 2020.

MORAES, Marcelo José Derzi. **A filosofia ubuntu e o quilombo: a ancestralidade como questão filosófica**. Revista África e Africanidades, v. 12, n. 32, p. 01-11, 2019.

MORAES, R. de; LIMA, W. M. do R. (Orgs.). **A Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOURA, C. Sociologia do Negro brasileiro. Ed. Ática, SP, 1988.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. p. 291.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Selo Negro, 2013.

NEGRA, Frente: **Histórias de Griot**. Disponível: <<<https://frentenegradovelhocico.blogspot.com/2020/05/as-historias-do-griot.html>>>.

Acesso: 03 fev. 2024.

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias**. Best Seller, 2022.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10,639**. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas : Biblioteca Nacional, 136 p.; 2014.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar**. Paidós, 2023.

OBENGA, T. **Egypt: ancient history of African philosophy**. In: WIREDU, K. (Ed.). *A Companion to African Philosophy*. Philadelphia: Blackwell Publishing Ltd; Oxford, 2006.

PARÉS, L. N. **Atlântico Negro - Na rota dos orixás**. Brasília, 1997. Filme documentário 35mm. Afro-Ásia, Salvador, n. 21-22, 1998. DOI: 10.9771/aa.v0i21-22.20972. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20972>. Acesso em: 03 de outubro de 2025.

PERNAMBUCO. **Estatuto da Igualdade Racial de Pernambuco**. Disponível: <<<https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-18202-2023-pernambuco-institui-o-estatuto-da-igualdade-racial-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias>>>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

PERNAMBUCO. **Nova matriz curricular do Curso Normal em Nível Médio**. Disponível em: << [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2022/20220127/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20220127\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2022/20220127/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20220127).pdf)>>. Acesso: 30 de janeiro de 2026.

PERNAMBUCO. Organizador Curricular Trimestral. Disponível em: <<[https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/Filosofia\\_Organizador-Curricular-Trimestral-da-FGB.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/Filosofia_Organizador-Curricular-Trimestral-da-FGB.pdf)>>.

Acesso: 30 de janeiro de 2026.

PETROLINA. **Estatuto da Igualdade Racial e Combate à Intolerância Religiosa de Petrolina**. Disponível: <<<https://pt.scribd.com/document/703879048/Estatuto-da-igualdade-racial-lei-municipal-PETROLINA-3330-2020>>>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

PINTO, Felipe Gonçalves; PEREIRA, Taís Silva. **Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto**. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.108-132, jan.-jun.2019.

PONTES, Katiúscia Ribeiro **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03** / Katiúscia Ribeiro Pontes.—2017. 93f. ; enc.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Ensaios filosóficos**, v. 4, n. 1, p. 6-25, 2011.

REIS, Alexandre H. **Os Jardins da Academia: teleologia, educação e ética** / Alexandre Reis. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 20218.

RUFINO, Luiz. **Epistemologia na Encruzilhada: política do conhecimento por Exu**. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 2, n. 4, p. 19-30, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª Edição – Editora autores associados. 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El curriculum oculto**. Ediciones Morata, 1991.

SARTRE, Jean-Paul. Reflexões sobre o racismo: reflexões sobre a questão judaica e orfeu negro. Editora Perspectiva S/A, 2025.

SILVA, Alberto da C. e, *et al.* **A África explicada aos meus filhos**. Ediouro Publicações, 2008.

SOARES, E. V., & Mutzenberg, R. (2014). **Entrevista com Alberto da Costa e Silva**. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 14(1), 11–26.

SUBSTRATO. **Tio Zé Bá**. Disponível:<<  
<https://www.youtube.com/watch?v=n1SwExhZm5k>>>. Acesso: 03/02/2025.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

TOWA. Marciel. **Identité et Transcendence** (2011). Disponível: <<  
<https://www.geledes.org.br/critica-de-marcien-towa-as-doutrinas-de-identidade-africana/>.>>. Acesso: 16/02/2025.

UNESCO. **Declaração sobre raça e os preconceitos raciais**. Disponível em: <<  
<https://www.oas.org/dil/port/1978%20Declaração%20sobre%20Raça%20e%20Preconceitos%20Raciais.pdf>>> . Acesso: 30 de agosto de 2025.

VASCONCELOS, José Antonio. **Reflexões: Filosofia e cotidiano**. São Paulo: Edições SM, 2016.

## ANEXOS



**DE 11 A 14 DE NOVEMBRO  
NA EREFEM PADRE LUIZ  
CASSIANO**

### Galhos Concatenados Conexão África-Brasil: Ancestralidade- Identidades-Resistência.

“O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos.”  
Conceição Evaristo

Como desdobramento das atividades desenvolvidas ao longo do ano sobre Diálogos e reflexões para constituições das relações étnico-raciais, nossa caminhada permitirá aos docentes e discentes momentos de diálogos, de atividades culturais com membros da sociedade civil, professores de Universidades públicas e Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos – CODEFAS, da cultura, da música, etc. Tomando o mês de novembro como símbolo de lutas e resistência do Movimento Negro, a edição de 2024 tomará como objetivo de reflexão personalidades do Brasil e do mundo que contribuem e contribuíram coletivamente para efetivação de um projeto emancipatório, de afirmação identitária dos Povos Originários, do Movimento Negro, dos Povos Quilombolas, Ribeirinhos, dos Povos de Terreiro, dos Povos Ciganos no campo da educação, da ciência, política, da cultura, da música, etc. Nossas atividades acontecerão entre os dias 11 e 14 de novembro.

Fogo!...Queimaram Palmares,  
Nasceu Canudos.  
Fogo!...Queimaram Canudos,  
Nasceu Caldeirões.  
Fogo!...Queimaram Caldeirões,  
Nasceu Pau de Colher.  
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...  
E nasceram, e nascerão tantas outras  
comunidades  
que os vão cansar se continuarem  
queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,  
Não queimarão a oralidade.  
Mesmo que queimem os símbolos,  
Não queimarão os significados.  
Mesmo queimando o nosso povo,  
Não queimarão a ancestralidade.

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo)

[Confira a programação.](#)



**EREFEM  
Padre Luiz Cassiano**

Secretaria  
de Educação e  
Esportes



**GOVERNO DE  
PER  
NAM  
BUCA**  
ESTADO DE MUDANÇA

## JUSTIFICATIVA

O estudo das Ciências Humanas, conjugada a outras áreas do conhecimento urge como um imperativo na construção de uma cidadania plena de direitos individuais e coletivos. Ambas deverão suscitar saberes que promovam a compreensão Afrodiáspórica, Afroperspectiva e Multinatural Indígena e Cigana. Deverão trazer a superfície, teóricos, teorias, conceitos, saberes outros que contribuam na efetivação plena de direitos dos povos originários, afro-brasileiros, ciganos, etc.

Ao pensar as relações étnico-raciais e promoção de uma educação que discuta a História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, conforme o que determinam as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 é uma das questões fundamentais que regem a prática pedagógica da Escola de Referência Fundamental e Médio Padre Luiz Cassiano - EREFEM PLC.

Como parte dos projetos integradores das Ciências Humanas e suas Tecnologias, a EREFEM PLC, na segunda edição do projeto *Galhos Concatenados Conexão África-Brasil* trás como tema: *Ancestralidade-Identities-Resistência*.

### *Galhos Concatenados Conexão África-Brasil* *Ancestralidade-Identities-Resistência*

*"O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos."*  
*Conceição Evaristo*

Como desdobramento das atividades desenvolvidas ao longo do ano sobre Diálogos e reflexões para constituições das relações étnico-raciais, nossa caminhada permitirá aos docentes e discentes momentos de diálogos, de atividades culturais com membros da sociedade civil, professores de Universidades públicas e Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Colégio Democrático Estadual Professora Florentina Alves dos Santos - CODEFAS, da cultura, da música, etc.

Tomando o mês de novembro como símbolo de lutas e resistência do Movimento Negro, a edição de 2024 tomará como objetivo de reflexão personalidades do Brasil e do mundo que contribuem e contribuíram coletivamente para efetivação de um projeto emancipatório, de afirmação identitária dos *Povos Originários, do Movimento Negro, dos Povos Quilombolas, Ribeirinhos, dos Povos de Terreiro, dos Povos Ciganos* no campo da educação, da ciência, política, da cultura, da música, etc. Nossas atividades acontecerão entre os dias 11 e 14 de novembro.

Fogo!...Queimaram Palmeiras,  
Nasceu Canudos.  
Fogo!...Queimaram Canudos,  
Nasceu Caldeirões.  
Fogo!...Queimaram Caldeirões,  
Nasceu Pau de Colher.  
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...  
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades  
que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,  
Não queimarão a oralidade.  
Mesmo que queimem os símbolos,  
Não queimarão os significados.  
Mesmo queimando o nosso povo,  
Não queimarão a ancestralidade.

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo)

## PROGRAMAÇÃO

### ENSINO FUNDAMENTAL

11/11 (Segunda-feira) Manhã: 7h30 às 9h30  
Sou Eu Negro lindo: Arte, Ancestralidade e Resistência  
Prof.ª Esp. Laíse Mendes - SEE - PE

Jogos de Matriz Africana e Jogos Indígenas  
Prof. Esp. Maxwell Oliveira EREFEM PLC

Apresentação de Trabalhos de Conclusão do Ensino Fundamental - TCF -  
Turmas do 9º Ano A B C

12/11 (Terça-feira) Manhã: 7h30 às 9h30  
Letramento Racial - Educação Antirracista no Ensino Básico  
Grupo OBERERI - EREFEM PLC

Oficina: Capoeira Pedagógica  
Mestre Carlos Santos

Apresentação de Trabalhos de Conclusão do Ensino Fundamental - TCF  
Turmas do 9º Ano A B C

13/11 (Quarta-feira) Manhã: 7h30 às 9h30  
Jogos de Matriz africana e Jogos Indígenas  
Prof. Esp. Maxwell Oliveira

Oficina: Meu cabelo, minha raiz ancestral: Sou Negra-Sou África: Maquiagem  
e cuidados com cabelo crespo.  
Jéssica da Silva / Pedro Thiago dos Santos - Letycia Milena P. Paiva

### CINE SANKOFA

- ✓ Kiriku (6º Ano)
- ✓ O menino que descobriu o vento (7º Ano)
- ✓ Mãos Talentosas (8º Ano)

### ENSINO MÉDIO

#### TARDE

11/11(Segunda-feira) Hora: 14h20 às 16h00  
Arqueologia como ferramenta científica de legitimação histórica e  
reconhecimento dos povos originários  
Prof.ª Dr. Jéssica Rafaela de Oliveira - UNEB-BA

Contação de histórias: Oríons - Provérbios africanos e outros Contos.  
Prof. Me. Lorene Rose Ribeiro dos Santos

Sou Eu Negro lindo: Arte, Ancestralidade e Resistência  
Prof.ª Esp. Laíse Mendes - SEE - PE

12/11 (Terça-feira) Hora: 14h00 às 16h00

A Geografia na interpretação do mundo - interlocuções entre a universidade  
e a escola  
Laboratório Integrado de Estudos em Geografia e Meio Ambiente - LIEGMA  
Prof.ª Renata Sibiria de Oliveira - Universidade de Pernambuco - UPE



EREFEM PADRE LUIZ CASSIANO



- Ano 2 -

PETROLINA - PE, 2024

Nota1. O significado do o pássaro mítico Sankofa na simbologia Adinkra, , surgiu com o provérbio ganês - "Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi", "Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você esqueceu (perdeu)".

Contos, Memórias e Encantamento Ancestral através da Arte  
Prof. Esp. Willian Fernando Soares CODEFAS- Juazeiro-BA

Oficina: Meu cabelo, minha raiz ancestral: Sou Negra-Sou África:

Maquiagem e cuidados com cabelo crespo.  
Jéssica da Silva / Pedro Thiago dos Santos - Letycia Milena P. Paiva

Oficina: Capoeira Pedagógica - Capoeira Brasil  
Mestre José Carlos das V. Santos

13/11 (Quarta-feira) Hora: 16h10 às 18h00  
Letramento Racial - Educação Antirracista no Ensino Básico  
Grupo OBERERI - EREFEM EPLC

Aula de campo: Campus de Ciências Agrárias - UNIVASF  
Turmas: 3º Ano A B C

### CINE SANKOFA

- Guerrilhas Turmas: 1º Ano A B C  
- Estrelas além do tempo Turmas: 2º Ano A B C

### NOITE - ENSINO MÉDIO

11/11(Segunda-feira) Hora: 19h00 às 20h40

"Cantos e encantos da ancestralidade: Liberdade é um bairro que  
minha alma quer visitar"  
Maécio José- Músico / Compositor / Produtor Cultural / Pedagogo.  
Prof. Me. Gilmar Santos - Vereador - Petrolina-PE

12/11 (Terça-feira) Hora: 19h00 às 20h40  
Meritocracia pra quem? O papel das políticas de cotas nas  
Universidades públicas.  
Dr.ª Ana Luiza Araújo de Oliveira - UNIVASF

Necropolítica: Presunção de culpa ou presunção de inocência?  
Dr. José Hermógenes Moura da Costa - UNIVASF

13/11 (Quarta-feira) Hora: 19h00 às 20h40  
Proposta de letramento racial por meio do projeto ENCRESPA e dos  
componentes IPER e SD.

Monitores: Deraldo Gomes dos Santos, Bárbara Samira Costa Damásio e  
Maria Clara Andrade Dos Reis  
Prof.ª Ma. Vanessa Carine Chaves CODEFAS - Juazeiro - BA.

- A capoeira Angola e a Filosofia Afrodiáspórica  
Prof. Dr. Gabriel Kafure da Rocha IF-Sertão PE.

### CULMINÂNCIA - FUNDAMENTAL E MÉDIO

14/11 (Quinta-feira) Manhã: 08h00 às 12h00 Turma: Fundamental e  
médio

- ✓ Grupo de dança do Colégio CODEFAS JUAZEIRO
- ✓ Exposições biográficas
- ✓ Apresentações culturais (Dança, canto, teatro, declamação  
de poemas/músicas)
- ✓ Percussiva do Colégio CODEFAS JUAZEIRO
- ✓ Almoço



*“O importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos.”*

*Conceição Evaristo*

## CARTA CONVITE

O estudo das Ciências Humanas, conjugada a outras áreas do conhecimento urge como um imperativo na construção de uma cidadania plena de direitos individuais e coletivos. Ambas deverão suscitar saberes que promovam a compreensão Afrodiaspórica, Afroperspectiva e Multinatural Indígena e Cigana. Deverão trazer a superfície, teóricos, teorias, conceitos, saberes outros que contribuam na efetivação plena de direitos dos povos originários, afro-brasileiros, ciganos, etc.

Ao pensar as relações étnico-raciais e promoção de uma educação que discuta a História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, conforme o que determinam as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 é uma das questões fundamentais que regem a prática pedagógica da Escola de Referência Fundamental e Médio Padre Luiz Cassiano – EREFEM PLC.

Como parte dos projetos integradores das Ciências Humanas e suas Tecnologias, a EREFEM PLC na segunda edição do projeto ***Galhos Concatenados: Conexão África-Brasil*** trás como tema: ***Ancestralidade-Identities-Resistência***. A edição de 2024 tomará como objetivo de reflexão de personalidades do Brasil e do mundo que contribuem e contribuíram coletivamente para efetivação de um projeto emancipatório, de afirmação identitária dos ***Povos Originários, do Movimento Negro, dos Povos Quilombolas, Ribeirinhos, dos Povos de Terreiro, dos Povos Ciganos*** no campo da educação, da ciência, política, da cultura, da música, etc.

Como desdobramento das atividades desenvolvidas ao longo do ano na construção do conhecimento, teremos a realização de palestras e oficinas entre os dias 11 e 14 de novembro com a participação de membros da sociedade civil, de universidades parceiras, fazedores de cultura, etc. Diante disso, convidamos vossa senhoria para ministrar uma palestra musical com a temática: ***Entre a Capoeira Angola e a Filosofia Afrodiaspórica*** no dia 13 de novembro de 2024, a partir das 19:00h, na EREFEM PLC.

Certos de poder contar com suas contribuições nesse processo rico de encontro de saberes, agradecemos antecipadamente.

## ORGANIZADOR CURRICULAR POR TRIMESTRE

### Formação Geral Básica (FGB)

#### FILOSOFIA

### ENSINO MÉDIO

### 1º ANO / 2º ANO / 3º ANO

## 1º ANO

### ORGANIZADOR CURRICULAR POR TRIMESTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)

#### FILOSOFIA ENSINO MÉDIO

1º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS103FI03PE) Compreender e articular conhecimentos filosóficos de diferentes linguagens, estruturas/conteúdos e modos discursivos, associando-os às possíveis soluções para situações-problema da sociedade contemporânea.	Filosofia: origem e contexto histórico, conceitos; Pensamento Mítico; A tragédia (Ésquilo, Sófocles e Eurípides). Fatalismo; Os Pré-Socráticos e o lógos.
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101FI01PE) Analisar de modo crítico, textos escritos e imagens de diferentes estruturas, fazendo articulação com as correntes filosóficas e considerando suas relações com o contexto sócio-político, econômico e religioso contemporâneo.	Filosofia, Ciência e Senso Comum. Os conceitos de pólis e agora. Sócrates, Platão e Aristóteles. Metafísica/ontologia.
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos	(EM13CHS101FI01PE) Analisar de modo crítico, textos escritos e imagens de diferentes estruturas, fazendo articulação com as correntes filosóficas e considerando	Correntes Helenísticas: Cinismo, Estoicismo, Epicurismo e Ceticismo. Plotino e o neoplatonismo. Patrística grega e latina.

históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	suas relações com o contexto sócio-político, econômico e religioso contemporâneo.	Agostinho de Hipona livre-arbítrio e predestinação.
--	---	---

2º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	(EM13CHS601FI21PE) Reconhecer a importância do papel da cultura na formação de valores e suas implicações nos processos sociais como norteadores da dinâmica de inclusão/exclusão social.	Boécio: o começo da Idade Média. Maimônides, Averróis e Avicena.
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101FI01PE) Analisar de modo crítico, textos escritos e imagens de diferentes estruturas, fazendo articulação com as correntes filosóficas e considerando suas relações com o contexto sócio-político, econômico e religioso contemporâneo.	Escolástica: Tomás de Aquino (etc.), Fé e razão. A questão dos universais: nominalismo e realismo.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	(EM13CHS602FI22PE) Compreender criticamente o conceito de cidadania e suas implicações fundamentais com as relações de poder, tanto de regimes políticos democráticos como ditatoriais.	A filosofia do sagrado de Rudolf Otto. Manifestação e revelação. O bem e o mal. Imanência e Transcendência.

3º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	(EM13CHS603FI23PE) Compreender de modo crítico a relação entre cidadania, democracia e poder político e suas implicações nos processos que legitimam os sistemas de organização política, tendo em vista a promoção do Estado Democrático de Direito.	Estado, Sistemas de Governo e finalidades da vida política.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	(EM13CHS602FI22PE) Compreender criticamente o conceito de cidadania e suas implicações fundamentais com as relações de poder, tanto de regimes políticos democráticos como ditatoriais.	Cidadania, Democracia e Liberdade;
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	(EM13CHS502FI18PE) Problematizar, de modo reflexivo, a construção das dimensões éticas do sujeito na contemporaneidade, tendo em vista a promoção dos Direitos Humanos.	Ética, moral e valores. Ética e política.

## 2º ANO

### ORGANIZADOR CURRICULAR POR TRIMESTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)

#### FILOSOFIA ENSINO MÉDIO

1º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101FI01PE) Analisar de modo crítico, textos escritos e imagens de diferentes estruturas, fazendo articulação com as correntes filosóficas e considerando suas relações com o contexto sócio-político, econômico e religioso contemporâneo.	Lógica formal e informal. Lógica clássica (Aristóteles). As Leis da Lógica. Silogismo.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	(EM13CHS101FI01PE) Analisar de modo crítico, textos escritos e imagens de diferentes estruturas, fazendo articulação com as correntes filosóficas e considerando suas relações com o contexto sócio-político, econômico e religioso contemporâneo.	Lógica Informal: falácias. Lógica simbólica. Regras de inferência.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas	(EM13CHS404FI16PE) Compreender através de análise crítica a importância da ciência e da tecnologia e seus	Filosofia da Ciência, Ciência e Senso Comum.

experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	impactos na nova organização do mundo do trabalho na atualidade.	Ciência antiga e medieval.
---	--	----------------------------

2º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS404FI16PE) Compreender através de análise crítica a importância da ciência e da tecnologia e seus impactos na nova organização do mundo do trabalho na atualidade.	O método científico: Francis Bacon e René Descartes. A revolução científica. Ciência e ideologia.
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	(EM13CHS501FI17PE) Analisar os conceitos de Diversidade, Identidade e Alteridade identificando suas relações com elementos constitutivos do campo ético, tais como Liberdade, Autonomia e Responsabilidade, tendo como referências as correntes filosóficas da Idade Moderna e Contemporânea.	A ideia de modernidade. Teorias do conhecimento: Racionalismo (Descartes), empirismo (Hume e Locke). Kant: criticismo. Hegel e Schelling: idealismo. Thomas Reid: realismo do senso comum. Realismo Político: Maquiavel. Iluminismo; Liberalismo; Contratualismo; Tripartição de poderes. Liberdade e tolerância.

3º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	(EM13CHS601FI21PE) Reconhecer a importância do papel da cultura na formação de valores e suas implicações nos processos sociais como norteadores da dinâmica de inclusão/exclusão social.	Natureza humana x condição humana; Natureza e cultura; Os sentidos da cultura: antropológica e filosófica.
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	(EM13CHS202FI06PE) Identificar/analisar criticamente, através de leituras de textos e debates, as principais mudanças nos discursos e práticas políticas e socioculturais em decorrência das repercussões da ciência e tecnologia no mundo contemporâneo.	Ética e moral. Dever e liberdade. Ética do justo meio. Axiologia e deontologia. Transvaloração dos valores. Ética no mundo digital.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS103FI03PE) Compreender e articular conhecimentos filosóficos de diferentes linguagens, estruturas/conteúdos e modos discursivos, associando-os às possíveis soluções para situações-problema da sociedade contemporânea.	Filosofia da linguagem. O que é linguagem. Tipos de linguagem. Funções da linguagem. Ética do discurso.

## 3º ANO

### ORGANIZADOR CURRICULAR POR TRIMESTRE FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)

#### FILOSOFIA ENSINO MÉDIO

1º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS103FI03PE) Compreender e articular conhecimentos filosóficos de diferentes linguagens, estruturas/conteúdos e modos discursivos, associando-os às possíveis soluções para situações-problema da sociedade contemporânea.	Filosofia analítica, origem, contexto e expoentes. Teoria da figuração. Virada linguística (Ludwig Wittgenstein).
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS303FI10PE) Compreender o conceito de cultura, analisando de modo filosófico o papel da Indústria Cultural, identificando as suas principais repercussões éticas, políticas, ideológicas e estéticas na sociedade contemporânea.	Pragmatismo e neopragmatismo. Edmund Husserl: fenomenologia. Michel Foucault/ Gilles Deleuze. A estética transcendental de Kant. Estética no Brasil: Ariano Suassuna, Benedito Nunes e Ângelo Monteiro. A beleza importa? (Michel Duchamp vs Roger Scruton).
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou	(EM13CHS303FI10PE) Compreender o conceito de cultura, analisando de modo filosófico o papel da	Conceito e história do termo estética (Alexander Baumgarten). A arte grega naturalista.
geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Indústria Cultural, identificando as suas principais repercussões éticas, políticas, ideológicas e estéticas na sociedade contemporânea.	A estética medieval (estilização). Naturalismo renascentista. Perspectivas estéticas e culturais na contemporaneidade.

2º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) - Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101FI01PE) Analisar de modo crítico, textos escritos e imagens de diferentes estruturas, fazendo articulação com as correntes filosóficas e considerando suas relações com o contexto sócio-político, econômico e religioso contemporâneo.	Filosofia contemporânea, paradigmas e rupturas. Arthur Schopenhauer: o mundo como vontade e representação. Kierkegaard: razão e fé. Nietzsche: o critério da vida.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	(EM13CHS101FI01PE) Analisar de modo crítico, textos escritos e imagens de diferentes estruturas, fazendo articulação com as correntes filosóficas e considerando suas relações com o contexto sócio-político, econômico e religioso contemporâneo.	Pós-modernismo. Existencialismo: Heidegger, Sartre, Camus/o sentido da vida. Habermas: ação comunicativa.
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	(EM13CHS301FI08PE) Analisar criticamente os principais valores da sociedade de consumo e seus impactos na política, sociedade e economia do mundo contemporâneo.	Correntes Econômicas do Capitalismo e Socialismo

3º TRIMESTRE		
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS501FI17PE) Analisar os conceitos de Diversidade, Identidade e Alteridade identificando suas relações com elementos constitutivos do campo ético, tais como Liberdade, Autonomia e Responsabilidade, tendo como referências as correntes filosóficas da Idade Moderna e Contemporânea.	Estética Dilemas Éticos: Ambientais Políticos Tecnológicos Bioéticos
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	(EM13CHS502FI18PE) Problematizar, de modo reflexivo, a construção das dimensões éticas do sujeito na contemporaneidade, tendo em vista a promoção dos Direitos Humanos.	Ética da alteridade: Emmanuel Lévinas Martin Buber.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	(EM13CHS202FI06PE) Identificar / analisar criticamente, através de leituras de textos e debates, as principais mudanças nos discursos e práticas políticas e socioculturais em decorrência das repercussões da ciência e tecnologia no mundo contemporâneo.	Possíveis impactos da inteligência artificial.

**FICHA TÉCNICA**

**COORDENAÇÃO ESTADUAL DO CURRÍCULO**

*Tárcia Regina da Silva*

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

*Janine Furtunato Queiroga Maciel*

Gerente Geral de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GGPEM/SEDE)

**COORDENAÇÃO DE ETAPA DE ENSINO**

*Rômulo Guedes e Silva*

Gestor de Formação e Currículo (GGPEM/SEDE)

**COORDENAÇÃO DE ÁREA**

*Andreza Shirlene Figueiredo de Souza*

Chefe da Unidade de Formação e Currículo do Ensino Médio (GGPEM/SEDE)

**ANALISTA DE GESTÃO**

*Ana Caroline Borba Filgueira Pacheco*

**REDADORES - ENSINO MÉDIO  
(Componente: Filosofia)**

Francisco da Silva Cardoso

**LEITORES CRÍTICOS  
(técnicos das 16 GREs que participaram do encontro em Gravatá)**

Cícero Claudvan Leal  
Elias Francisco Brasileiro  
Francisca Eveline Felipe Jacó  
Frederico Márcio Leandro Santiago  
Italo Clay Tavares de Lima  
José da Mata Bonfim Filho  
Luiz Antônio Chaves de Oliveira  
Maria de Oliveira Gomes  
Mozart José Machado Júnior