

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO
NÚCLEO - UFAM

JANDERSON SILVA DE OLIVEIRA

ESPAÇOS EM BRANCO: A AUSÊNCIA DA FILOSOFIA AFRICANA NO
ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

MANAUS - 2025

JANDERSON SILVA DE OLIVEIRA

***ESPAÇOS EM BRANCO: A AUSÊNCIA DA FILOSOFIA AFRICANA NO
ENSINO MÉDIO BRASILEIRO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) Núcleo da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro.

MANAUS

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- O48e Oliveira, Janderson Silva de
 Espaços em Branco: a ausência da filosofia africana no ensino
 médio brasileiro / Janderson Silva de Oliveira. - 2025.
 83 f. ; 31 cm.
- Orientador(a): Harald Sá Peixoto Pinheiro.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Manaus - AM, 2025.
1. Filosofia Africana. 2. Lei 10.639/2003. 3. Epistemicídio. 4.
 Eurocentrismo. I. Pinheiro, Harald Sá Peixoto. II. Universidade
 Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia.
 III. Título
-

A todos os professores e professoras que tive durante a vida, por compartilhar comigo um pouco de si. Sempre que eu entro em uma sala de aula, levo comigo um pouco de cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os amigos que estiveram comigo durante o desenvolvimento desta pesquisa. Muitas vezes foram eles que me motivaram a continuar mesmo quando nem eu acreditava que conseguiria.

Agradeço ao Adriano Ramos, ao Mateus Andrade, vulgo mateusinho, e a Auxiliadora Ramos, por serem a família que eu ganhei ao chegar nessas terras manauaras.

Agradeço à Daniela Cruz e à Natascha Cunha, pela amizade acima de tudo, e também por corrigir meu texto e me fazer acreditar que ele tem algo a dizer.

Agradeço, e isso não é mera formalidade, ao meu orientador, o professor Harald, por me permitir desenvolver esta pesquisa de forma livre e autônoma, por acreditar nela desde antes do meu ingresso no programa e por defender a minha permanência no programa até que eu pudesse concluir meu mestrado.

Agradeço ao Programa de pós-graduação em Filosofia, PROF-FILO UFAM, aos professores que tive durante o curso e a todas as oportunidades que o programa me ofereceu para concluir minha pesquisa.

“A forma mais eficaz de colonização é aquela
que convence o colonizado a ver o mundo
através dos olhos do colonizador.”

Ngũgĩ Wa Thiong’o

RESUMO

Esta dissertação investiga os desafios e possibilidades da aplicação da Lei nº 10.639/2003 no ensino de Filosofia no ensino médio, com ênfase na inserção da Filosofia Africana como conteúdo curricular. Embora a referida lei estabeleça a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, sua implementação tem sido limitada, frequentemente relegada a eventos pontuais e desvinculada de uma prática pedagógica contínua. Tal cenário se agrava no campo da Filosofia, em que há uma significativa ausência de materiais didáticos e referências à produção filosófica africana. A pesquisa é de cunho bibliográfica e documental, recorrendo à análise de obras que tratam do epistemicídio e da Filosofia Africana, de documentos oficiais do Ministério da Educação e da Lei 10.639/2003, enquanto o projeto de intervenção aplicado possui caráter etnográfico com abordagem qualitativa. A pesquisa fundamenta-se na crítica ao eurocentrismo presente nos currículos escolares e propõe uma abordagem metodológica alternativa por meio do cinema, visando uma prática docente mais engajada, crítica e descolonizadora. A proposta é testada por meio de um projeto de intervenção pedagógica, aplicado em turmas do ensino médio, com o uso dos filmes *Touki Bouki* e *Timbuktu*, obras do cinema africano utilizadas como ponto de partida para discussões filosóficas. Os resultados apontam para a eficácia do uso do cinema como ferramenta didática, promovendo uma aprendizagem mais participativa, crítica e integrada. A dissertação se insere no campo da educação para as relações étnico-raciais, propondo caminhos para uma formação mais justa, plural e representativa da realidade sociocultural brasileira.

Palavras-chave: Filosofia Africana; Lei 10.639/2003; epistemicídio; eurocentrismo.

ABSTRACT

This dissertation investigates the challenges and possibilities of applying Law No. 10.639/2003 to high school philosophy, with an emphasis on including African philosophy as a curricular component. Although the law establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, its implementation has been limited, often relegated to occasional events and disconnected from ongoing pedagogical practice. This situation is exacerbated in the field of philosophy, where there is a significant lack of teaching materials and references to African philosophical production. The research is bibliographical and documentary in nature, drawing on the analysis of works dealing with epistemicide and African philosophy, official documents from the Ministry of Education, and Law 10.639/2003. The applied intervention project is ethnographic in nature with a qualitative approach. The research is based on a critique of Eurocentrism in school curricula and proposes an alternative methodological approach through film, aiming for a more engaged, critical, and decolonizing teaching practice. The proposal is tested through a pedagogical intervention project, implemented in high school classes, using the films *Touki Bouki* and *Timbuktu*, works of African cinema used as a starting point for philosophical discussions. The results point to the effectiveness of using film as a teaching tool, promoting more participatory, critical, and integrated learning. The dissertation is part of the field of education for ethnic-racial relations, proposing paths for a fair, pluralistic, and representative education of Brazilian sociocultural reality.

Keywords: African Philosophy; Law 10.639/2003; Epistemicide; Eurocentrism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
PRIMEIRO CAPÍTULO: A PRETENSÃO EUROCÊNTRICA DE UNIVERSALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ EPISTÊMICA DECOLONIAL.....	16
1.1 Filosofia e Eurocentrismo: a noção de <i>Espaços em branco</i>	17
1.1.2 Racismo Epistêmico.....	22
1.2 A Filosofia Africana na Escola.....	26
1.3 Uma Proposta de Abordagem Decolonial na Sala de Aula	29
CAPÍTULO II: FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO BRASILEIRO: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	34
2. 1 Filosofia Africana: uma tradição ignorada.....	36
2.2 A Lei 10.639/03 e a lacuna filosófica.....	38
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	39
2.4 Possibilidades e Caminhos de Superação.....	44
2.5 Possibilidades na BNCC e no Novo Ensino Médio.....	47
CAPÍTULO III: AFROCINE: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA NAS ESCOLAS.....	51
3. 1.1 Análise de Provérbios Africanos e suas Implicações Filosóficas.....	51
3. 1. 2. Leitura Mediada de Textos de Autores Africanos.....	52
3. 1. 3. Roda de Conversa como Prática Filosófica.....	52
3.1. 4. Projetos Interdisciplinares: Filosofia, História e Literatura.....	53
3. 1. 5. Uso de Filmes Africanos como Disparadores Filosóficos.....	53
3.2 O Projeto Afrocine.....	54
3.2.1 A aplicação do Afrocine: um relato.....	55
3.3 O Cinema Africano como denúncia do colonialismo.....	57
3.3.1 Touki Bouki – A Viagem da Hiena (1973).....	58
3.3.2 <i>Timbuktu</i> (2014).....	61
3.4. Proposta de Projeto Pedagógico: Cinema e Filosofia Africana.....	62

3.4.1 Roteiro de Debate Pós-Filme.....	67
3.4.2 Roteiro de discussão sobre o filme Touki Bouki – A Viagem da Hiena.....	68
3.4.3 <i>Touki Bouki – A Viagem da Hiena</i> : 1º sugestão de atividade.....	71
3.4.4 <i>Touki Bouki – A Viagem da Hiena</i> : 2ª sugestão de atividade.....	72
3.4.5 Roteiro de discussão sobre o filme Timbuktu.....	73
3.4.6 Timbuktu: proposta de atividade.....	75
CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

A aplicação da Lei 10.639/2003, que define como obrigatório o ensino da Cultura e História Afro-brasileira no ensino básico, é muitas vezes direcionada ao componente curricular de História, ou ainda transformada em projetos pedagógicos que duram uma semana, geralmente a semana da Consciência Negra, celebrada no dia 20 de novembro. Após isso não se fala mais sobre o assunto nas salas de aulas, sendo ignorado ou silenciado durante quase todo ano letivo. Situação que também ocorre no dia dos povos indígenas.

Quando se trata da aplicação da lei no ensino de Filosofia temos uma carência ainda maior. A maioria esmagadora dos livros, catálogos de editoras e outros materiais didáticos que chegam nas escolas não possui qualquer menção à Filosofia Africana. A carência de material pedagógico e de pesquisas nessa área ainda agrava um outro fator, a saber, o da metodologia de ensino nesse campo de investigação, aprendizado e ensino. Como desenvolver de forma eficiente e eficaz uma prática docente que de fato estimule o interesse pela descolonização do conhecimento?

A presente pesquisa se debruça sobre essas e outras questões referentes ao ensino da Filosofia Africana no ensino médio, propondo uma metodologia de ensino por meio do cinema como uma opção possível de desenvolver com os alunos uma aproximação com o conhecimento filosófico produzido no continente africano. Tal iniciativa se configura como uma proposta de aplicar, no âmbito do ensino de filosofia, a Lei 10. 639/03, que mesmo promulgada a duas décadas ainda não é efetivamente aplicada em nossas escolas.

A invisibilidade das Filosofias Africanas, fruto de um racismo epistêmico e outras formas de racismo praticado ao longo dos séculos, nos fez considerar por muito tempo que apenas o continente europeu produziu filosofia. A necessidade de fazer as Filosofias Africanas conhecidas, estudadas e divulgadas se apresentam com urgência em nossa sociedade, nas universidades e escolas (Nascimento, 2016).

Embora se possa afirmar que “a filosofia, na contemporaneidade, seja produzida em todos os continentes e com produções relevantes em cada um deles. Contudo, o local privilegiado de reconhecimento da produção filosófica é ainda eurocêntrico” (Nascimento, 2016). Nesse mesmo diapasão, pretendemos reformular

essa visão proporcionando uma abordagem mais diversa da Filosofia e das formas de pensar o mundo e que se faz urgente na educação. Essa fundamentação filosófica da necessidade do ensino da filosofia africana nas escolas é feita no primeiro capítulo desta dissertação, onde se faz uma crítica ao modelo eurocêntrico de educação que perpetuamos em nosso país.

No segundo capítulo discutimos a ausência, no currículo escolar brasileiro, do conhecimento produzido no continente africano, e como essa ausência se revela apenas como mais um capítulo do racismo que perpassa a longos séculos a história geral de nosso país. A partir da análise das Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, se defende uma formação educacional antirracista, com bases culturais e filosóficas, voltada a uma *práxis* mais abrangente da diversidade e de formas de pensamento que coexistam no campo filosófico em toda sua amplitude, alteridade e reciprocidade com povos e culturas não ocidentais.

Djamila Ribeiro (2019, p. 64) defende que o “apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público”, o que, no campo do conhecimento escolar, é ainda mais grave, pois acaba resultando em uma formação intelectual que não condiz com a nossa realidade social.

Nesse sentido, estudar autores negros não deve ser encarado a partir de uma perspectiva essencialista — como se sua leitura fosse justificada unicamente pela cor da pele. A relevância de suas obras vai muito além disso: trata-se de reconhecer que, em uma sociedade majoritariamente negra como a brasileira, é irreal e injusto que apenas um grupo seleto detenha o monopólio da produção e validação do conhecimento. Ignorar as contribuições intelectuais, culturais e históricas dos povos negros não apenas distorce a compreensão da nossa própria identidade coletiva, mas também perpetua silenciamentos históricos. É profundamente prejudicial que uma sociedade desconheça — ou escolha não conhecer — a história e os saberes dos povos que efetivamente a edificaram (Ribeiro, 2019, p. 65).

No campo das pesquisas em ensino de filosofia existe ainda uma escassez de produções e estudos sobre a Filosofia Africana e isso dificulta, entre outros fatores, a aplicação da Lei 10.639/2003, objeto de investigação da presente dissertação. Nilma Gomes (2017, p. 43) nos questiona exatamente sobre os

desafios de se trazer para a sala de aula uma educação para a diversidade em uma sociedade marcada e atravessada pelo colonialismo e pelo racismo, indagando ainda a forma como os currículos escolares tratam, ou deixam de tratar, esse assunto.

É importante ressaltar que infelizmente os saberes dominantes em nossos currículos, ou ainda, socialmente aceitos e considerados relevantes, são aqueles fundamentados em uma racionalidade científica moderna e europeia. A mesma racionalidade científica que promoveu o racismo epistêmico, que excluía e invisibilizava as produções filosóficas, culturais, políticas, científicas e jurídicas dos povos não-europeus (Ussivane e Amaral, 2021, p. 12).

No último capítulo da pesquisa abordamos a questão da metodologia de ensino, refletindo sobre as possibilidades metodológicas para o ensino da filosofia africana. Apresentamos então a aplicação e posterior reflexão sobre um projeto de intervenção, necessário e parte constitutiva desta dissertação, pois ela compõe um programa de mestrado profissional, onde a reflexão filosófica precisa ser seguida de uma intervenção ou proposição prática relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

O projeto desenvolvido nesta pesquisa se utiliza do cinema como uma metodologia para o ensino da filosofia africana, propondo uma didática que foge dos padrões rotineiros da sala de aula e possibilita um modelo mais participativo de debate e discussão entre os alunos, onde eles possam se expressar, comentar e perceber a mensagem filosófica não pela leitura de um texto escrito, mas por meio da linguagem cinematográfica.

Nas palavras de Sodré (2017, p. 14), “no empenho político de uma descolonização ao mesmo tempo  tica e epistêmica,   politicamente relevante dar   luz ‘filosofias’ insuspeitadas e a salvo da violência dogmática”, portanto, para ensinar uma forma de pensamento que conteste os parâmetros oficiais estabelecidos pela tradição ocidental até mesmo sobre o que é a filosofia nós não teríamos êxito utilizando as mesmas metodologias básicas utilizadas frequentemente em sala de aula. Nesse caso, a partir do cinema, os alunos, por meio de pesquisas e debates mediados em sala de aula, se envolviam de forma mais completa no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, utilizamos dois filmes do cinema africano que serviram ponto de partida para discutir conceitos

filosóficos, temas atuais e até mesmo questões relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa aplicamos o projeto de filosofia africana através do cinema nas três séries do ensino médio, para que, a partir de uma análise comparativa, se pudesse refletir sobre qual o melhor momento para se aplicar o projeto. Foram utilizados os filmes *Touki Bouki: a viagem da hiena*, do diretor senegales Djibril Diop Mambéty e o filme *Timbuktu*, do diretor Abderrahmane Sissako.

A abordagem interdisciplinar adotada na aplicação do projeto não só foi favorável ao seu desempenho como também serviu para superar a visão de separação do conhecimento por “caixinhas” onde cada professor ensina de forma isolada seu componente curricular. Isso nos remete à ideia da pluriversalidade da filosofia e de uma diversidade epistêmica como subsídio para a educação, que faz parte das visões africanas de entendimento do mundo, onde os saberes se apresentam como um todo orgânico e integrado em suas raízes culturais e identitárias (Noguera, 2012).

A decisão de pesquisar, ensinar e fazer chegar aos alunos outras formas de saberes, outras filosofias, outras formas de leitura da realidade é uma decisão que caminha exatamente em concordância com a ideia freireana de intervenção do mundo.

Considerando o contexto social e educacional de nosso país torna-se cada vez mais necessário uma prática docente que esteja aliada ao combate dos preconceito, das discriminações e das formas colonizadas de pensamento, que por tanto tempo perduram em nossa realidade e que nos priva de um contexto educacional realmente diverso, que seja de um reflexo mais fiel da diversidade cultural e racial e epistêmica presente em nossa sociedade (Ribeiro, 2019).

Como homem negro sempre me senti incomodado com a forma como as questões culturais, históricas ou filosóficas do povo negro eram abordadas nos materiais didáticos, ou como não eram, pois a ausência dessas temáticas também são até hoje comuns. Esse incômodo não poderia simplesmente ser disfarçado, ignorado ou deixado de lado, não era uma opção, até porque “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (Freire, 2018. p. 94).

A presente dissertação, portanto, é fruto de uma inquietação pessoal, profissional e acadêmica que busca por um processo de ensino que contemple de forma mais justa as contribuições dos povos africanos para o pensamento filosófico. Não se trata, de forma alguma, de negar o pensamento europeu, porém é urgente reafirmar que a europa não é o único lugar do mundo onde se produz filosofia. Queremos lembrar que, afinal, não se pode filosofar apenas em grego e alemão, mas também em iorubá, em hausá, em igbo, em gĩkũyũ e em tantos outros idiomas.

CAPÍTULO I

A PRETENSÃO EUROCÊNTRICA DE UNIVERSALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ EPISTÊMICA DECOLONIAL

Segundo Mondlane (1975, p. 67) “tem sido costume entre os europeus e os Americanos conceber todo o pensamento humano como proveniente do espírito ocidental”, e por “americanos” ele está se referindo especificamente aos Estados Unidos, e não aos habitantes do continente americano como um todo. Nesse sentido, qualquer contribuição intelectual oriunda, por exemplo, do continente africano, ou mesmo de povos da América Latina, não parece ser digno de interesse ou mesmo não possui qualificação necessária para compor o arcabouço filosófico-científico da humanidade.

Neste primeiro capítulo discutiremos as pretensões universalistas do conhecimento europeu e como essa ideia se firmou como única visão possível de mundo, negando aos povos do continente africano a participação não apenas na construção filosófica e científica do conhecimento humano, mas negando muitas vezes a participação desses povos na própria noção de humanidade. Colocando-os como seres de categoria inferior, providos apenas de habilidades físicas propícias ao trabalho braçal nas colônias européias, negando aos negros sua racionalidade e sua humanidade (Pessanha, 2019).

Esse processo colonial que se perpetuou por séculos deixou cicatrizes que ainda persistem na esfera atual do conhecimento humano, pois a história, a cultura, a literatura e as filosofias produzidas fora do eixo europeu ainda promovem a exclusão ou a invisibilização das produções intelectuais situadas além das fronteiras européias, como se o critério para a produção de conhecimento fosse unicamente geográfico.

Entre os teóricos discutidos neste capítulo estão em especial os filósofos camaronenses Achille Mbembe e Marcien Towa. Mbembe traça sua crítica ao eurocentrismo principalmente a partir do conceito de raça e do colonialismo, enquanto Towa defende a existência de uma filosofia africana que é até mesmo anterior à grega.

A partir da crítica a essa tentativa de apagamento do pensamento africano e do conceito de epistemicídio e racismo epistêmico discutiremos a necessidade do ensino da filosofia africana nas escolas, apresentando as bases legais que

justificam e fundamentam o ensino de filosofia africana, principalmente a partir da BNCC e da Lei 10.639/03.

1.1 Filosofia e Eurocentrismo: a noção de *Espaços em branco*

Apesar de a filosofia estar sendo produzida em todos os cantos do mundo, com contribuições significativas em cada um deles, ainda é predominante uma visão eurocêntrica como referência para reconhecimento dessa produção. A reformulação dessa perspectiva para se abrir espaço para uma abordagem mais diversa na educação se apresenta com urgência em nosso tempo (Nascimento, 2016).

Nesse sentido, a expressão “*espaços em branco*”, compreende não apenas a substituição de pensadores negros, africanos e afro-diaspóricos por pensadores majoritariamente brancos, especialmente europeus, nos campos acadêmico e filosófico. Mais do que isso, este conceito refere-se à predominância de uma epistemologia branca e eurocêntrica, consolidada a partir dos processos de colonização, que promove o silenciamento e o apagamento sistemático das produções intelectuais africanas e afrodescendentes. Conforme alerta Santos (2010), esse processo é expressão de um “epistemicídio”, ou seja, a destruição de saberes que não se alinham às matrizes ocidentais e coloniais do conhecimento.

Esse apagamento não se resume à ausência de sujeitos, mas institui uma lógica hegemônica que naturaliza a superioridade da racionalidade europeia, relegando os sistemas de pensamento africanos, ameríndios e de outras matrizes subalternizadas à condição de não saber, não ciência ou não filosofia (Mbembe, 2014; Towa, 2015). Como destaca Grosfoguel (2016), trata-se de uma hierarquização global dos saberes, na qual os conhecimentos produzidos fora da Europa são sistematicamente considerados inferiores, irracionais ou até inexistentes.

A ideia de “*espaços em branco*” traduz, portanto, uma operação colonial que não apenas omite, mas também constrói ativamente um imaginário de superioridade epistêmica europeia. Este mecanismo reforça estruturas de poder e sustenta o que Quijano (2005) conceitua como a “colonialidade do saber”, uma dimensão persistente da colonialidade que molda os currículos acadêmicos, os materiais didáticos e a própria definição do que é válido como produção de conhecimento.

A filosofia, ou as filosofias, que o currículo escolar oferece às escolas é a filosofia fundamentalmente da tradição europeia, uma tradição importante para o desenvolvimento do conhecimento humano, mas nem por isso isenta de críticas ou falhas. Além disso, não é essa filosofia a única existente, e tampouco poderá ser detentora dos parâmetros que definem o que é ou o que não é relevante.

Nesse sentido, o currículo escolar no Brasil tem um problema sério: a falta de conhecimento sobre o continente africano. Isso é apenas mais um exemplo do racismo que tem marcado a história do nosso país ao longo dos séculos. A realidade escolar, social e intelectual do nosso país nos indica que já passou da hora de superar esse apagamento e de buscar uma educação que seja antirracista, abrangente e que valorize a diversidade de pensamentos filosóficos produzidos em todo o planeta.

Para tentar superar essa visão que tão fortemente marca nossa tradição filosófica, a filosofia decolonial africana usa uma abordagem que busca desafiar o eurocentrismo arraigado nas estruturas de pensamento ocidentais. Ao questionar a dominação intelectual e cultural imposta pelos países colonizadores, os filósofos decoloniais africanos estão pintando um novo quadro, colocando a África no centro da análise filosófica, e afirmando que existem sim outras possibilidades, outras formas de ler e interpretar o mundo que também são legítimas e dignas de apreciação.

Essa visão eurocêntrica de que falamos é um sistema de pensamento que coloca a Europa e sua cultura como ponto central. Durante séculos, o pensamento filosófico e acadêmico ocidental tem ignorado, marginalizado ou até mesmo menosprezado as contribuições e o conhecimento oriundos da África. Essa supremacia eurocêntrica tem perpetuado pejorativamente uma visão dos africanos como inferiores e atrasados. Visão essa que foi compartilhada por grandes nomes da filosofia europeia como Kant, Hegel, Hume, entre outros (Nogueira, 2014, p 30).

O chamado pensamento decolonial africano surge então como uma tentativa de desmoronamento dessa ordem eurocêntrica. Ele se baseia no reconhecimento e na valorização dos saberes e das tradições africanas que foram historicamente apagados ou subestimados. Filósofos decoloniais africanos se esforçam para recuperar a história da filosofia africana, mostrando ao mundo que a África tem uma rica e profunda tradição filosófica que merece e precisa ser apreciada.

Muitos teóricos no continente africano questionam a pretensa universalidade

das ideias ocidentais. Enquanto o pensamento ocidental muitas vezes tenta impor uma visão única do mundo como se fosse universalmente válida, os filósofos africanos argumentam que isso é uma forma de opressão, pois hierarquizam as culturas e tradições, relegando ao continente africano um não-lugar na galeria do pensamento filosófico humano.

Essa visão de superioridade, segundo o teórico camaronês Achille Mbembe, se estabelece principalmente, embora não apenas, como fruto de uma modernidade que se formou tendo o negro como produto de comércio, onde europeus transformaram pessoas oriundas do continente africano em bens a serem comercializados através do tráfego de pessoas pelo Atlântico para servirem como mão-de-obra nas colônias da América. (Mbembe, 2018, p 28).

O pensamento decolonial na filosofia africana é, portanto, uma luta não apenas contra a supremacia eurocêntrica, mas também um esforço para descolonizar as mentes e as estruturas intelectuais. É uma abordagem que busca romper com as estruturas que perpetuam a opressão, a desigualdade e o apagamento das vozes africanas principalmente no campo da produção de conhecimento.

Ao destacar e celebrar as contribuições filosóficas da África se questiona a (in)validade das pretensões universalizantes das estruturas de pensamento ocidentais que tentam se afirmar como únicas possíveis. Nas últimas décadas nota-se que os teóricos de diversos países africanos empenham-se em criar um espaço para que o próprio continente africano se torne um ponto de referência em filosofia, cultivando um conhecimento que é relevante para as realidades e experiências humanas a partir da realidade africana e não apenas europeia.

Essa abordagem decolonial africana é uma necessária forma de desafiar o eurocentrismo arraigado nas estruturas intelectuais ocidentais. É uma maneira de reafirmar a importância da África e do conhecimento africano, ao mesmo tempo em que questiona a imposição de uma visão de mundo ocidental como universalmente válida. Uma noção fundamentada também na tradição intelectual de grandes nomes do pensamento filosófico, como o alemão Friedrich Hegel, que em sua Filosofia da História defendeu que

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele

teria uma ideia geral de sua própria essência [...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável [...] Neles, nada evoca a ideia do caráter humano (Hegel, 1999, p. 84).

Essa visão que relega os povos africanos à quase irracionalidade é fruto também de uma ciência natural comum nos séculos XVII e XIX que pretendia classificar os grupos humanos em raças a fim de fundamentar a superioridade europeia e justificar o processo de colonização. Processo esse que acabou por transformar os povos de origem africana em “coisa, objeto ou mercadoria” (Mbembe, 2018 p. 28).

Em sua obra "Crítica da Razão Negra", que será amplamente utilizada ao longo de toda nossa pesquisa, Mbembe explora a história colonial e como o discurso eurocêntrico tem sido opressivo para as identidades negras. O filósofo defende que a noção de raça é uma construção social e política e que historicamente vem sendo utilizada para marginalizar e desumanizar indivíduos negros colocando-os como seres desprovidos de valor.

Assim, “a raça não passa de uma ficção útil, uma construção fantasmática ou uma projeção ideológica, cuja função é desviar a atenção de conflitos considerados, sob outro ponto de vista, como mais genuínos” (Mbembe, 2018 p. 29). A partir dessa ideia construída historicamente sobre a “raça”, Mbembe desenvolve uma ampla reflexão sobre as formas de imposição cultural, intelectual e filosófica feita historicamente contra povos africanos e como essa imposição permanece de muitas formas na atualidade.

Marcien Towa (2015, p. 27) também denuncia essa lógica europeia do colonialismo fundamentada no racismo e usada historicamente para relegar aos povos africanos o “não-lugar” no repertório do conhecimento humano e assim justificar toda estrutura colonial e escravista. Towa chama de silogismo do racismo, que pode ser apresentada da seguinte forma:

O homem é um ser essencialmente pensante, racional
 Ora, o negro é incapaz de pensamento e raciocínio. Ele não tem filosofia, ele tem uma mentalidade pré-lógica, etc.
 Portanto, o negro não é verdadeiramente um homem e pode ser, legitimamente, domesticado, tratado como um animal (Towa, 2019, p. 27).

Towa insiste que essa lógica racista exclui e nega ao longo da história não apenas a participação africana ao debate intelectual, mas em muitos momentos chegou a negar as condições materiais, sociais e históricas para a produção

filosófica. Se a filosofia é, para o filósofo europeu, a manifestação mais alta e brilhante do pensamento humano, negá-la aos negros é negar-lhes a capacidade de participar da definição de humanidade (*Idem*, 2019).

Essa ideia de razão universal, aplicável a todas as culturas e contextos, é rejeitada tanto por Towa quanto por Mbembe. Este último propõe uma abordagem mais pluralista, aberta ao conhecimento não-ocidental e às vozes marginalizadas. Ele acredita que a razão negra, assim como outras epistemologias não-ocidentais, trazem perspectivas valiosas para a compreensão do mundo e a busca pela liberdade. (Mbembe, 2018, p 61).

Ao destacar a razão negra, Mbembe busca desconstruir o discurso eurocêntrico dominante e superar as estruturas de poder que sustentam a opressão racial. Ele critica a forma como a modernidade ocidental se apropriou do conhecimento africano, explorou seus recursos e marginalizou seus povos, perpetuando assim a violência sistemática contra os negros. Aqui a expressão “povos negros” sugere que o preconceito e a discriminação racial em países do continente americano, por exemplo, são frutos dessa mentalidade colonialista que subjuga as pessoas negras que, mesmo sendo de outro continente, possui origens africanas (*idem*, 2018).

No entanto, precisamos destacar que essa superação do pensamento e das estruturas coloniais não se dá por meio de uma “revanche” ou vingança histórica. Não podemos superar uma estrutura colonial impondo de forma ressentida ou mesmo violenta uma outra visão. O termo superação ou “pós-colonialismo” é exatamente a inexistência de imposições e estruturas que marginalizam ou hierarquizam os diferentes modos de se pensar a realidade.

Achille Mbembe defende que o debate sobre a razão negra e a necessidade de uma abordagem pluralista na busca pelo conhecimento se materializa exatamente pela proposição de uma cultura intelectual aberta à diversidade de visões. Nossa pesquisa, portanto, pretende oferecer uma outra possibilidade de leitura de mundo, sem necessariamente invalidar as outras.

É importante ressaltar que não se pretende colocar toda tradição filosófica grega e europeia na “lata de lixo da história” ou mesmo enterrar e condenar as contribuições intelectuais produzidas fora da África. O que se pretende é lutar contra a opressão racial e a marginalização dos povos negros, amplificar as vozes que, do continente africano, ecoam suas ideias, suas teorias e suas contribuições para o

arcabouço intelectual do conhecimento humano, superando o que chamamos de “Racismo Epistêmico”.

1.1.2 Racismo Epistêmico

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre o racismo epistêmico e seu papel na produção e validação do conhecimento. O termo “racismo epistêmico” refere-se à forma como o conhecimento é concebido, avaliado e disseminado com base na raça. Essa abordagem revela que o conhecimento, longe de ser uma entidade neutra e objetiva, está profundamente enraizado em estruturas de poder e desigualdades sociais, pois esse racismo epistêmico desconsidera “a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas o resultado acaba por ser o mesmo: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (Maldonado-Torres, 2008, p. 79).

Essa ideia é ilustrada como se tentasse negar a um determinado grupo a capacidade de pensar racionalmente, de refletir sobre o mundo, de pensar de forma autônoma, ou seja, é pensar o outro como desprovido de razão. Aqui a ideia da raça de faz novamente presente, pois ela é o principal mecanismo utilizado para justificar essa prática:

Ao impor a insígnia da raça e classificá-la como não humana cria-se uma categorização de seres despossuídos de racionalidade, isso inclui é claro a memória. Dessa forma se nega o passado; apagando o que foi produzido em termos de conhecimento no continente africano, nega-se o presente; anulando as possibilidades de ascensão social e econômica, seja pelo o extermínio dos corpos negros, seja pela negação do acesso à educação e nega-se o futuro (Pessanha, 2019, p. 18).

Pessanha destaca então que o critério da raça opera em três dimensões temporais: passado, presente e futuro, pois enquanto promove o apagamento histórico dos saberes produzidos também nega aos povos negros as condições materiais e culturais para o desenvolvimento educacional no presente, deixando-os em uma condição sem perspectivas para um futuro.

A filosofia africana e suas questões conceituais e metodológicas ainda ocupam pouco espaço nos centros de pesquisa brasileiros, tanto em trabalhos universitários como em publicações acadêmicas. Essa negligência não é exclusiva do nosso país. Por exemplo, nas primeiras décadas do século XX, termos como “filosofia primitiva” foram cunhados para se referir às formas de pensamento do

continente, culpando seus habitantes e suas realidades pela colonização cognitiva (V. Y. Mudimbe, 2019, p. 227).

Quando falamos do conhecimento filosófico produzido no continente africano notamos como esse racismo epistêmico se impõe de forma nem um pouco sutil, pois o espaço reservado para o debate, estudo ou apreciação da filosofia produzida na África ainda é escasso ou mesmo inexistente em muitas instituições de ensino.

Ao estudarmos a Filosofia Africana é necessário analisar como os africanos e seus conhecimentos foram historicamente marginalizados e como isso influenciou a filosofia ocidental. A filosofia africana foi duramente subestimada e menosprezada por muito tempo, principalmente devido ao eurocentrismo predominante no campo filosófico, que pretendia, antes de tudo, ser universal (Noguera, 2014).

O epistemicídio também se apresenta nas formas de impossibilitar a produção de conhecimento pelos povos negros, principalmente pelo violento processo de colonização.

Nesse processo, em que foi obrigado a esquecer suas raízes, o negro perde a sua identidade e é aliado do processo de produção de conhecimento, a sua racionalidade funciona apenas para trabalhar, se livrar dos acoites e da morte e quando muito, se rebelar e fugir. Nesse processo o negro assimilou a língua do colonizador, a religião do colonizador, o sistema político e jurídico do colonizador, além da sua cultura” (PESSANHA, 2019, p. 185).

Dessa forma, o processo de epistemicídio se destaca não apenas pela violência física, mas pelo apagamento histórico da identidade cultural dos povos, que, assimilando a cultura do colonizador, acaba com o passar do tempo assumindo para si a forma de pensar, de ser e de agir daqueles que o colonizaram. Por essa Towa (2015) nega veementemente que a existência ou não de uma filosofia africana seja definida pelos critérios eurocêntricos, ou ainda, que a África necessite de um “aval” dos europeus para se confirmar que o conhecimento produzido no continente possui qualidades e méritos.

A concepção de que o conhecimento deve ser validado pela perspectiva ocidental ocasionou uma exclusão implícita das contribuições africanas para o campo. Uma verdadeira “injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico” (Noguera 2014, p. 23). Isso resultou em um racismo

epistêmico estrutural, no qual a filosofia africana era considerada inferior ou até mesmo inexistente.

Para Sueli Carneiro o epistemicídio é uma prática onde se nega aos negros a condição de sujeitos do conhecimento, porém a filósofa vai além de o considera como:

[...] Um 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 contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do enbranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio. (Carneiro, 2005, p. 96)

A autora traz ao debate a situação concreta da realidade escolar, analisando que a ausência de referências negras no processo de formação escolar no Brasil acarreta nos jovens e adolescentes a sensação de “não pertencimento”. Estamos falando da falta de identificação do jovem negro com os agentes de produção do conhecimento, que pode causar a sensação de “eu não tenho nada a oferecer ao mundo” ou “os meus semelhantes não contribuíram para a produção de conhecimento na história humana”.

Sueli entende o epistemicídio a partir da sala de aula, das carências curriculares, que vão da educação superior à educação infantil, pois sem uma adequada formação acadêmica a tendência é que quando o professor chegar na sala de aula da educação básica ele reproduza o processo de apagamento próprio das estruturas coloniais.

No entanto, hoje vemos um aumento do interesse pela filosofia africana e uma busca por uma abordagem mais inclusiva e justa do conhecimento. Uma busca pela superação da herança colonial que praticamente considerou por muito tempo que os povos originários do continente africano seriam desprovidos até mesmo de alma (Nogueira, 2018).

A proposta decolonial africana desafia a ideia de que apenas as filosofias ocidentais são válidas e relevantes. Ela engloba uma ampla gama de pensadores, tradições e perspectivas que podem e devem contribuir para um entendimento completo e mais preciso do mundo. Ao trazer para o debate formas de saberes diferentes, podemos explorar questões fundamentais relacionadas à existência,

moralidade, política e epistemologia de uma forma mais ampla e observando análises feitas a partir de um outro ponto de vista, a partir de uma outra concepção de mundo e de realidade.

Esse racismo epistêmico é atravessado por diversas outras formas de discriminação e pagamentos perpetrados historicamente contra vários grupos:

A desconsideração do pensamento filosófico dos povos negro-africanos, ameríndios e das mulheres no cânone da história da filosofia está fundada no racismo/sexismo epistêmicos, que opõem a universalidade do pensamento masculino dos 'povos civilizados' ocidentais à ilegitimidade epistemológica de vozes não ocidentais e não masculinas (Reis, 2020 p. 120).

Portanto, embora nosso enfoque principal seja tratar do apagamento da identidade negra e africana, não podemos deixar de mencionar que esse apagamento também se estende para outros grupos. Talvez por isso Mbembe exalte com bastante fervor a necessidade de se valorizar a importância dos esforços coletivos, “da mobilização das massas” na luta pelo reconhecimento dos direitos e no “desmantelamento das estruturas do coloniais” (Mbembe, 2019, p. 58). Reconhecer o racismo epistêmico presente na filosofia ocidental é o ponto de partida para começar a desafiar e superar essas estruturas de apagamento. Portanto, questionar as noções de objetividade, neutralidade e universalidade do conhecimento é essencial para proporcionar espaço para vozes marginalizadas, e esquecidas ao longo da história, incluindo as da filosofia africana.

Além disso, é preciso entender que a filosofia africana não se limita a um único conjunto de ideias ou concepções. Como a filosofia produzida em qualquer outro continente também não o faz. Ela é diversa e inclui pensadores de diferentes regiões e culturas da África. Ao explorar essas perspectivas e tradições, podemos enriquecer nossa compreensão sobre as várias formas de conhecimento e sabedoria existentes no mundo (Mbembe, 2019).

Portanto, é crucial reconhecer a existência do racismo epistêmico, pois só assim poderemos promover uma abordagem mais inclusiva e diversa do conhecimento. A filosofia africana tem muito a oferecer e seu estudo e apreciação podem ajudar a criar um ambiente intelectual mais diverso e enriquecedor.

A compreensão completa do mundo exige reconhecer e legitimar os diferentes modos de se pensar a realidade e o mundo em que vivemos e a escola é o lugar privilegiado de construção dessa nova forma de olhar o mundo. Por isso a necessidade de incluirmos nos currículos escolares e na prática educacional das salas de aula as reflexões que permitam essa superação, ou como diz Mbembe, esse desmantelamento das estruturas coloniais (Mbembe, 2019).

1.2 A Filosofia Africana na Escola

O educador Paulo Freire (2018, p. 100) defende que deve fazer parte de todo docente uma postura de tomada de posição, pois ser professor exige de cada um uma ruptura, uma decisão. No âmbito da escola brasileira, considerando essa educação filosófica curricular que se fundamenta apenas na tradição europeia, tomamos a decisão de trazer para a sala de aula uma reflexão filosófica que se encontra à margem da própria história da Filosofia, mas que já há algum tempo reivindica seu lugar, nesse caso estamos falando da Filosofia Africana.

Se perguntarmos a uma turma de alunos do ensino médio o que eles entendem por filosofia, devemos nos preparar para ouvir respostas relacionadas à Grécia antiga, com nomes como Sócrates e Platão. Palavras como “modernidade” e “racionalismo” também são lembrados com frequência. Qualquer menção, no entanto, a algum pensamento filosófico oriundo do continente africano é praticamente inexistente.

Isso se deve principalmente pelo fato de nossos currículos escolares não dispensarem aos conhecimentos produzidos fora do eixo europeu o mesmo cuidado dispensado a estes. Nilma Gomes (2017, p. 43) nos faz refletir sobre o quão desafiador é trazer para a sala de aula uma educação que celebra a diversidade em uma sociedade que ainda carrega as marcas do colonialismo e do racismo. A autora denuncia a forma como os currículos escolares abordam, ou ignoram completamente, essa temática.

Uma das razões fundamentais para se ensinar a Filosofia africana nas escolas é o combate ao racismo epistêmico, ou seja, a ideia de que o conhecimento produzido por pessoas negras é inferior ao conhecimento produzido por pessoas brancas. Porém, como vimos anteriormente, essa ideia está enraizada em muitas

estruturas acadêmicas e perpetua a marginalização e a exclusão de vozes africanas na produção de conhecimento.

Nildo Ouriques (2015, p.12) chama a atenção para a relação entre a posição privilegiada de produção do conhecimento e as realidades históricas da disciplina. O autor analisa como são construídos os currículos universitários brasileiros sem levar em consideração a influência do país em termos de desenvolvimento social, contexto econômico e cultural, o que apenas reforça e nos ajuda a manter um estado de dependência cognitiva em relação a outros países, principalmente europeus.

O ensino da Filosofia africana nas escolas é uma reivindicação do direito ao reconhecimento de outras formas de saberes, de outros modos de interpretar o mundo e a realidade. Uma abordagem que permite aos estudantes o reconhecimento de que não existe apenas uma forma válida de olhar o mundo e que a diversidade de perspectivas é fundamental para uma sociedade diversa e multicultural como a nossa.

Além disso, a Filosofia africana permite aos alunos uma compreensão mais ampla e real da história e da cultura do continente africano, pois muitas vezes, o ensino de história se concentra apenas nos aspectos negativos, como a escravidão e o colonialismo, deixando de lado as contribuições valiosas e a riqueza cultural dos povos africanos, ou ainda, sem esmiuçar de forma sincera o processo de colonização e as lutas de resistências contra esse processo.

Não é incomum aos estudantes de ensino médio uma ideia quase de passividade dos povos africanos durante o processo colonial. Portanto, ao ensinar a Filosofia africana, estamos resgatando uma parte importante da história humana e desconstruindo estereótipos que por muitos séculos foram disseminados na cultura e até mesmo na educação.

É importante ressaltar que a inclusão da Filosofia africana nas escolas não significa diminuir a importância da tradição filosófica grega ou de outras tradições acadêmicas. Pelo contrário, significa ampliar o conhecimento e a compreensão dos estudantes sobre a diversidade intelectual presente no mundo, possibilitando o contato com epistemologias e visões de mundo que podem enriquecer o repertório cultural e intelectual dos indivíduos.

A inclusão da Filosofia africana nas escolas torna-se fundamental para combater o racismo epistêmico, valorizar a diversidade de perspectivas e

reconhecer a contribuição da África para o pensamento humano. Ao ensinar a Filosofia africana, estamos propondo aos estudantes as ferramentas necessárias para se viver plenamente em um mundo que se mostra cada vez mais multicultural e para construir um futuro mais inclusivo e mais condizente com a realidade social do nosso país (Ribeiro, 2019).

Essa prática do ensino de filosofia africana nas escolas, contudo, enfrenta uma gama de obstáculos, por exemplo relacionada ao material didático utilizado, uma vez que a maioria esmagadora dos livros, catálogos de editoras e outros materiais didáticos que chegam nas escolas não possui qualquer menção à Filosofia Africana, pouco de Filosofia Latino americana e quase nada sobre a produção filosófica brasileira.

Esse foco na tradição ocidental se torna um problema pois gera um distanciamento entre aquilo que se está ensinando e a realidade dos alunos, pois o educando não consegue se identificar com aquilo que está sendo ensinado, pois não consegue se ver enquanto ser existencial representado naquelas teorias.

A carência de material pedagógico e de pesquisas nessa área já nos encaminha para outra carência, a da metodologia de ensino nesse campo de investigação, pois uma vez que a escola não oferece material de pesquisa aos professores e alunos as possibilidades de modos de ação acabam se restringindo.

A questão do currículo escolar público brasileiro também precisa ser mencionada, pois grande parte de nosso currículo ainda se encontra vinculado e identificado com elementos balizadores de uma política identitária convencional e ainda colonialista, que por vezes ignora os avanços epistêmicos rumo à diversidade cultural na conjuntura internacional no mundo contemporâneo.

É importante sublinhar que infelizmente o conhecimento que se impõe como dominante, aquele conhecimento aceito e considerado relevante pela sociedade, baseia-se na racionalidade científica moderna e europeia. A mesma racionalidade científica que “promove o racismo cognitivo que exclui e obscurece as conquistas filosóficas, culturais, políticas, científicas e jurídicas dos povos não europeus” (Ussivane e Amaral, 2021, p. 12).

Uma das formas de superação dessas limitações pode ser encontrada na própria legislação, a Lei 10.639/03 por exemplo, ao tratar do ensino da História e cultura africana e afrobrasileira não limita que esse ensino deve acontecer apenas no componente curricular de História, portanto, nada nos impede de, no âmbito do

ensino de Filosofia, trazer para a sala de aula autores, conceitos e ideias filosóficas produzidas no continente africano, ou ainda, de fazer uma crítica à concentração européia nos currículos.

No entanto, apesar de a lei estar em vigor desde 2003, ainda é aplicada de forma ineficiente nas escolas. Além disso, essa aplicação normalmente acontece apenas no componente curricular de história, que muitas vezes é transformado em um projeto educacional, ou evento durante a Semana da Consciência Negra, que normalmente é celebrada em 20 de novembro. Depois disso, o tema deixa de ser discutido em sala de aula e é ignorado ou silenciado ao longo do ano letivo.

Portanto, é praticamente um compromisso que temos, como professores e como filósofos, buscar meios de superar as cercas e as limitações do pensamento. Marcondes (2004, p. 55) destaca que essa busca é o caminho próprio da Filosofia, que é um saber que nunca está pronto, acabado, pois

O buscar nos transforma, faz-nos mudar de atitude em relação ao que sempre fomos, revela nossas insatisfações, nos impulsiona a atingir uma nova visão das coisas. Talvez a busca seja interminável, mas nela está o que nos torna filósofos. (MARCONDES, 2004, p. 55)

No caso específico de minha prática docente, existia a possibilidade de continuar reproduzindo os parâmetros epistemológicos eurocêntricos que a escola propunha, ou poderia *intervir* e propor uma abordagem que pudesse ser mais condizente com a realidade social e cultural do nosso país.

1.3 Uma Proposta de Abordagem Decolonial na Sala de Aula

O projeto de intervenção focado no ensino de Filosofia Africana se firma mais proeminente em duas competências da CNBB, a saber, a competência 9, empatia e cooperação, e a competência 6, trabalho e projeto de vida. Obviamente outras competências também estarão envolvidas no processo de desenvolvimento do projeto, sabe-se que as competências não são isoladas e trabalhadas de forma solitária e individualizada, mas que se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem.

A competência número 9 da BNCC traz como título “Empatia e Cooperação” e seu texto afirma que seu objetivo é:

Exercitar a empatia, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com

acolhimento e valorização da diversidade de indivíduo e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, P.9)

A valorização de grupos sociais, seus saberes, suas práticas e sua história estão no cerne de nosso objetivo, pois a denúncia que se faz é exatamente de um apagamento histórico de grupos, de epistemologias e de práticas culturais e filosóficas produzidas no continente africano.

Também se contempla a questão da diversidade, é importante reafirmar que em nenhum momento de nossa produção estamos descartando ou nos desfazendo dos conhecimentos produzidos no continente europeu. Estamos apenas afirmando que existem também outros saberes, outras interpretações do mundo e da realidade, portanto temos aqui um apelo à diversidade epistêmica, mas também cultural, étnica e racial.

Além disso, o nosso trabalho de intervenção se configura como uma ferramenta no processo de superação de preconceitos. Vivemos em um país que ainda não conseguiu superar o racismo histórico e estrutural, onde os conhecimentos, saberes e práticas da população afrobrasileira ainda são alvo constante de discriminação e intolerância. Nesse sentido a competência número 9 da BNCC contempla de forma significativa as principais motivações teóricas e epistemológicas de nossa intervenção.

Já na competência número 6 a BNCC preconiza que o aluno precisa desenvolver suas habilidades de modo a

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9)

Neste contexto, o projeto de intervenção, ao trazer para o centro das discussões a Filosofia Africana certamente ajudará o educando a compreender que existem muitas formas de saberes, de compreensão do mundo e da realidade, enriquecerá o repertório cultural, social, epistêmico e filosófico dos alunos, possibilitando assim uma melhor compreensão da riqueza e da diversidade de conhecimentos existentes.

A competência número 6 da BNCC também chama atenção para a importância de uma compreensão das relações do mundo do trabalho, isso nos leva

também a uma compreensão das relações entre escola e sociedade, entre academia/pesquisa e o mundo concreto e histórico onde os indivíduos vivenciam suas experiências. Um mundo onde os modelos educacionais ainda refletem uma mentalidade que por vezes chegam a defender os interesses das classes dominantes, como afirma Ouriques:

O programa de pesquisa implícito na grade curricular da graduação, e especialmente evidente no sistema de pós-graduação nacional, é expressão acabada do colonialismo científico e cultural, cuja existência está garantida basicamente para manter os interesses dominantes (Ouriques, Nildo. 2015, p. 12).

Portanto, não se trata apenas de um problema apenas da educação básica, mas de uma forma de produção de saberes enraizada na própria tradição intelectual das universidades brasileiras, que vai formar os professores que irão atuar na educação básica, repetindo o ciclo da dependência.

Essa questão esteve e está presente de muitas formas na vivência acadêmica de professores da educação básica, inclusive em professores que cursam programas de pós-graduação, pois muitas vezes transitar com essa temática no âmbito acadêmico e escolar e propor uma outra forma de pensar se torna mais desafiador, uma vez que, pela forma como os programas de pós-graduação se estruturam, eles costumam até mesmo impedir que uma discussão como esta, em forma de projeto de pesquisa, seja aprovada nos cursos. Uma realidade que, segundo Ouriques (2015 p. 13) decorre da própria estrutura curricular dos programas.

Ora, um currículo ou programa de pós-graduação afastado dos grandes problemas nacionais, típicos de um país subdesenvolvido, dependente, garante como prioridade o ocultamento dos mecanismos pelos quais a dependência se reproduz entre nós como se outro destino histórico não fosse possível. (Ouriques, p 13).

Portanto, entendemos que uma leitura social crítica, que nos leve a compreender as relações de trabalho no mundo, como nos impele a competência número 6 da BNCC pode ser ricamente favorecida com o projeto de intervenção que esteja alinhado e voltado para a disseminação de saberes pouco conhecidos ou pouco estudados nas escolas.

Como o projeto se dará também por meio de filmes, a linguagem artística também estará contemplada, abraçando assim a competência número 4 da BNCC, que exige do educando o uso de diferentes linguagens, entre elas a artística e a digital, para “se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos” (BRASIL, 2018, P. 9). Dessa forma, como dito anteriormente, nosso projeto de entrelaça com outras competências que, de uma forma ou de outra, serão contempladas em nossa intervenção.

Essa intervenção, como parte de uma pesquisa acadêmica que nasce da realidade escolar e para ela se volta, pretende se apresentar como uma forma de se discutir não apenas uma questão de conteúdo, aquilo que se quer ensinar, mas também uma questão de forma, como se ensinar determinado conteúdo. O projeto de dissertação e a intervenção prática propositiva se inserem dentro de uma tentativa de discussão sobre as formas de se ensinar filosofia e das bases filosóficas e pedagógicas que justificam nossas práticas.

Trazer para a sala de aula um modo de pensar o mundo que antes estava à margem do currículo oficial das escolas e fazer emergir um olhar diferente sobre o mundo e sobre a própria atividade filosófica, isso é intervir na realidade escolar. Paulo Freire, autor que não costuma se auto explicar, faz questão de dizer o que essa intervenção significa:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no, campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2018, p. 106-107)

Como educadores, não podemos simplesmente ignorar a realidade onde nosso trabalho se desenvolve, estaríamos nos arriscando a cair nesta segunda forma de intervenção, essa que de forma injusta mantém a sociedade estática, preservando privilégios e perpetuando desigualdades.

Portanto, é praticamente um compromisso que temos, como professores e como filósofos, buscar meios de superar as cercas e as limitações do pensamento. Marcondes (2004, p. 55) destaca que essa busca é o caminho próprio da Filosofia, que é um saber que nunca está pronto, acabado, pois

O buscar nos transforma, faz-nos mudar de atitude em relação ao que sempre fomos, revela nossas insatisfações, nos impulsiona a atingir uma

nova visão das coisas. Talvez a busca seja interminável, mas nela está o que nos torna filósofos. (MARCONDES, 2004, p. 55)

No caso específico de minha prática docente, existia a possibilidade de continuar reproduzindo os parâmetros epistemológicos eurocêntricos que a escola propunha, ou poderia *intervir* e propor uma abordagem que pudesse ser mais condizente com a realidade social e cultural do nosso país. A decisão de pesquisar, ensinar e fazer chegar aos alunos outras formas de saberes, outras filosofias, outras formas de leitura da realidade é uma decisão que caminha exatamente em concordância com a ideia freireana de intervenção do mundo.

Considerando o contexto social e educacional de nosso país torna-se cada vez mais necessário uma prática docente que esteja aliada ao combate dos preconceito, das discriminações e das formas colonizadas de pensamento, que por tanto tempo perduram em nossa realidade e que nos priva de um contexto educacional realmente diverso, que seja de um reflexo mais fiel da diversidade cultural e racial e epistêmica presente em nossa sociedade.

CAPÍTULO II

2.0 FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO BRASILEIRO: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo discute a presença da Filosofia Africana no contexto da educação brasileira, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e de como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possibilitou avanços significativos no campo epistêmico. Notamos que, apesar dos avanços legais, a Filosofia Africana segue marginalizada nos currículos, sendo raramente abordada nos conteúdos escolares.

A Filosofia Africana, historicamente invisibilizada nos currículos escolares e acadêmicos, começa a ganhar espaço no debate educacional brasileiro, impulsionada por marcos legais, movimentos sociais e a crescente demanda por uma educação mais plural, descolonizada e comprometida com a diversidade cultural. Esse processo foi especialmente reforçado com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

É importante salientar que a Lei 10.639/03 foi substituída pela lei 11.645/08 que incluiu também o ensino da História dos povos indígenas em todas as modalidades de ensino e níveis de educação. Ao utilizar neste texto a Lei 10.639/03 não se está ignorando sua substituição, antes, se trata de reafirmar a importância política e pedagógica de seu significado para a história do povo negro brasileiro.

A leitura do Movimento Negro e de vários especialistas em educação das relações étnico-raciais é que o marco simbólico e político da Lei 10639/03 não deve ser perdido e, neste sentido, não se trata de uma abordagem inequívoca que “esquece” que a lei 10.639/03 teria sido substituída formalmente pela lei 11.645/08. (Nogueira, 2014, p 17)

No campo das pesquisas sobre a educação afro-brasileira e indígenas, em demandas epistêmicas que lhes são próprias e caras, bem como nas questões pedagógicas e étnico-raciais se convencionou como uma opção política e pedagógica adotar o uso da Lei 10.639/03 para se referir à História e Cultura

Afro-brasileira e Africana e a Lei 11.645/08 para se referir às conquistas dos povos indígenas que ao longo das décadas lutaram para que suas Histórias e identidades culturais fossem consideradas no currículo escolar brasileiro (Nogueira, 2014, p 18).

Quanto à aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras ainda existe uma distância e algumas lacunas a se percorrer entre aquilo que de fato acontece no chão das escolas e a efetivação do objetivo da lei. No caso do ensino de Filosofia essa distância é ainda maior, revelando um fosso profundo entre pensamento e cultura que, na história identitária do Brasil, se configuram como basilares para nossa formação étnica e social.

O fato de existirem amálgamas que se interligam no plano da identidade cultural – questionamos –, o que torna impossível a mesma correspondência também no plano do pensamento filosófico? Por isso a necessidade de descolonizar o ensino de Filosofia e trazer para as salas de aula uma abordagem crítica e filosófica sobre o apagamento da cultura, da história e do conhecimento produzido no continente africano.

Essa descolonização do ensino em sentido filosófico, segundo Mbembe (2019, p 70) pode ser definido como a declosão do mundo:

a ideia de declosão inclui a de eclosão, de surgimento, de advento de algo novo, de desabrochar. Decodir significa então retirar as cercas de modo que aquilo que estava enclausurado possa emergir e desabrochar. (MBEMBE, 2019, p. 70)

Trazar para a sala de aula um modo de pensar o mundo que antes estava à margem do currículo oficial das escolas e fazer emergir um olhar diferente sobre o mundo e sobre a própria atividade filosófica foi um dos pilares norteadores do trabalho desenvolvido nesta pesquisa de mestrado e no projeto desenvolvido nas escolas com os estudantes e que será alvo de discussão no próximo capítulo.

No entanto, apesar dos avanços que certamente devem ser celebrados, a implementação da Lei nas escolas tem se restringido, na maioria das vezes, a abordagens históricas, literárias e artísticas, deixando de lado a produção filosófica africana. Por isso defendemos a necessidade de tornar explícita a inclusão da Filosofia Africana nos currículos escolares, especialmente diante das possibilidades abertas pelo Novo Ensino Médio e pelas novas diretrizes da BNCC, que embora de forma vaga e ampla, abre muitas possibilidades de introdução das filosofias africanas nas escolas.

2. 1 Filosofia Africana: uma tradição ignorada

A Filosofia Africana constitui uma tradição milenar, marcada por uma pluralidade de pensamentos, práticas reflexivas e sistemas de conhecimento que se desenvolvem muito antes do advento da colonização europeia e, paralelamente, às grandes correntes filosóficas ocidentais. Contudo, a história da filosofia, tal como foi construída e transmitida sob a hegemonia eurocêntrica, operou sistematicamente a negação da existência de uma filosofia produzida nos territórios africanos.

Essa exclusão não se dá apenas por omissão, mas como uma estratégia de dominação epistemológica que visava legitimar a colonização, naturalizando a ideia de que os povos africanos seriam desprovidos de racionalidade, lógica formal e capacidade de abstração, atributos historicamente vinculados à definição ocidental de “fazer filosofia”. Essa dominação se dá principalmente a partir da Modernidade, que para Achille Mbembe (Mbembe, 2018, p. 105) é “na realidade, outro nome para o projeto europeu de expansão ilimitada que foi implantado durante os últimos anos do século XVIII”.

Pensadores como Cheikh Anta Diop, John Mbiti, Kwame Nkrumah, Anton Wilhelm Amo, Marcien Towa e Achille Mbembe são figuras centrais na desconstrução desse paradigma. Eles demonstram que, nos diversos contextos africanos, há tradições filosóficas profundamente elaboradas que abarcam campos como a ontologia, refletindo sobre o ser e sua relação com o cosmos, a epistemologia, questionando as formas de produzir e validar conhecimento, além da ética, da estética e da filosofia política. Esses pensadores revelam não apenas uma filosofia africana, mas filosofias africanas, plurais, enraizadas em matrizes culturais, linguísticas e cosmológicas diversas.

A redução da Filosofia Africana a um saber “pré-filosófico” ou “primitivo” inscreve-se no processo de colonização do saber, onde o ocidente institui para si o monopólio da racionalidade. Tal visão é sustentada por uma matriz colonial de poder (Quijano, 2000) que hierarquiza os conhecimentos e define quais saberes merecem ou não o status de ciência ou filosofia. Nesse processo de silenciamento sistemático de epistemologias não europeias a Filosofia Africana foi uma das principais vítimas.

Essa invisibilidade se reproduz de forma contundente na formação docente e nos materiais didáticos, particularmente no ensino de filosofia nas escolas e universidades. O currículo tradicional, ainda fortemente eurocentrado, segue

priorizando exclusivamente pensadores europeus, desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade, relegando as produções africanas e afro-diaspóricas ao silêncio ou, no máximo, às margens das discussões acadêmicas.

Superar essa lacuna não é apenas uma questão de inclusão de novos autores, mas exige uma revisão profunda dos próprios paradigmas epistemológicos que sustentam a definição hegemônica do que é filosofia. Isso implica questionar as bases que determinam que a filosofia se funda exclusivamente na tradição escrita, na abstração formal e na separação rígida entre sujeito e objeto, critérios que historicamente serviram para deslegitimar formas de pensamento baseadas na oralidade, na experiência comunitária e na inter-relação entre espiritualidade e conhecimento.

Dentro dessa perspectiva crítica, Marcien Towa (2015, p. 26) desempenha um papel fundamental ao afirmar que os africanos não necessitam da validação das instituições acadêmicas europeias para que sua produção filosófica seja reconhecida. Ao contrário, defende que essa busca por reconhecimento externo reproduz a lógica colonial que subordina os saberes africanos aos critérios de legitimidade eurocêntricos. Towa propõe, portanto, uma ruptura epistêmica: a descolonização do pensamento, na qual o continente africano assume o protagonismo na definição dos seus próprios marcos teóricos, metodológicos e ontológicos.

Esse movimento de descolonização epistemológica não é apenas uma reivindicação simbólica. Ele possui implicações práticas profundas para os processos educativos, especialmente na formação de professores e na construção de currículos que reflitam a diversidade epistêmica da humanidade. Incorporar a Filosofia Africana nos espaços acadêmicos não significa apenas estudar autores africanos, mas repensar o próprio fazer filosófico, reconhecendo que há múltiplas formas de filosofar, de refletir sobre o mundo e de produção de conhecimento.

O reconhecimento da Filosofia Africana e sua inserção nos espaços formais de educação não é um gesto de benevolência, mas uma exigência ética, epistemológica e política, que contribui diretamente para o enfrentamento do racismo epistêmico e para a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e anticolonial. A Filosofia Africana, quando incluída no debate acadêmico e educativo, não apenas amplia o escopo do conhecimento, mas

também corrige uma injustiça histórica, reparando epistemicamente séculos de silenciamento e marginalização.

2.2 A Lei 10.639/03 e a lacuna filosófica

A Lei 10.639/03 representou um marco importante na luta antirracista e na valorização da cultura afro-brasileira e africana, portanto, para a superação do modelo eurocentrico de pensamento. No entanto, o texto legal não menciona explicitamente a Filosofia Africana como conteúdo a ser ensinado, o que acaba permitindo que a disciplina de Filosofia continue alheia às epistemologias africanas e presas ao currículo filosófico eurocentrado.

Durante muitos anos, o currículo escolar brasileiro foi estruturado sob uma perspectiva eurocêntrica, refletindo os valores, saberes e tradições filosóficas oriundas do continente europeu. O pensamento africano, assim como outras formas de conhecimento produzidas fora do eixo europeu, foi sistematicamente silenciado ou invisibilizado.

A Filosofia, como disciplina escolar no Brasil, foi historicamente alvo de constante ataques, de modo que, ao longo das décadas temos sua retirada e sua reintrodução em nossos currículos diversas vezes, a depender do momento histórico-político pelos quais o país passava. No entanto, mesmo após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e reformuladas posteriormente) que nos permitiu uma segurança legal mais estável, o currículo filosófico brasileiro teve como base quase exclusivamente a tradição filosófica grega e europeia. Contudo, esse cenário começa a se modificar, ainda que de forma lenta e gradual, a partir do início dos anos 2000.

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representou um divisor de águas na legislação educacional brasileira. A lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do ensino fundamental e médio do país.

E embora a lei não mencione explicitamente a Filosofia Africana, sua abrangência possibilita a introdução de conteúdos filosóficos a partir das tradições africanas, na medida em que reconhece a importância de valorizar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Isso abre uma brecha

importante para o questionamento da exclusividade da tradição filosófica europeia nos currículos escolares.

Em 2004, e com reformulação em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que foram fundamentais para dar efetividade à Lei 10.639/03, permitindo assim uma aplicabilidade mais material da lei.

Essas diretrizes ampliam a compreensão do papel da cultura africana na educação, incluindo a necessidade de abordar a diversidade de saberes e conhecimentos produzidos no continente africano. Elas reconhecem a riqueza filosófica, ética, cosmológica e espiritual dos povos africanos e recomendam que se explorem essas dimensões nos conteúdos escolares. Desse modo, podemos incluir no escopo dessas contribuições, as reflexões filosóficas desenvolvidas no continente africano.

Esse documento é um dos primeiros a sugerir, ainda que indiretamente, a inclusão da Filosofia Africana como campo legítimo do conhecimento a ser trabalhado nas escolas, como parte da valorização da cultura e do pensamento africano. Por essa razão se faz necessário uma análise mais detalhada dessa diretriz para uma melhor compreensão da natureza dessa pesquisa.

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A educação brasileira, historicamente marcada por processos de exclusão e apagamento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, passou a ser desafiada, a partir da década de 2000, pela necessidade de reconstruir seus currículos, práticas e saberes de forma a contemplar a diversidade étnico-racial presente na sociedade.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1/2004), representa um marco no enfrentamento ao racismo e na construção de uma educação antirracista e inclusiva.

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, representa um marco histórico na consolidação de políticas públicas educacionais comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Estas Diretrizes surgem como desdobramento da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Essas Diretrizes Curriculares são fundamentadas em pressupostos teóricos que reconhecem a educação como instrumento de combate às desigualdades e às discriminações de natureza racial. Baseiam-se nos princípios dos Direitos Humanos, da equidade, da valorização da diversidade e da promoção da igualdade racial, e apenas esses fundamentos já poderiam proporcionar diversas reflexões filosóficas sobre a importância da diversidade epistêmica no campo educacional.

Inspiradas nos movimentos sociais, especialmente no Movimento Negro Brasileiro, e em acordos internacionais como a Conferência Mundial contra o Racismo realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001. As Diretrizes partem do reconhecimento de que o racismo estrutural no Brasil se manifesta de forma institucionalizada, inclusive no sistema educacional, que historicamente invisibilizou e desvalorizou as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação social, econômica, política e cultural do país. Ou seja, temos no campo legal o reconhecimento de que os currículos educacionais de nosso país foi por muitas décadas construído sob a influência do eurocentrismo, e ao mesmo tempo que se reconhece como essa prática foi danosa, se traça estratégias formais para a sua superação.

Dessa forma as Diretrizes possuem como objetivo central orientar as instituições de ensino, os sistemas educacionais e os profissionais da educação na implementação de práticas pedagógicas que promovam a valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira e africana, bem como o enfrentamento ao racismo. Portanto, embora o texto das diretrizes não cite de forma direta o termo “racismo epistêmico”, podemos considerar que o texto serve e orienta também para a superação dessa forma de racismo.

As Diretrizes são resultado de reivindicações históricas dos movimentos negros brasileiros, especialmente do movimento negro contemporâneo, que desde a

década de 1970 vem denunciando o racismo institucional presente nas políticas públicas, particularmente na educação. Já nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2005) sustenta que a educação tem papel central tanto na reprodução quanto no enfrentamento das desigualdades raciais.

Ao incorporar princípios dos Direitos Humanos, da equidade e da justiça social, as Diretrizes buscam não apenas incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, mas transformar profundamente as relações raciais no espaço escolar, rompendo com a lógica eurocêntrica e monocultural que historicamente estruturou a educação no Brasil (Munanga, 2005).

As Diretrizes são estruturadas em três eixos principais, o primeiro deles aborda a necessidade de uma educação que promova relações sociais baseadas no respeito à diversidade, no reconhecimento das identidades étnico-raciais e na desconstrução de preconceitos e estereótipos. Este eixo assume uma perspectiva transversal, perpassando todas as disciplinas e práticas pedagógicas, por isso vemos aqui uma oportunidade para a aplicação da filosofia como instrumento de reflexão e superação das formas limitadas do pensamento.

A escola, segundo as Diretrizes (Brasil, 2004), deve atuar como espaço de formação cidadã, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e interculturais que possibilitem aos estudantes compreender, respeitar e valorizar a pluralidade étnico-racial do Brasil. Isso implica em transformar os ambientes escolares em territórios de resistência ao racismo, à discriminação e à desigualdade, nesse sentido, o ensino das filosofias africanas de superação ao colonialismo serviriam como base teórica fundamental para enriquecer e sustentar essa prática.

O segundo eixo da diretriz responde diretamente à exigência legal da Lei nº 10.639/2003, incorporando no currículo escolar conteúdos específicos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. A proposta rompe com a abordagem superficial ou estigmatizada frequentemente presente no ensino tradicional, propondo um resgate histórico que evidencia os grandes reinos africanos, as tecnologias desenvolvidas por civilizações africanas e o protagonismo dos povos negros na formação do Brasil.

A abordagem desse eixo vai além da escravidão, enfocando também as formas de resistência, como quilombos, movimentos culturais e expressões artísticas, além das contribuições em áreas como ciência, religião, culinária, música

e literatura (Silva, 2009). Isso permite que estudantes negros se reconheçam positivamente na história e que estudantes não negros desenvolvam uma visão crítica e ética sobre a sociedade.

O terceiro eixo é estratégico, pois reconhece que sem a formação adequada dos profissionais da educação, a efetivação dos dois primeiros eixos fica comprometida. As Diretrizes orientam que os cursos de licenciatura, pedagogia e demais programas de formação inicial incluam, obrigatoriamente, componentes curriculares que contemplem a temática étnico-racial.

Além disso, destaca-se a importância da formação continuada, capaz de oferecer aos profissionais ferramentas teóricas, metodológicas e pedagógicas para trabalhar de forma crítica e consciente as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Essa formação deve promover a capacidade de análise dos materiais didáticos, de planejamento de práticas pedagógicas inclusivas e de intervenção diante de situações de racismo e discriminação no espaço escolar (Munanga, 2005; Gomes, 2005).

Apesar de seu caráter normativo, a implementação efetiva das Diretrizes encontra diversos obstáculos, como a formação insuficiente de professores, a resistência institucional, a escassez de material didático e até mesmo as fragilidades das políticas públicas, que deixam sempre brechas para a sua não aplicação de forma efetiva.

Um dos maiores obstáculos está na fragilidade da formação inicial e continuada dos docentes. Grande parte dos cursos de licenciatura ainda não incorpora de maneira consistente conteúdos sobre relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana (Gomes, 2005).

Quando aplicamos isso aos cursos de filosofia essa carência se torna ainda maior, pois dificilmente se encontrará um curso que ensine filósofos e filósofas africanas, ou que incentivem a pesquisa nesses campos decoloniais. Ou seja, como o professor vai ensinar Filosofia Africana se ele próprio não aprendeu sobre isso na universidade?

Isso gera insegurança, desconhecimento teórico e resistência na prática pedagógica, comprometendo a capacidade dos educadores de desenvolverem ações efetivas de combate ao racismo e ao eurocentrismo no espaço escolar. Além disso, muitos professores relatam a ausência de suporte institucional para formação continuada específica nesta área.

Este problema vem de um modelo de graduação e formação do pensamento crítico que em nenhum momento ofereceu qualquer ementa que versasse sobre essa temática que agora investigamos. Isso nos remete ainda a uma constatação de ampla perplexidade que revela algumas dimensões colonialistas da universidade brasileira que cadenciam um movimento histórico de dependência e subdesenvolvimento ligados ao pensamento eurocêntrico e norte americano.

Nildo Ouriques (2015, p.12) analisa que os currículos universitários brasileiros, ao serem construídos sem se levar em consideração o contexto social, econômico e cultural do país, apenas reforçam e ajudam a nos manter em uma condição de dependência epistêmica, pois:

O programa de pesquisa implícito na grade curricular da graduação, e especialmente evidente no sistema de pós-graduação nacional, é expressão acabada do colonialismo científico e cultural, cuja existência está garantida basicamente para manter os interesses dominantes (Ouriques, Nildo. 2015, p 12).

Não se trata apenas de um problema da educação básica, mas de uma forma de produção de saberes enraizada na própria tradição intelectual das universidades brasileiras. Tentar transitar com essa temática no âmbito acadêmico e propor uma outra forma de pensar se torna mais desafiador, uma vez que, pela forma como os programas de pós-graduação se estruturam, eles costumam até mesmo impedir que uma discussão como esta, em forma de projeto de pesquisa, seja aprovada nos cursos.

A ideia defendida por Ouriques (2015, p. 13), é que essa realidade é resultado direto da própria estrutura curricular dos programas. Quando um currículo, especialmente no âmbito da pós-graduação, se mantém alheio às grandes questões nacionais, características de um país subdesenvolvido e dependente, ele acaba priorizando a ocultação dos mecanismos que perpetuam essa condição de dependência, como se não houvesse possibilidade de construir um destino histórico diferente.

Contudo, é importante frisar que não se pode apenas suscitar discussões sobre temáticas decoloniais levantadas por autores que falam de uma perspectiva “social branca” (como é mais conhecida em autores negros que discutem o tema), mas de fato trazer para a cena pesquisadores negros e negras que constroem saberes e práticas desde sua própria vivência ou lugar de fala (Ribeiro, 2019, p. 64).

Do contrário acabaríamos incorrendo no erro de transformar a decolonialidade em uma “moda acadêmica”, e não em uma forma de intervenção na realidade como deve ser autenticamente vista (Costa, Torres e Grosfoguel, 2020, p. 10).

Temos ainda a resistência à implementação das Diretrizes, que se manifesta tanto de forma velada quanto explícita. Há escolas, gestores, famílias e até docentes que reproduzem discursos negacionistas, relativizando ou mesmo rejeitando a necessidade de tratar das questões raciais no ambiente escolar. Essa resistência muitas vezes é sustentada por ideologias que defendem uma falsa ideia de “democracia racial”, na qual se afirma que “todos são iguais” e, portanto, não seria necessário abordar as especificidades étnico-raciais (Munanga, 2005).

Embora haja avanços na produção de materiais didáticos mais sensíveis à diversidade, muitos ainda reforçam estereótipos, distorções históricas ou omissões sobre as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. A falta de livros, filmes, jogos, atividades e recursos visuais que representem adequadamente a história e a cultura afro-brasileira e africana compromete a efetividade das práticas pedagógicas. Além disso, as escolas, especialmente nas redes públicas, carecem de financiamento para aquisição e produção desses materiais.

Apesar da existência das Diretrizes, faltam políticas públicas robustas que garantam monitoramento, avaliação e responsabilização dos sistemas de ensino quanto à sua implementação. Os órgãos educacionais, em muitas instâncias, não possuem equipes técnicas específicas para acompanhar a aplicação das Diretrizes, o que contribui para que sua execução dependa, frequentemente, da motivação individual de gestores e professores.

2.4 Possibilidades e Caminhos de Superação

Diante dos inúmeros desafios que ainda persistem na efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, torna-se imprescindível refletir sobre as possibilidades e os caminhos de superação que vêm sendo construídos em diferentes contextos educacionais. Essas possibilidades não surgem de maneira isolada, mas são resultado de uma articulação entre ações dos movimentos sociais, práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento de políticas curriculares comprometidas com a inclusão e a equidade racial.

Além disso, o uso estratégico das tecnologias e das mídias digitais tem se configurado como uma ferramenta potente na disseminação de saberes, na formação docente e na promoção de práticas educativas antirracistas. Por isso analisaremos os principais eixos que sustentam esses avanços e que podem contribuir significativamente para uma educação que valorize a diversidade de saberes e combata o racismo epistêmico presente no ambiente escolar.

Dentre esses eixos de superação é preciso destacar os movimentos negros e os coletivos de educadores antirracistas têm desempenhado papel fundamental na resistência e na construção de práticas pedagógicas inovadoras. Eles promovem encontros, seminários, cursos de formação e produção de materiais que auxiliam professores e escolas a superarem os desafios impostos pelo racismo estrutural. Segundo Nilma Iino Gomes (2017), esses coletivos funcionam como espaços de formação política, fortalecimento identitário e produção de conhecimento.

Nesse sentido, Achille Mbembe (2019, p. 58) nos lembra da dimensão coletiva da superação do colonialismo epistêmico, pois a luta contra as formas de submissão do pensamento precisam da mobilização das massas para dismantelar as estruturas coloniais para a reconstituição dos sujeitos, para a decolção do mundo e a escalada geral da humanidade, deixando para trás as amarras do colonialismo.

Apesar dos desafios, há experiências exitosas em várias partes do país de escolas que desenvolvem projetos interdisciplinares sobre a cultura afro-brasileira, promovem feiras culturais, semanas temáticas, rodas de conversa, oficinas de dança, culinária, literatura e religiosidade de matriz africana. O projeto de cinema e filosofia desenvolvido como parte dessa pesquisa é um exemplo desse tipo de atividade.

Essas práticas, quando bem estruturadas, contribuem para a construção de um ambiente escolar mais plural, inclusivo e comprometido com a equidade racial. Além de proporcionar aos estudantes outras visões de mundo, outras formas de interpretação da realidade e outros olhares sobre as questões fundamentais da existência humana, fazendo-os perceber que não existe apenas uma maneira de se pensar sobre o mundo.

Ainda dentro dessa perspectiva, algumas redes de ensino têm desenvolvido matrizes curriculares que incluem, de maneira obrigatória e estruturada, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, garantindo sua presença nas avaliações internas e externas. Isso se configura como estratégia para

garantir não apenas a presença formal dos conteúdos, mas também sua efetiva abordagem no processo de ensino-aprendizagem.

Um fator que pode ser utilizado como aliado nesse processo é o avanço das tecnologias e das mídias digitais, pois elas têm sido um recurso importante para a circulação de conteúdos antirracistas e decoloniais. Plataformas, podcasts, canais de YouTube, documentários e redes sociais tornam acessível uma vasta produção de conhecimento produzido por intelectuais negros, escritores e pensadores de todos os lugares do globo, além de educadores comprometidos com a pauta antirracista e decolonial. Esses recursos oferecem suporte tanto para a formação docente quanto para a prática pedagógica, especialmente em contextos onde os materiais tradicionais são escassos.

Percebe-se, portanto, que a efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais encontra-se permeada por desafios de ordem estrutural, pedagógica e política, que refletem a persistência do racismo estrutural e do pensamento eurocêntrico no Brasil. Contudo, ao mesmo tempo também se observa a emergência de práticas, movimentos e iniciativas que revelam caminhos potentes para a transformação da educação.

Avançar nesse processo exige o fortalecimento das políticas públicas, a valorização da formação docente contínua, o apoio aos coletivos de educadores, a produção de materiais didáticos adequados e o compromisso ético e político dos sistemas educacionais. Assim, a educação pode se consolidar como instrumento de resistência, reparação histórica e construção de uma sociedade efetivamente democrática, intelectualmente plural e filosoficamente diversificada.

Nesse âmbito, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representam um avanço normativo fundamental na luta contra o racismo e pela promoção da diversidade de pensamento no Brasil. No entanto, sua eficácia depende diretamente do compromisso político, institucional e pedagógico de todos os atores envolvidos no processo educacional.

A superação dos desafios postos exige investimentos robustos em formação docente, produção de materiais didáticos, políticas de acompanhamento e avaliação, bem como o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e promovam a diversidade étnico-racial como um princípio estruturante da educação brasileira.

Somente assim poderemos romper com a hegemonia epistemológica que relega as filosofias não europeias a um lugar secundário, ou ainda, ao total esquecimento, criando na educação brasileira esse espaço em branco onde filosofias européias ocupam a totalidade dos estudos, dos debates e discussões ignorando a existência da produção e as contribuições intelectuais vindas do continente africano.

2.5 Possibilidades na BNCC e no Novo Ensino Médio

O ensino de Filosofia nas escolas brasileiras, historicamente, esteve limitado às tradições eurocêntricas, desconsiderando epistemologias oriundas de outros contextos, especialmente aquelas produzidas no continente africano e em suas diásporas. A promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, juntamente com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), trouxe novos desafios e possibilidades para a reconfiguração dos currículos, direcionando-os à valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Nesse cenário, a inserção da Filosofia Africana no ambiente escolar emerge não apenas como um instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural e epistemológico presente na educação brasileira, mas também como uma estratégia para enriquecer o debate filosófico, ampliando os horizontes de reflexão e de produção de conhecimento. Como defende Mbembe (2014), “é impossível compreender o presente da humanidade sem levar em conta os processos históricos de subjugação, dominação e desumanização perpetrados pela colonialidade” (Mbembe, 2014, p. 25).

A BNCC, em seus princípios gerais, estabelece o compromisso com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e conscientes da diversidade sociocultural do país (BRASIL, 2017). De forma transversal, o documento reafirma os princípios da Lei 10.639/2003, tornando obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica.

No que se refere especificamente ao componente curricular de Filosofia no Ensino Médio, a BNCC destaca a necessidade de promover a reflexão crítica sobre distintas formas de pensar, agir e viver no mundo, incentivando o questionamento das estruturas de poder, dos discursos hegemônicos e das narrativas coloniais.

Embora não mencione diretamente a Filosofia Africana, o texto normativo abre espaço para práticas pedagógicas que incorporem epistemologias plurais, desde que alinhadas às competências gerais, como o respeito às diferenças, a promoção da equidade e o enfrentamento às desigualdades (BRASIL, 2017).

Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 23), o sistema educacional ocidental se sustenta a partir de um epistemicídio, ou seja, “a destruição dos conhecimentos dos povos considerados inferiores no processo de conquista e colonização”. A ausência da Filosofia Africana nos currículos, portanto, não se configura como mero esquecimento, mas como consequência de uma lógica estruturante que hierarquiza saberes e silencia tradições intelectuais não europeias.

A inserção da Filosofia Africana no Ensino Médio não deve ser compreendida como uma concessão, mas como uma necessidade ética, política e epistemológica, fundamental para romper com a lógica colonial do saber e construir uma escola verdadeiramente democrática, antirracista e pluriepistêmica.

A Filosofia Africana constitui um campo epistemológico diverso, dinâmico e plural. Ela engloba desde tradições filosóficas ancestrais, sustentadas na oralidade, nos provérbios, nas narrativas e nas práticas comunitárias, até produções contemporâneas que dialogam com questões ontológicas, políticas, éticas e decoloniais. Muitos autores defendem que no continente africano, a filosofia está profundamente entrelaçada com a vida das pessoas; ela não é apenas uma disciplina acadêmica, mas uma maneira de compreender o mundo e o lugar do ser humano nele.

Por sua vez, Marcien Towa defende que os povos africanos devem reivindicar sua autonomia intelectual. Segundo Towa, “os africanos não precisam que sua produção filosófica seja legitimada pela academia europeia, pois a dependência epistemológica é uma forma de servidão” (Towa, 2015, p. 28).

Desse modo, o ensino de Filosofia Africana, quando alinhado às diretrizes da BNCC, exige metodologias que integrem os princípios da diversidade, da interculturalidade e da crítica à colonialidade. Estratégias como a leitura mediada de textos de autores africanos, a análise de provérbios e narrativas orais, e o uso de produções culturais, como filmes, músicas e literatura, permitem aos estudantes o acesso a outras formas de pensar e filosofar. Esse processo promove não apenas uma reflexão crítica sobre a realidade, mas também favorece a construção de identidades positivas, especialmente entre estudantes negros e negras.

A partir dos princípios estabelecidos na BNCC, o ensino da Filosofia Africana revela-se uma prática indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a superação do racismo e do epistemicídio. Incorporar epistemologias africanas não significa apenas incluir novos conteúdos, mas, sobretudo, romper com as hierarquias coloniais do saber que ainda persistem no sistema educacional brasileiro. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência, de construção de saberes plurais e de promoção da dignidade humana.

A BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, representa um avanço normativo ao buscar a unificação das diretrizes educacionais no país. Contudo, no que se refere especificamente à Filosofia Africana, a Base ainda mantém uma lacuna significativa. Embora reforce a importância da diversidade cultural, da promoção da equidade e do combate ao racismo, não há nenhuma referência explícita à Filosofia Africana no documento, tampouco à sua inclusão obrigatória no currículo de Filosofia. Isso evidencia uma resistência estrutural à descolonização efetiva dos currículos escolares.

A reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, trouxe maior flexibilidade curricular, por meio dos chamados itinerários formativos. Este novo modelo oferece uma oportunidade concreta para que escolas e redes de ensino desenvolvam percursos educativos que incluam a Filosofia Africana, especialmente dentro dos eixos temáticos como “Identidade e Diversidade”, “Cultura e Sociedade” e “Mundo do Trabalho e Direitos Humanos”.

Outro avanço relevante foi o crescimento da produção e da circulação de materiais didáticos dedicados à Filosofia Africana, especialmente após a implementação da Lei 10.639/2003. Obras voltadas tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Fundamental começaram a preencher lacunas históricas, facilitando a implementação desse conteúdo nas escolas.

A inclusão da Filosofia Africana no currículo rompe com a falsa ideia de que a Filosofia é uma prática exclusivamente ocidental. Reconhecer a legitimidade do pensamento filosófico africano não significa apenas valorizar outras tradições, mas afirmar sua centralidade como campo de produção de conhecimento tão legítimo quanto qualquer outra tradição filosófica.

O reconhecimento da Filosofia Africana como componente legítimo nos currículos da educação básica brasileira permanece como um projeto em

construção. A Lei 10.639/2003, embora tenha aberto caminhos importantes, não garante, por si só, a implementação plena desses saberes nas escolas. É necessário avançar na construção de marcos legais mais específicos, na formação de professores capacitados e na ampliação de materiais pedagógicos que permitam a efetiva inserção desse conteúdo.

Os itinerários formativos do Novo Ensino Médio oferecem uma janela de oportunidade para que temas como Ubuntu, ancestralidade, cosmologias africanas, a relação entre espiritualidade e ética, além da resistência anticolonial, sejam abordados de maneira interdisciplinar e profundamente formativa. Tornar a Filosofia Africana parte estruturante desses itinerários não só enriquece o currículo, como também proporciona aos estudantes uma compreensão mais ampla, plural e justa da história do pensamento humano.

CAPÍTULO III

AFROCINE: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA NAS ESCOLAS

O ensino da Filosofia Africana no contexto escolar e universitário demanda metodologias que rompam com os modelos tradicionais eurocêntricos de ensino da filosofia, predominantemente baseados na transmissão linear de conteúdos, na centralidade do texto escrito e na exaltação da lógica formal como único critério de validade filosófica.

Isso implica uma revisão crítica dos paradigmas pedagógicos que estruturam o ensino da filosofia, de modo a construir práticas educativas coerentes com as epistemologias africanas, que valorizam a oralidade, a coletividade, o saber vivido e a interconexão entre pensamento, corpo e território.

Nesse sentido, as metodologias para o ensino da Filosofia Africana devem ser sensíveis às suas especificidades culturais, históricas e ontológicas. Elas não apenas introduzem novos conteúdos, mas também exigem a adoção de novas formas de ensinar, dialogar, interpretar e produzir conhecimento. Veremos neste capítulo algumas opções de estratégias metodológicas que favorecem o ensino das filosofias africanas, e nos aprofundaremos em uma delas, o ensino por meio do cinema.

O ensino da filosofia por meio do cinema foi desenvolvido na escola como parte dessa dissertação de mestrado, uma forma de intervenção prática a partir daquilo que discutimos teoricamente durante a produção dessa pesquisa. Portanto, apresentaremos os filmes utilizados e a forma como foram conduzidas as intervenções em sala de aula, propondo essa prática como uma das possibilidades que os docentes de filosofia podem se valer para o ensino da filosofia africana nas escolas.

3. 1.1 Análise de Provérbios Africanos e suas Implicações Filosóficas

Os provérbios desempenham um papel central nas epistemologias africanas, funcionando como portadores de saberes ancestrais, sínteses de experiências coletivas e expressões condensadas de reflexão filosófica. Segundo John Mbiti

(1999, p. 15), “os provérbios são a expressão mais concentrada da sabedoria de um povo”. Trabalhar provérbios no ensino da Filosofia Africana permite não apenas discutir conteúdos ontológicos, éticos e epistemológicos, mas também reconhecer a importância da oralidade como meio legítimo de produção filosófica.

Por exemplo, provérbios como “*Eu sou porque nós somos*” (princípio da filosofia Ubuntu) abrem espaço para discussões profundas sobre as concepções de identidade, coletividade e ética relacional, em oposição às noções de individualismo típicas de parte da tradição ocidental.

3. 1. 2. Leitura Mediada de Textos de Autores Africanos

A leitura orientada de textos de pensadores africanos, como Cheikh Anta Diop, Achille Mbembe, Marcien Towa, Kwame Nkrumah, entre outros, constitui uma estratégia fundamental para a inserção da Filosofia Africana no currículo. No entanto, essa leitura deve ser mediada, contextualizada e problematizada, levando em conta os contextos históricos, culturais e políticos em que esses autores produziram seus pensamentos.

Como destaca Towa (2015), a filosofia africana não pode ser lida a partir dos filtros eurocêntricos que priorizam a escrita formal e desconsideram os modos específicos de produção do saber no contexto africano. É necessário que os estudantes sejam convidados a refletir sobre as condições de produção desse pensamento e sobre os desafios enfrentados pelos intelectuais africanos na luta contra a colonialidade do saber (QUIJANO, 2000).

3. 1. 3. Roda de Conversa como Prática Filosófica

A roda de conversa é uma metodologia profundamente alinhada às práticas epistemológicas africanas, que privilegiam a coletividade, a escuta, o diálogo e a construção conjunta do conhecimento. Diferente do debate competitivo, típico de certas tradições ocidentais e muito presente nos ambientes escolares, a roda pressupõe um espaço de fala horizontal, onde todos são sujeitos do processo de aprendizagem.

Essa metodologia permite discutir temas centrais da Filosofia Africana, como liberdade, dignidade, coletividade, cuidado, ancestralidade e responsabilidade social. Como argumenta Mbembe (2014), a filosofia, no contexto africano, é menos

uma busca individual pela verdade abstrata e mais um exercício coletivo de construção do sentido da vida em comunidade.

O ensino da Filosofia Africana, quando pautado por metodologias coerentes com suas epistemologias, não apenas contribui para a ampliação do repertório teórico dos estudantes, mas também promove práticas pedagógicas antirracistas e descolonizadoras. Essas práticas nos ajudam a romper com o epistemicídio (SANTOS, 2010) promovido pelos currículos eurocêntricos e possibilita a construção de uma educação que valoriza a pluralidade dos saberes, das culturas e das formas de existir no mundo.

3.1. 4. Projetos Interdisciplinares: Filosofia, História e Literatura

A construção de projetos interdisciplinares é uma metodologia potente para o ensino da Filosofia Africana. Ela permite articular conhecimentos provenientes da filosofia, da história, das artes visuais, da literatura e da música, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos processos históricos e culturais africanos e afro-diaspóricos.

Projetos que integrem, por exemplo, a análise de produções artísticas, a pesquisa sobre movimentos de resistência, a reconstrução de histórias apagadas e a reflexão sobre cosmologias africanas contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a descolonização do pensamento.

A literatura pode ser implementada como uma ferramenta fundamental nesse processo, obras do queniano Ngugi Wa Thiongo, do Moçambicano Mia Couto e sua conterrânea Paulina Chiziane podem oferecer o ponto de partida para discussões filosóficas profundas no âmbito das filosofias produzidas no continente africano, pois são literaturas fortemente enraizadas na cultura, na experiência e no modo de ser e existir dos povos africanos.

3. 1. 5. Uso de Filmes Africanos como Disparadores Filosóficos

O uso de filmes produzidos em contextos africanos oferece uma poderosa ferramenta pedagógica para o ensino da Filosofia Africana. O cinema, enquanto arte que articula narrativa, imagem, som e estética cultural, permite que os estudantes acessem representações de mundo, concepções ontológicas, dilemas éticos e epistemologias que dificilmente aparecem nos materiais didáticos tradicionais.

Filmes como “Touki Bouki - a viagem da hiena” (1973), de Diop Mambéty, e “*Timbuktu*” (2014), de Abderrahmane Sissako, oferecem ricas possibilidades de reflexão sobre temas como memória, resistência, colonialismo, espiritualidade, coletividade e liberdade. Como defende Santos (2010), o uso de linguagens plurais, como o cinema, rompe com o monopólio da racionalidade escrita e amplia as formas de acesso ao conhecimento.

Não por acaso esses foram os filmes utilizados no projeto de intervenção apresentado como parte desta dissertação. Será apresentado a seguir um relato dos desdobramentos do projeto na escola e dos seus resultados, além disso também será exposto o texto do projeto e as atividades que foram aplicadas sobre cada um dos filmes exibidos.

3.2 O Projeto Afrocine

O projeto Afrocine surgiu de maneira tímida e sem grandes pretensões, apenas uma forma de tentar uma aula mais dinâmica com os alunos fora da sala de aula. Para tentar atrair o interesse da turma decidi exibir o filme *Pantera Negra*, que havia sido lançado a pouco tempo e que, portanto, muitos alunos ainda não tinham visto e tinham interesse em ver. Não é um filme africano, é uma produção de Hollywood, um filme de uma das maiores empresas de entretenimento do mundo, porém através dele conseguimos construir boas reflexões filosóficas sobre colonialismo, comunidade, ancestralidade e ética.

A partir da experiência com *Pantera Negra* o projeto foi se desenvolvendo de forma gradual ano após ano, até que se transformou em um dos elementos que constituiria a presente pesquisa de mestrado, portanto, o que produzi na pós-graduação foi um desenvolvimento e um desdobramento de uma atividade que já era desenvolvida na sala de aula, demonstrando assim, a relação entre teoria e prática e a indissociável dialética que existe entre escola e universidade.

Já no mestrado, a aplicação do projeto na escola começou a seguir parâmetros mais rígidos de metodologias, para que a coleta de dados para a pesquisa não fosse comprometida, desse modo, o projeto foi aplicado nas três séries do ensino médio, com o objetivo de se estudar qual o melhor momento para sua aplicação dentro do itinerário formativo dos estudantes.

Os filmes escolhidos para a pesquisa foram *Timbuktu*, do diretor mauritano Abderrahmane Sissako e *Touki Bouki* - a viagem da hiena, do diretor senegalês Diop Mambéty. O primeiro filme foi aplicado nas turmas de 1ª série e o segundo foi exibido para os dois anos finais do ensino médio. A escolha da série em que cada filme foi utilizado se deu levando em consideração a densidade dramática dos filmes e a relação entre o longa e a idade dos estudantes.

Será apresentado a seguir uma proposta geral de como o projeto pode ser estruturado para apresentação e implementação nas escolas, levando em consideração que os filmes apresentados aqui figuram apenas como sugestões, podendo ser substituídos a depender do docente a aplicar o projeto ou ainda dependendo de uma temática ou conceito específico que se queira desenvolver com os alunos. O roteiro de debates apresentado após o projeto também é um modelo de discussão que pode ser aplicado de forma geral a qualquer filme.

3.2.1 A aplicação do Afrocine: um relato

O projeto Afrocine, que se propõe a ensinar filosofia africana por meio do cinema, foi aplicado na escola Terezinha Almeida da Silva, localizada na zona oeste de Manaus -AM. Como uma das propostas da pesquisa era investigar o sucesso ou não dessa metodologia, o projeto foi desenvolvido nas três séries do Ensino Médio, para que se avaliasse qual o melhor momento do percurso estudantil para a aplicação do projeto.

Na 1ª série do ensino médio se verificou um entusiasmo dos alunos nos debates e principalmente nas atividades aplicadas após os filmes, como a socialização de suas percepções e a elaboração de desenhos e painéis sobre a temática. Além disso, trabalhar essa temática já na 1ª série garante que o aluno vai começar a estudar filosofia entendendo que também existe filosofia no continente africano, ou seja, já vai iniciar sua trajetória na filosofia de forma a contemplar uma multiplicidade de saberes e formas de pensar e enxergar o mundo.

No entanto, a falta de referenciais filosóficos talvez tenha sido um dos pontos negativos, pois a 1ª série do ensino médio é onde os alunos começam a estudar filosofia, uma vez que a disciplina não é ofertada no ensino fundamental, portanto, percebia-se que muitas vezes alguns alunos demonstraram dificuldades de estabelecer relações de reflexão mais aprofundadas.

Na 2ª série já se percebe, uma conexão filosófica maior entre os filmes e os conceitos abordados, os alunos conseguem estabelecer relações com outros autores já trabalhados em sala de aula e mesmo teorias de outros teóricos além dos filósofos africanos. Além disso, na 2ª série, por ser o ano de transição da jornada do ensino médio, se torna um momento favorável para a aplicação do projeto, pois é onde os alunos, no geral, estão mais tranquilos, sem a empolgação exagerada da 1ª série e sem as preocupações com vestibulares próprias da 3ª série.

Essa preocupação com os vestibulares da 3ª série não foi um problema apenas por si mesmo, porém dentro do conjunto escolar, na realidade cotidiana das atividades escolares, acabou dificultando o desenvolvimento do projeto. Isso acontece porque no último ano do ensino médio todas as atividades da escola estão voltadas para simulados, provas, aulas de revisão e tantas outras atividades voltadas para formatura etc. Essa situação contextual da 3ª série foi o único ponto negativo da aplicação do projeto nesta etapa, pois do ponto de vista da reflexão e dos debates foi onde mais se percebeu uma profundidade de análise e principalmente de conexões que eram estabelecidas entre os filmes e os assuntos trabalhados em sala de aula.

Portanto, a partir do que foi observado na escola durante a aplicação do projeto, verificou-se que a 2ª série do ensino médio é o melhor momento para sua realização. Nesta etapa os alunos possuem já algumas categorias filosóficas, artísticas, históricas e sociológicas que o auxiliam e possibilitam uma boa compreensão dos tópicos trabalhados e fundamentam suas reflexões e os debates realizados após os filmes. Além disso, é nesta etapa que os alunos possuem maior carga horária de itinerários formativos do Novo Ensino Médio e as aulas da disciplina Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas para o desenvolvimento do projeto, uma vez que a carga horária de filosofia é de apenas uma hora semanal.

No geral, a aplicação do projeto pode ser considerada muito positiva, apesar das ressalvas presentes em cada etapa, se verificou uma participação entusiasmada dos alunos no projeto. Os debates realizados após os filmes possibilitaram que muitos alunos tímidos socializassem com a turma, alguns alunos passaram a se interessar mais pelo cinema, outros demonstraram entusiasmo quando conseguiam transpor dilemas dos filmes para situações reais. Portanto, o uso do cinema como instrumento didático para o ensino da filosofia africana se

mostrou uma estratégia didática eficiente e frutífera que sem dúvidas seguirá sendo utilizada e aprimorada.

Será apresentado a seguir a forma como o projeto foi aplicado na escola. Será feita uma breve análise dos filmes escolhidos, justificando sua importância e explorando as temáticas que podem vir a ser trabalhadas em cada um deles. Após a análise dos filmes estará a descrição passo a passo do projeto e seu desdobramento, assim como a sugestão de duas atividades que podem ser aplicadas após os filmes.

3.3 O Cinema Africano como denúncia do colonialismo

Os filmes *Touki Bouki – A Viagem da Hiena* (1973), dirigido por Djibril Diop Mambéty, e *Timbuktu* (2014), de Abderrahmane Sissako, são duas obras fundamentais do cinema africano, que retratam, de formas únicas e distintas, as tensões sociais, culturais e políticas do continente a partir do recorte muito específico que cada filme traz.

Touki Bouki segue a história de dois jovens senegaleses que fantasiam sobre viajar para a França em busca de uma vida mais próspera. Abordando o status colonial do ponto de vista da juventude, o contraste entre tradicional e moderno, a relação entre espírito e corpo é refletida no caráter surreal, crítico e experimental do filme, linguagem própria de uma escola de cineastas africanos da década de 1970 que tenta superar os modelos cinematográficos vigentes na Europa e nos EUA na época.

Timbuktu, por sua vez, confronta a ocupação jihadista na cidade maliana de mesmo nome. O filme captura, de forma poética e humana, como as pessoas conseguem sobreviver sob os rígidos ditames de um governo fundamentalista. Ao invés de anunciar a violência de forma gráfica e explícita, o diretor Abderrahmane Sissako constrói lentamente um caminho muito sensível, mas não por isso menos impactante, no desenvolvimento de sua narrativa.

Os dois filmes, apesar do intervalo de quatro décadas entre eles, dialogam entre si na maneira como ambos revelam as complexidades da realidade africana, expondo estereótipos e provocando reflexões universais sobre liberdade, identidade, opressão e resistência, e principalmente, expondo em forma de denúncia as feridas causadas pelo colonialismo europeu no continente.

3.3.1 Touki Bouki – A Viagem da Hiena (1973)

Um filme único e inovador tanto no cinema africano quanto no mundial, Touki Bouki é o filme mais celebrado de Diop Mambéty. Mais do que um simples filme, constitui um manifesto estético, político e cultural que aborda o Senegal pós-independência e, mais amplamente, os efeitos do colonialismo sobre a subjetividade dos povos africanos.

Diferente do cinema linear clássico, Mambéty descarta o formato e as formas convencionais da época, abraçando uma narrativa fragmentada, poética e altamente simbólica. Seu uso do som, da montagem e do ritmo é experimental e desafia as normas clássicas esperadas. O som em particular é empregado de maneira não naturalista, muitas vezes precedendo uma ação ou gerando tensões que existem independentemente da imagem, demonstrando assim um domínio extraordinário das possibilidades da linguagem cinematográfica.

A câmera inquieta do diretor, os cortes bruscos e os enquadramentos muitas vezes estranhos servem não somente como artifícios estilísticos, mas como uma reflexão da crise de identidade dos personagens principais e ao mesmo tempo do próprio Senegal naquele momento histórico, é como se os dois protagonistas da história representassem, de maneira simbólica, o próprio país.

O filme é uma crítica contundente ao neocolonialismo e à sedução do ideal ocidental. A obsessão dos jovens por Paris, idealizada como a terra de leite e mel, torna-se o emblema do deslocamento ou alienação do coletivo, quando valores externos prevalecem sobre os valores comunitários e culturais. Os personagens Mory e Anta incorporam uma geração de juventude perdida, desorientada e dilacerada entre o desejo de fazer parte do mundo dito moderno e o peso das tradições locais ao qual elas fazem parte.

Como diretor, Mambéty brinca com essa tensão ao apresentar simultaneamente sinais de progresso e ao mesmo tempo que evidencia as marcas da cultura tradicional senegalesa. Não é sem intencionalidade o uso repetido de imagens de sacrifício animal, é mais como uma metáfora para os jovens que, ao migrar, rompem com sua própria identidade, sacrificando parte de si mesmos, ou em uma linguagem mais figurativa, são levados ao abatedouro.

Há sempre algo espiritual e mesmo ancestral, pressentindo a proximidade e tudo o mais que ocorre com os protagonistas durante suas jornadas. Esses

componentes não são didáticos ou explicativos, mas manifestam-se como um efeito estranho, às vezes perturbador, que está em tensão com a narrativa em andamento. Isso ressalta que a ruptura com as próprias raízes não é apenas geográfica, mas espiritual e existencial.

Apesar de ter sido lançado em 1973, *Touki Bouki* ainda parece assustadoramente pertinente. A crise de migração/imigração, a obsessão por um ilusório "primeiro mundo" e a consequente crise de identidade continuam sendo temas recorrentes, não apenas em um sentido africano, mas em todo o mundo. O que é outra maneira de dizer que o filme não é apenas uma cápsula do tempo, um registro de uma era particular, mas também um conto de advertência eterno em relação a todas as armadilhas do colonialismo cultural e econômico.

Touki Bouki não é um filme fácil de assistir. É perturbador em sua proposta, intencionalmente desigual em seu ritmo e esteticamente à beira do surreal. Mas é nessa densidade que repousa o valor desta narrativa, pois é uma experiência obrigatória para qualquer um interessado na história do cinema africano e nas questões globais de pertencimento, identidade e resistência cultural.

Nesse sentido, *Touki Bouki* é muito mais do que um filme. Ele é uma reflexão existencial sobre a condição do ser africano pós-colonial, dividido entre a tradição e a modernidade imposta. A obra convida à reflexão sobre identidade, alienação e pertencimento, remetendo a ideia de que a condição negra no mundo moderno é uma ficção política, econômica e cultural construída pelo colonialismo e pela escravidão (Mbembe, 2018)

Mambéty transforma essa reflexão em imagens, mostrando como os sujeitos africanos ainda carregam as cicatrizes de uma história de dominação, que molda seus desejos, seus sonhos e sua percepção de si. Os protagonistas Mory e Anta vivem o drama da alienação cultural, um conflito existencial entre aquilo que eles sentem que devem ser e o que eles realmente querem ser, ou ainda, o choque geracional e a dúvida entre preservar suas origens ou assimilar uma cultura diferente que se apresenta com uma proposta de novidade e liberdade.

Essa alienação cultural é fruto do que Ngũgĩ Wa Thiong'o (2025, p. 36) chama de bomba cultural, que é lançada todos os dias pelo imperialismo contra os povos africanos:

O efeito de uma bomba cultural é a aniquilação da crença de um povo nos seus nomes, suas línguas, seu ambiente, sua herança de luta, sua união, suas capacidades, e finalmente, em si mesmos. Faz com que enxerguem seu passado como um deserto cheio de irrealizações e faz com que queiram se distanciar desse deserto. Faz com que queiram se identificar com o que está o mais distante possível de si próprios, por exemplo, com a língua dos outros em vez de com a sua própria. (Thiong’O, 2025, p 36)

O filme retrata de forma magistral os efeitos dessa bomba cultural na vida dos jovens senegaleses, os dilemas dos protagonistas se desenvolvem exatamente a partir desse distanciamento de suas raízes culturais, linguísticas, religiosas, em outras palavras, um distanciamento de si mesmo e a busca pelo ideal ilusório vendido pela propaganda colonial de progresso supostamente existente na Europa.

O filme trabalha bem esse conflito, de um lado a tradição, os símbolos culturais, os ritos, os saberes ancestrais; de outro, o fascínio pelo modelo europeu, que se apresenta como promessa de progresso, mas também como apagamento das próprias raízes. A motocicleta com chifres de boi, conduzida por Mory, simboliza exatamente essa tensão: é um objeto moderno, híbrido, que carrega, ao mesmo tempo, o signo do progresso e da ancestralidade.

Mory e Anta não sabem mais onde pertencem. Estão entre mundos, entre tempos, entre culturas. Esse trânsito constante é uma condição filosófica da modernidade africana, marcada pela ruptura e pela busca de sentido. A presença dos elementos espirituais no filme dialoga com a filosofia da ancestralidade, essencial nas cosmologias africanas.

Essa dimensão está presente nas cenas onde o espiritual se mistura ao cotidiano, como uma força invisível que orienta, questiona e, às vezes, freia o desejo de rompimento com as origens. O sacrifício dos animais, intercalado com a narrativa, simboliza essa ruptura espiritual, um preço alto que os protagonistas estão dispostos a pagar pela promessa de uma vida no exterior.

Touki Bouki é, filosoficamente, uma reflexão sobre a luta pela descolonização do ser, do saber e do imaginar. Mambéty nos convida a refletir, como propõe Achille Mbembe (2017), sobre uma África que não pode mais ser pensada apenas como vítima da história, mas como sujeito ativo de sua própria reinvenção. O filme deixa uma pergunta essencial, profundamente filosófica: “é possível ser moderno sem ser ocidental?” Uma questão que não se resolve no filme, mas que permanece aberta,

não só para o Senegal, mas para todo o mundo globalizado e suas periferias culturais.

3.3.2 *Timbuktu* (2014)

Timbuktu não é apenas uma representação cinematográfica de um fato histórico, a ocupação da cidade de Timbuktu, no Mali, por jihadistas extremistas, mas uma profunda reflexão filosófica sobre a condição humana diante da opressão, do fanatismo e da violência.

O diretor mauritano Abderrahmane Sissako propõe, por meio do filme, uma meditação sobre liberdade, dignidade e resistência, articulando um pensamento que dialoga com a tradição filosófica africana e com questões éticas universais.

A ocupação da cidade rompe os vínculos comunitários, que são centrais na ontologia africana. O regime imposto pelos jihadistas destrói justamente essa estrutura: proíbem música, risos, jogos, formas de celebração e de expressão. Proíbem, na prática, os próprios fundamentos da vida comum e da humanidade. O filme reflete sobre a diferença entre uma ética da vida e uma moral dogmática imposta pelo poder. A lei extremista é cega à singularidade dos sujeitos, anulando a empatia e a compaixão própria das comunidades tradicionais da região.

O filósofo camaronês Achille Mbembe, em *Políticas da Inimizade* (2017), analisa como o extremismo cria zonas onde a vida se torna matável e desumanizada: “*O mundo é dividido entre quem deve viver e quem pode ser morto.*” No filme, essa lógica se concretiza na aplicação absurda de punições, como o apedrejamento e os chicoteamentos aplicados, às vezes, até em praça pública.

Apesar da opressão, o filme mostra como os habitantes de Timbuktu resistem de forma silenciosa, através de pequenos gestos: o jogo de futebol sem bola, o canto proibido, a manutenção dos vínculos familiares. Mostrando que a resistência não se configura apenas como uma luta armada, mas está também na preservação dos modos de existir.

Essa resistência cotidiana ecoa no pensamento do escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o (2025) quando afirma que “a resistência cultural começa quando se recusa o apagamento da própria voz e da própria memória.” O povo de Timbuktu resiste, portanto, não com armas, mas com cultura, com comunidade, com memória.

O sofrimento no filme não é espetacularizado, mas apresentado de maneira contemplativa. A câmera de Sissako observa a dor sem reduzi-la a mero espetáculo, fazendo dela uma interrogação ética: o que significa ser humano quando tudo conspira para nos desumanizar? Uma tentativa de tratar a dimensão da dor sem o viés sensacionalista ou melodramático, mas de forma profundamente humana e sensível.

A pastora Satima, seu marido Kidane e a filha Toya representam essa humanidade que tenta sobreviver dentro de um mundo que perdeu seu eixo ético. A própria tragédia que recai sobre Kidane, a morte acidental de um homem, sua condenação e sua morte, mostra como, mesmo em uma situação de opressão externa, o ser humano é confrontado com escolhas éticas profundas.

O filme é atravessado por imagens da natureza: o deserto, os animais, a água. Sissako filma o deserto não como vazio, mas como espaço sagrado, habitado por presenças, memórias e resistências invisíveis. A desconexão imposta pelos extremistas é, também, uma desconexão com a ordem cósmica da vida.

Timbuktu é uma obra que nos convida a pensar sobre a condição humana em situações-limite. Ele questiona: o que nos mantém humanos diante da violência e da opressão? Como preservar a dignidade quando o sistema quer apagar a nossa existência?

Assim como em *Touki Bouki*, não temos aqui respostas fáceis ou receitas prontas. O filme propõe uma ética da resistência silenciosa, da dignidade na adversidade e da luta pela manutenção dos vínculos, da cultura e da espiritualidade como atos profundamente filosóficos.

3.4. Proposta de Projeto Pedagógico: Cinema e Filosofia Africana

Título do Projeto:

Afrocine: Filosofia Africana no Cinema

Etapas de Ensino:

Ensino Médio (Formação Geral Básica e/ou Itinerários Formativos – Área de Humanidades)

Duração:

8 a 12 semanas (adaptável conforme carga horária disponível)

Justificativa:

O projeto de Filosofia Africana e Cinema é voltado para o Ensino Médio, e articula o estudo da filosofia africana com a linguagem audiovisual, promovendo reflexões críticas e ampliando o repertório cultural dos estudantes. A ausência histórica da Filosofia Africana nos currículos escolares contribuiu para a reprodução do epistemicídio e do racismo estrutural. Este projeto visa valorizar as epistemologias africanas, possibilitando aos estudantes o contato com diferentes formas de pensar, ser e existir no mundo. A partir de um olhar decolonial, o projeto propõe o estudo de pensadores africanos e afro-diaspóricos, bem como o uso de metodologias que respeitam a oralidade, a coletividade e a ancestralidade como fundamentos filosóficos.

Projeto: "Afrocine: Filosofia Africana no Cinema"**Objetivo Geral:**

Permitir que os estudantes conheçam e reflitam sobre os principais temas da filosofia africana por meio da análise crítica de filmes africanos contemporâneos e tradicionais, promovendo o respeito à diversidade cultural, o pensamento crítico e a valorização das epistemologias não eurocêntricas.

Objetivos específicos:

- Reconhecer a Filosofia Africana como campo legítimo do pensamento humano;
- Refletir sobre temas filosóficos como ética, política, cosmologia e existência a partir de perspectivas africanas;
- Combater o eurocentrismo e promover a diversidade de saberes no ambiente escolar;
- Desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares, sensíveis à história e à cultura afro-brasileira e africana.
- Introduzir os alunos a conceitos e pensadores da filosofia africana;

- Estimular o pensamento crítico por meio da análise de obras cinematográficas africanas;
- Desconstruir estereótipos sobre o continente africano e suas culturas;

Conteúdos Temáticos:

- O que é Filosofia Africana? Introdução ao campo e suas características;
- Ubuntu: ética e comunidade na tradição Bantu;
- O pensamento decolonial de Achille Mbembe;
- A legitimação da filosofia africana em Marcien Towa;
- Crítica ao colonialismo epistêmico em Achille Mbembe e Marcien Towa;

Avaliação:

- Autoavaliação e coavaliação;
- Portfólio de atividades;
- Apresentações orais e criativas (peças, vídeos, podcasts);
- Produção escrita reflexiva (ensaios curtos, resenhas, diários filosóficos).

Disciplinas Envolvidas:

- Filosofia
- Sociologia
- História
- Língua Portuguesa
- Artes

Metodologia:

Etapas 1 – Introdução à Filosofia Africana

Aulas expositivas e dialogadas sobre:

- O que é filosofia africana?
- Racismo epistêmico e eurocentrismo;
- Pensadores como Achille Mbembe, Marcien Towa, dentre outros.

Etapas 2 – Exibição e Análise de Filmes

- Seleção de 2 a 3 filmes africanos que dialoguem com temas filosóficos.
Sugestões:

FILME	PAÍS	TEMA
Touki Bouki – A Viagem da Hiena (1973) Djibril Diop Mambéty	Senegal	Migração, colonialismo, desigualdade e identidade.
<i>Timbuktu</i> (2014) - Abderrahmane Sissako	Mauritânia	Religião, ética e opressão.

Após cada filme:

- Roda de conversa com questões norteadoras;
- Análise guiada com foco nos temas filosóficos abordados;
- Produção de resenhas críticas ou diários de bordo.

Etapas 3 – Produção Final

Propostas de trabalhos finais:

- Curtas-metragens inspirados nas filosofias africanas;
- Painéis temáticos ou podcasts sobre os filmes;
- Organização de uma mostra de cinema africano na escola;
- Aplicação de atividades avaliativas sobre os filmes .

Temas Filosóficos para Trabalhar:

- Ubuntu: “Sou porque nós somos”
- Filosofia da ancestralidade e oralidade
- Ética e espiritualidade africana
- Colonialismo e descolonização do pensamento
- Identidade e resistência

Duração do Projeto:

8 a 10 semanas (1 aula por semana, adaptável conforme a carga horária disponível)

Avaliação:

- Participação nos debates;
- Qualidade das reflexões e conexões com os temas filosóficos;
- Criatividade e profundidade na produção final;
- Engajamento coletivo e respeito às diferentes visões.

Recursos Necessários:

- Sala com equipamento de projeção ou TV;
- Acesso aos filmes (via streaming ou acervo da escola ou do professor);
- Materiais para produção criativa (cartolina, papel, câmera ou celular, etc.);
- Textos introdutórios sobre filosofia africana.

3.4.1 Roteiro de Debate Pós-Filme

O roteiro a seguir é um modelo mais geral e aberto e, portanto, pode ser aplicado a qualquer filme utilizado e não apenas aos dois filmes trabalhados no projeto.

Projeto: AfroCine – Filosofia Africana no Cinema

Objetivo do Debate:

Refletir, de forma coletiva e filosófica, sobre os principais temas e mensagens presentes no filme assistido, conectando-os à filosofia africana e à realidade dos estudantes.

Abertura:

Responsável: Professor/a ou mediador(a)

- Breve retomada do filme (sem resumo total, só pontos-chave).
- Lembrete sobre o tema filosófico que será explorado (ex: ancestralidade, identidade, colonialismo, etc.).

- Explicação da dinâmica do debate: escuta ativa, respeito à fala dos colegas, liberdade para questionar e discordar com ética.

Primeira Rodada – Impressões gerais

Perguntas disparadoras:

- O que mais te chamou a atenção no filme?
- Alguma cena te tocou de forma especial? Por quê?
- Como o filme te fez sentir?

Objetivo: estimular a fala livre e emocional, quebrar o gelo e preparar o terreno para questões mais profundas.

Segunda Rodada - conexões filosóficas

Perguntas orientadas (escolha conforme o filme e o tema):

Sobre a comunidade e o conceito de Ubuntu:

- Que atitudes no filme representam o espírito de “sou porque nós somos”?
- Como os personagens lidam com os conflitos entre o individual e o coletivo?

Sobre ancestralidade e oralidade:

- O que o filme nos ensina sobre a importância dos mais velhos ou da memória do passado?
- A oralidade (contação de histórias, cantos, símbolos) aparece no filme? Qual seu papel?

Sobre opressão e resistência:

- Quais formas de opressão aparecem no filme? Quem resiste e como?
- O filme levanta questões que ainda vemos no Brasil ou na sua comunidade? Quais?

Terceira Rodada – Filosofando com os personagens

Exercício criativo:

- Escolha um personagem. O que ele nos ensinaria se fosse um filósofo?
- Qual seria a "filosofia de vida" desse personagem?

Pode ser feito em duplas, grupos ou em roda, de forma leve e criativa.

Encerramento e síntese

- O que aprendemos com esse filme sobre a filosofia africana?
- Houve alguma mudança na forma como você vê a África ou os africanos?
- Alguma ideia do filme ficou na sua cabeça e você quer continuar pensando sobre ela?

Dicas para o professor:

- Use um quadro ou cartolina para anotar palavras-chave que surgirem.
- Valorize a escuta e incentive alunos mais tímidos a se expressarem.
- Traga conexões com a realidade dos alunos (família, comunidade, religiosidade, etc.).
- Se quiser, grave trechos do debate (com autorização) para usar no produto final do projeto.

3.4.2 Roteiro de discussão sobre o filme Touki Bouki – A Viagem da Hiena

Após a exibição do filme, geralmente é o melhor momento para se conduzir uma conversa sobre o longa, porém no contexto prático da escola nem sempre essa possibilidade está disponível, nestes casos o conselho é que essa discussão ocorra o mais próximo possível da exibição do filme. O que temos aqui é um roteiro mais específico sobre o filme Touki Bouki - A Viagem da Hiena, tal ferramenta será útil para guiar as discussões e não deixar que a análise se desvie de seus objetivos ou caia no lugar comum do “gostei/não gostei” sem aprofundamento crítico e filosófico.

Objetivo: Refletir sobre temas como identidade, cultura, pertencimento, migração e colonização da mente, estimulando o pensamento filosófico a partir da linguagem do cinema africano.

1ª parte: Acolhida e Introdução:

- Recepção dos alunos, preferencialmente em círculo;
- Breve apresentação do tema:

Contextualizar rapidamente:

- Onde fica o Senegal.
- O que é o cinema africano e sua importância.

2ª parte: Exibição de Trechos-Chave do Filme (dispensável se esse momento ocorrer imediatamente após a exibição do longa):

Mostrar trechos selecionados (sugestão):

- Cena inicial com a hiena (símbolo do filme).
- Cena que mostra Mory e Anta planejando a ida para Paris.
- Sequência do cortejo de motos e o contraste entre o urbano e o tradicional.
- Cena do porto, que simboliza o desejo e a impossibilidade.

Enquanto assistem, pedir que os alunos anotem:

- O que chamou mais atenção?
- Quais sentimentos as cenas despertaram?

3ª parte: Roda de Conversa Filosófica:

Tema central: “Ficar ou partir? Quem sou eu nesse mundo?”

- Mediar a roda de conversa com perguntas norteadoras:

Identidade e Pertencimento

- O que significa ter uma identidade?
- O que vocês acham que os personagens perdem ou ganham querendo ir para Paris?

Cultura e Descolonização da Mente

- O que é desvalorizar a própria cultura?

- É possível ser moderno sem esquecer de onde viemos?

Símbolos Filosóficos do Filme

- O que representa a hiena?
- Qual a importância da moto de Mory como símbolo?

4ª parte: Dinâmica Criativa – Filosofando com Arte:

Proposta: Cada aluno escolhe UMA das perguntas da roda de conversa e expressa sua reflexão de forma livre:

- Texto filosófico curto (mínimo 10 linhas).
- Desenho, colagem ou cartaz.
- Pequena encenação (se em grupo).
- Música, rap ou poesia falada.

Sugestão: Montar um painel coletivo na sala com o título:

“Entre Sonhos e Raízes: Quem Somos?” Os alunos colarão no painel desenhos, textos, ou símbolos que representem suas respostas ao título do painel.

5ª parte: Encerramento:

- Compartilhar as produções, se o tempo permitir.
- Encerrar com uma reflexão final.

Materiais Necessários:

- Projetor e caixa de som (para trechos do filme).
- Papel sulfite, cartolina, canetões, lápis de cor, tesoura, cola.
- Quadro ou papel para anotar ideias da roda de conversa.

3.4.3 Touki Bouki – A Viagem da Hiena: 1º sugestão de atividade

Esta atividade pode ser aplicada em forma de uma conversa, instigando os alunos a socializarem suas respostas oralmente, possibilitando assim uma partilha

da experiência que cada um teve sobre o filme. Caso o professor precise, para fins burocráticos institucionais, pode pedir que, ao final do debate coletivo os alunos registrem suas contribuições de forma escrita.

1. Quem sou eu? De onde venho? Para onde vou?

No filme, Mory e Anta vivem um dilema: fugir do Senegal, suas tradições e dificuldades, ou ficar e enfrentar a realidade local. Você já se sentiu dividido entre dois caminhos, duas escolhas, duas identidades? Por quê?

2. O que significa abandonar as próprias raízes?

O pensador senegalês Cheikh Anta Diop dizia: “Um povo que perde sua cultura é como um corpo sem alma.”

Na sua opinião, é possível “evoluir” ou “mudar de vida” sem esquecer de onde viemos? Por quê?

3. O mito da vida perfeita no exterior

O filme mostra que Mory e Anta acreditam que, em Paris, terão uma vida melhor. Isso acontece até hoje com milhares de pessoas que migram em busca de oportunidades. Como podemos relacionar essa ideia com os contextos de migrações atuais?

4. A força da cultura e da ancestralidade

O filme usa muitos símbolos tradicionais, sons e imagens ligadas à cultura senegalesa. Por que você acha que conhecer e valorizar nossa cultura e nossa história é tão importante?

5. Modernidade e Tradição: é preciso escolher?

O filme mostra um Senegal dividido entre a tradição, representada pela vida rural, pelos rituais e pelos saberes ancestrais, e a modernidade, simbolizada pelo desejo de ir para Paris e consumir o estilo de vida europeu. Você acha que é possível viver no mundo moderno sem abandonar nossas tradições? Como? Dê exemplos.

3.4.4 *Touki Bouki* – A Viagem da Hiena: 2ª sugestão de atividade

A segunda proposta de atividade pós filme pode ser um complemento da primeira, para ser realizado em uma outra aula como aprofundamento das questões tratadas anteriormente, ou pode ser utilizado já como uma atividade a ser aplicada após a exibição do filme e sua discussão. Orienta-se apenas que não se aplique nenhuma das atividades propostas antes da discussão coletiva e participativa sobre o filme, pois o debate, a conversa sobre o longa é fundamental e ajudará os estudantes no desempenho da atividade. Uma sugestão que foi aplicada em resultado em algo muito positivo foi a aplicação desta atividade em grupos, onde cada grupo ficou com uma questão e desenvolveu uma resposta coletiva.

Perguntas Filosóficas Para Você Refletir e Responder:

1: Identidade e Pertencimento

O que significa ter uma identidade?

De onde você acha que vem nossa identidade: da nossa cultura, da nossa família, do lugar onde nascemos ou de nossos próprios desejos?

2: Sonho ou Ilusão?

Você acha que o desejo de Mory e Anta de ir para Paris representa um sonho legítimo ou uma ilusão construída pela influência da cultura europeia? Por quê?

3: Cultura e Autoconhecimento

O escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o defende que: "Descolonizar a mente é o primeiro passo para sermos verdadeiramente livres."

Na sua opinião, o que significa "descolonizar a mente"? Você acha que Mory e Anta estão com a mente colonizada? Explique.

4: Tradição x Modernidade

O filme mostra um conflito entre tradição (a vida no Senegal) e modernidade (o sonho europeu). Você acha que é possível viver no mundo moderno sem esquecer nossas raízes? Por quê?

5: Símbolos do Filme

A hiena aparece como um símbolo forte no filme. Para você, o que essa hiena representa?

A moto de Mory também é um símbolo. O que ela pode representar na vida dele e no contexto do filme?

6: Você no Lugar de Mory e Anta...

Se você estivesse no lugar dos personagens, qual decisão tomaria: ficar no seu país tentando construir uma vida ou partir em busca do sonho fora? Justifique sua resposta.

3.4.5 Roteiro de discussão sobre o filme Timbuktu

Professor inicia com perguntas leves:

- Como vocês se sentiram assistindo ao filme?
- Que cenas ficaram na memória?
- Vocês já conheciam Timbuktu? Como esse filme mudou ou reforçou sua visão sobre o lugar?

Dica: contextualize brevemente o que foi a ocupação de grupos jihadistas no norte do Mali, sem cair em estereótipos sobre o Islã.

Rodada 1 – Impressões e sentimentos

Perguntas disparadoras:

- Qual personagem mais te marcou? Por quê?
- Teve alguma cena que te causou revolta ou emoção?

- Como o filme mostra a diferença entre a fé das pessoas e o fanatismo dos extremistas?

Rodada 2 – Conexões filosóficas

Espiritualidade e moralidade:

- O que diferencia a espiritualidade dos moradores da religiosidade dos extremistas?
- A fé no filme aparece como opressão ou como força de resistência?
- A mulher que canta mesmo proibida de cantar está resistindo com sua espiritualidade? Como?

Ética e resistência:

- Como os moradores resistem às proibições absurdas (como jogar futebol sem bola)?
- A resistência deles é silenciosa, simbólica. Isso é menos importante que a resistência armada?
- O que o personagem Kidane representa na luta por dignidade?

Filosofia comunitária:

- O conceito africano de Ubuntu fala sobre viver em harmonia com os outros. Em que momentos do filme vemos esse espírito comunitário resistindo à tirania?
- Como a comunidade lida com o medo e a dor? Há solidariedade?

Rodada 3 – Filosofando com os personagens

Atividade criativa:

- Se a mulher que canta fosse uma filósofa africana, o que ela diria sobre liberdade?
- O menino que chora pelo pai é um símbolo de quê?
- Como seria a filosofia de um personagem que resiste “sem falar nada”?

Essa parte pode ser feita em grupo, com cartazes, encenações ou apenas em roda.

Fechamento e reflexão:

- O que esse filme nos ensina sobre liberdade, fé e dignidade?
- É possível resistir sem violência? Como?
- Que relação vocês veem entre esse filme e o que vivemos no Brasil hoje?

Finalizar com uma provocação filosófica:

“A verdadeira força está em se manter humano quando tudo ao redor te obriga a desumanizar o outro.”

Proposta pós-debate:

- Escrever uma carta fictícia para um personagem do filme.
- Criar um cartaz com uma frase filosófica inspirada no filme.
- Fazer uma roda de slam/poesia com o tema “resistência e dignidade”.

3.4.6 Timbuktu: proposta de atividade

A proposta a seguir se trata de questões fundamentais que podem ser aplicadas em grupos, individualmente ou ainda, podem ser respondidas de forma oral, como se fosse uma partilha das percepções que os estudantes tiveram do filme.

1. Informações sobre o filme

- Título: *Timbuktu*
- Diretor: Abderrahmane Sissako
- País de origem: Mauritânia
- Ano de lançamento: 2014

2. Questões para reflexão

a) Qual cena do filme mais te marcou? Por quê?

b) Qual personagem você mais admirou? O que aprendeu com ele(a)?

c) Que formas de opressão aparecem no filme? Como os personagens reagem a elas?

3. Conexões com a filosofia africana

a) Você identificou alguma atitude ou fala que se conecta com o conceito de Ubuntu ("sou porque nós somos")? Qual?

b) O filme mostra uma resistência silenciosa em algumas cenas. Escolha uma e explique o que ela representa:

c) Qual é a diferença entre fé verdadeira e fanatismo religioso no contexto do filme?

4. Produção pessoal (escolha uma das opções abaixo):

() Escreva uma carta curta para um personagem do filme, dando apoio ou fazendo uma pergunta filosófica.

() Escreva uma frase que resuma o ensinamento que o filme deixou para você.

() Faça um mini-poema inspirado no tema: *resistência e dignidade*.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a investigar os caminhos possíveis para a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Filosofia, a partir da inserção da Filosofia Africana como campo legítimo de reflexão e ensino no contexto do ensino médio brasileiro. A partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na crítica ao eurocentrismo e no pensamento decolonial, buscamos não apenas compreender os desafios que ainda permeiam a implementação efetiva da referida lei, mas também experimentar caminhos possíveis de superação dessa realidade.

A dissertação se constituiu em três eixos principais: o primeiro, de natureza teórica, discutiu o apagamento histórico da Filosofia Africana nos currículos escolares e nos manuais de Filosofia, expondo como a tradição filosófica africana foi sistematicamente desqualificada ou invisibilizada por um paradigma ocidental que ainda dita o que pode ou não ser reconhecido como "filosofia".

A partir das contribuições de pensadores africanos, como Achille Mbembe e Marcien Towa, e também afrodiaspóricos, como Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes e Renato Noguera, tentamos compreender que a colonialidade do saber não se deu apenas pela imposição de conteúdos, mas por uma estrutura profunda de validação epistêmica que excluiu, marginalizou e tentou sistematicamente apagar o pensamento africano.

A análise das diretrizes educacionais brasileiras e da legislação, que constituiu o segundo eixo da pesquisa, nos mostrou que ainda temos muito o que avançar no sentido da construção de um currículo que contemple a multiplicidade de saberes além do círculo europeu. Porém, também nos mostrou que, as bases legais que temos, fruto de uma luta de atravessou gerações, ainda não são efetivadas nas práticas escolares, ou seja, já temos um conjunto de diretrizes e de leis que poderiam estar sendo implementadas nas escolas para pavimentar o caminho para mudanças mais substanciais, contudo a maioria das escolas não está ainda interessada nessa prática.

Por último, o eixo de caráter prático que também constituiu esta pesquisa, consistiu na realização de um projeto pedagógico com turmas do ensino médio, no qual a Filosofia Africana foi apresentada aos estudantes por meio da linguagem cinematográfica, o projeto Afrocine. Os filmes *Touki Bouki – A Viagem da Hiena* (1973), do diretor Djibril Diop Mambéty, e *Timbuktu* (2014), do diretor Abderrahmane

Sissako, foram utilizados como catalisadores para a reflexão filosófica, possibilitando aos estudantes o contato com questões fundamentais como identidade, tradição, modernidade, resistência, colonialismo e espiritualidade, temas centrais da Filosofia Africana.

A escolha do cinema como ferramenta metodológica se mostrou estratégica não apenas por sua potência estética e afetiva, mas por permitir a articulação entre imagens, narrativas e conceitos filosóficos de forma crítica, sensível e diferente do que os estudantes estão habituados, despertando assim um interesse maior pela atividade. Só o fato de você sair do ambiente da sala de aula já animava os estudantes, além disso os momentos de discussão onde eles comentavam e compartilhavam suas interpretações dos filmes já foram por si só um momento de grande aprendizado e de relevância pedagógica imensa.

O resultado do projeto foi significativamente positivo. Os estudantes demonstraram não só receptividade, mas também entusiasmo e interesse diante de um conteúdo que muitas vezes lhes era novo, embora profundamente ligado a experiências e identidades que atravessam seu cotidiano. A participação ativa nas discussões, a elaboração de perguntas filosóficas pertinentes e a capacidade de estabelecer relações entre os filmes e os conceitos apresentados evidenciam o quanto o ensino da Filosofia pode ser enriquecido quando se valoriza a pluralidade epistêmica e as experiências de mundo que não seguem os moldes ocidentais hegemônicos.

Durante os meses de aplicação do projeto, os objetivos específicos estabelecidos foram alcançados de forma gradual, ao longo das semanas. Alguns dos objetivos se referem às atividades realizadas em sala de aula antes dos filmes, outros objetivos relacionam-se especificamente aos filmes, enquanto outros objetivos se alcançaram nas atividades realizadas após os filmes.

Dentre as observações colhidas ao longo da aplicação do Afrocine, constatou-se que a segunda série do ensino médio se mostrou a mais apropriada para a aplicação do projeto. Os estudantes dessa etapa possuem mais ferramentas teóricas e bagagem de leituras oriundas da primeira série, bem como mais familiaridade com o trabalho conceitual exigido pela disciplina de Filosofia, o que potencializa a construção de saberes críticos e reflexivos.

Essa experiência pedagógica reafirmou, de maneira concreta, a importância da Lei 10.639/2003 não como mero dispositivo normativo, mas como um chamado à

transformação profunda do currículo escolar. Não se trata apenas de "incluir" autores ou conteúdos africanos de forma periférica ou esporádica, como infelizmente ainda ocorre em muitos contextos, mas de deslocar os referenciais epistemológicos que sustentam a hierarquização dos saberes, abrindo espaço para novas formas de ensinar, pensar e existir.

Mais do que cumprir uma exigência legal, ensinar Filosofia Africana é um gesto ético, político e pedagógico de reparação histórica e justiça cognitiva. Ao trazer para o centro do debate filosófico autores, conceitos e experiências africanas e afro-diaspóricas, afirmamos que há muitas filosofias possíveis, e que todas merecem espaço, escuta e reconhecimento.

Por fim, esta pesquisa também produziu deslocamentos pessoais e profissionais. Como docente-pesquisador, pude perceber o quanto minha própria formação esteve marcada por ausências e silêncios, por *espaços em branco*. A pesquisa como um todo e esse processo de aprendizado com a Filosofia Africana e com o pensamento decolonial me permitiu reconfigurar não apenas o que ensino, mas como ensino. Essa não é uma tarefa simples. Requer coragem, autocrítica, abertura ao novo e disposição para o conflito, inclusive interno. Mas é precisamente nesse movimento de deslocamento que reside a potência transformadora de uma educação verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e nº 11.494/2007, e institui a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 03 jun. 2023.
- DIAS, Cida Bento. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra: 2018.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica*. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- _____. *O movimento negro e a luta antirracista na educação brasileira*. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, 2017.
- _____. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- _____. *A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. Tradução: Maria Rodrigues e Hans Harden. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 08 de agosto de 2023. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>.

MARCONDES, Danilo. *É Possível Ensinar Filosofia? E, se Possível, como?* In: KOHAN, Walter (org). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

NKRUMAH, Kwame. *Consciencismo: Filosofia e ideologia para a descolonização*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

_____. *Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.

MBITI, John. *Religiões e Filosofia Africana*. Lisboa: Edições 70, 1997.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia Ubuntu. **Prometeus Filosofia**, v. 9, n. 21, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/5698> acesso em 10 set. 2021.

NOGUERA, Renato. *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OURIQUES, Nildo. *O Colapso do figurino francês; crítica às ciências sociais no Brasil*. 3 ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2015.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. Do Epistemicídio: As Estratégias De Matar o Conhecimento Negro Africano e Afrodiaspórico. **Problemata: R. Intern. Fil.** V. 10. n. 2(2019), p. 167-194. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49171/28603> . Acesso em 08 jun de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Internacional de Ciências Sociais*, UNESCO, v. 50, n. 168, p. 93-116, 2000.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, v. 36, e 75102, dez 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/347809329_Saberes_encruzilhados_decolonialidade_racismo_epistemico_e_ensino_de_filosofia. Acesso em 28 mar. 2022.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Polén, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, n. 32, p. 110-122, 2009.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

THIONG'O, Ngũgĩ Wa. *Descolonizando a Mente: a política linguística na literatura africana*. Tradução de Hilton Lima. Porto Alegre/ São Paulo: Dublinense, 2025.

TOWA, Marcien. *A Ideia de uma Filosofia Negro-Africana*. Tradução: Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

USSIVANE, Inocélio e AMARAL, Duarte Augusto. *Epistemologia Africana: crítica a dominação epistêmica de matriz colonial*. in: PINHEIRO, Harald Sá Pixoto; USSIVANE, Inocélio (org). *Continentes da filosofia : insurgências, ressurgências, resistências e descolonialidades epistêmicas*. Itapiranga: Schreiben, 2021. E-book.
V. Y. MUDIMBE. *A Invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.