



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NEUZIMAR SANTANA CAMPOS E SILVA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS DAS LEIS Nº  
10.639/2003 E 11.645/2008: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORES DE FILOSOFIA DE RONDONÓPOLIS-MT**

**RONDONÓPOLIS – MT, 2025**

**NEUZIMAR SANTANA CAMPOS E SILVA**

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS DAS LEIS Nº  
10.639/2003 E 11.645/2008: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORES DE FILOSOFIA DE RONDONÓPOLIS-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculado à Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos

Orientadora: Profa. Dra. Merilin Baldan

**RONDONÓPOLIS – MT, 2025**

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S232e Santana Campos e Silva, Neuzimar.  
O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS DAS LEIS Nº 10.639/2003 E 11.645/2008 [recurso eletrônico] : REFLEXÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DE RONDONÓPOLIS-MT / Neuzimar Santana Campos e Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 80 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Merlin Baldan.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Filosofia. 2. Lei 10.639/2003. 3. Relações étnico-raciais. 4. Ensino Médio. 5. Percepção de professores. I. Baldan, Merlin, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DE RONDONÓPOLIS-MT”**

**AUTOR: MESTRANDO NEUZIMAR SANTANA CAMPOS E SILVA**

Dissertação defendida e aprovada em **08** de **SETEMBRO** de **2025**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. DRA. MERILIN BALDAN** (Presidente Banca /**ORIENTADORA**)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
  - 2. DR. ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Membro Interno)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
  - 3. DRA. TATIANE COSENTINO RODRIGUES** (Membro Externo)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
  - 4. DRA. ERIKA VIRGÍLIO RODRIGUES CUNHA** (Suplente)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- RONDONÓPOLIS, 08/09/2025.**



Documento assinado eletronicamente por **Merilin Baldan, Docente - UFR**, em 08/09/2025, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/ICHS/UFR**, em 08/09/2025, às 18:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tatiane Cosentino Rodrigues, Usuário Externo**, em 08/10/2025, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0), informando o código verificador **0562546** e o código CRC **0C38878F**.

**Referência:** Processo nº 23853.011433/2025-11

SEI nº 0562546

## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a educação para as relações étnico-raciais, tendo como objeto de estudo o ensino de Filosofia. As leis reparadoras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, promulgadas, respectivamente, há 22 e 17 anos, tornaram obrigatórios o ensino da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Tais leis implicam tanto a reforma dos currículos do Ensino Superior (formação de professores) quanto da Educação Básica, assim como as práticas educativas numa perspectiva antirracista. Esta investigação justifica-se por estar embasada no desejo e na busca pela justiça social com as próximas gerações de todos os pertencimentos, vítimas da política de morte (necropolítica) pela “empresa colonialista” e pela permanência da colonialidade. A problemática da pesquisa pode ser descrita como: quais foram/são os efeitos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ensino de Filosofia no Ensino Médio? Esses efeitos seriam semelhantes ou distintos se comparados ao ensino de Filosofia nas redes públicas e privadas de Rondonópolis-MT? O objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no currículo e no trabalho educativo dos professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio nas redes públicas e privadas de ensino de Rondonópolis-MT. Assim, os objetivos específicos estipulados para a investigação são: refletir acerca do epistemicídio na Filosofia e suas implicações para a formação de professores e o ensino de Filosofia; apreender as perspectivas decoloniais em Filosofia a partir da matriz africana e afro-brasileira e suas potencialidades para o ensino de Filosofia no Ensino Médio; analisar a percepção dos professores de Filosofia do Ensino Médio nas redes de ensino pública e privada de Rondonópolis-MT quanto aos efeitos legais da legislação para a superação do epistemicídio. A pesquisa é de natureza qualitativa com estudo comparado nas redes públicas e privadas de Rondonópolis-MT. A investigação está compreendida com base no estudo teórico e documental, bem como empírica, realizada em escolas públicas e privadas do município de Rondonópolis-MT, envolvendo quatro participantes, professores de Filosofia do Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico, sendo a análise realizada com o método de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam para a existência de um silenciamento do ensino de Filosofia africana e afro-brasileira na sala de aula e no currículo implementado para o Ensino Médio, mesmo após respectivamente, 22 e 17 anos da aprovação das Leis nº

10.639/2003 e nº 11.645/2008, para aplicação da educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio brasileiro.

**Palavras-chave:** ensino de Filosofia; lei 10.639/2003; relações étnico-raciais; Ensino Médio; percepção de professores.

## ABSTRACT

The theme of this research is education for ethnic-racial relations, with philosophy teaching as the object of study. The reparations laws 10.639/2003 and 11.645/2008, enacted 22 and 17 years ago respectively, made the teaching of African, Afro-Brazilian and indigenous history and cultures compulsory. These laws imply both the reform of curricula in higher education (teacher training) and basic education, as well as educational practices from an anti-racist perspective. This research is justified because it is based on the desire and search for justice for black people, victims of the politics of death (necropolitics), the "colonialist enterprise" and the permanence of coloniality. The research problem can be described as: What were/are the effects of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 on philosophy teaching? Would these effects be similar or different when compared to the teaching of philosophy in the public and private schools in Rondonópolis-MT? The research is qualitative in nature, with a comparative study of the public and private schools in Rondonópolis-MT. The research is qualitative in nature, with a comparative study of public and private schools in Rondonópolis, Mato Grosso. The investigation is based on theoretical and documentary research, as well as empirical research to be carried out in public and private schools in the municipality of Rondonópolis, Mato Grosso, involving four participants, who are high school philosophy teachers. Data collection was carried out using an electronic questionnaire, and the analysis was performed using the content analysis method. The results of the research point to the existence of a silencing of the teaching of African and Afro-Brazilian philosophy in the classroom and in the curriculum implemented for high school, even after 22 and 17 years, respectively, of the approval of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008, respectively, for the application of ethnic-racial relations education in Brazilian high schools.

**Keywords:** philosophy teaching; law 10.639/2003; ethnic-racial relations; high school; teacher's perceptions.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FORTEP	Grupo de Pesquisa Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas
ITF	Instituto Teológico Franciscano
MEC	Ministério da Educação
Ocem	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
Q	Questionário Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 EPISTEMICÍDIO NO ENSINO DE FILOSOFIA: A PERSPECTIVA OCIDENTALCÊNTRICA DE CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Perspectivas ocidental e eurocentrada da Filosofia.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Epistemicídio no ensino de Filosofia .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Problematizando o currículo de Filosofia a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 .....</b>	<b>28</b>
<b>3 DECOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA: DA PERSPECTIVA AFRICANA À AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Perspectiva africana de Filosofia .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Perspectiva afro-brasileira de Filosofia.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Pedagogia do Baobá/Filosofia da Ancestralidade/ Noções e conceitos fundamentais para o ensino de Filosofia .....</b>	<b>39</b>
<b>4 CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>42</b>
<b>5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA.....</b>	<b>46</b>
<b>5.1 Locais da pesquisa .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2 Percepções de professores: uma análise dos eixos de pesquisa.....</b>	<b>47</b>
5.2.1 Perfil dos participantes .....	47
5.2.2 Formação inicial e continuada de professores de Filosofia.....	48
5.2.4 Atuação e perspectiva adotada no ensino de Filosofia .....	56
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação vincula-se à linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), tendo como área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos. Buscamos apresentar, portanto, um estudo aprofundado das políticas públicas educacionais focado na formação dos profissionais da educação (professores), no processo de ensino aprendizagem, gestão escolar, currículos e suas práticas, sem desconsiderar as questões da diversidade cultural. Esta pesquisa também está vinculada ao grupo de pesquisa Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas – FORTEP (UFMT/CUR; UFR).

A discriminação, a inferiorização e a prática do racismo em relação ao negro e, por extensão, a questão da raça são produtos do delírio da construção teórica da sociedade europeia colonizadora. Delírio enquanto instrumento de fantasia e domínio/narrativa do outro. Contudo, não há dúvida de que o mundo europeu implementou todo tipo de sofrimento, exclusão, degradação, negação da alteridade sobre o povo originário de África, pois financiou por meio da violência a escravidão e a produção literária no imaginário ocidental (Mbembe, 2021, p.12).

Esta foi a “empresa denominada colonialismo” que desgraçou com a vida, a história e a epistemologia do povo africano quando, por meio das navegações, pisou na costa africana, aprisionando homens e mulheres livres, para depois forçá-los à condição de escravos, negando-lhes todo e qualquer direito, retirando dos povos originários de África a sua graça maior: o ser do ente nas suas dimensões ontológica, histórica, imaginária, psíquica e simbólica (Backes e Pavan, 2011; Mbembe, 2021).

Dentro dessa perspectiva, a nossa investigação está ancorada no conceito de Filosofia “como um pensar reflexivo, crítico e criativo”, conforme o filósofo brasileiro Evandro Luiz Ghedin (2008, p.38). Em outras palavras, a Filosofia é o modo sistematizado de perceber, refletir, criticar (analisar) e agir (práxis) frente à realidade na qual estamos inseridos e pela qual somos todos atingidos.

Frente ao exposto, temos hoje o dever de revisitarmos, epistemológica e historicamente com a reflexão e a pesquisa, a imagem estereotipada do negro, elaborada pelo império europeu (séc. XVI-XVIII), e que o colocou e o representou para o mundo ocidental de forma degradante, desumana e humilhante (Mbembe, 2021).

Em contrapartida, no Brasil, os afro-brasileiros saíram em luta pela revisitação da ficção propagada pelo colonialismo, que introduziu no imaginário da sociedade brasileira a discriminação do negro e do indígena. Tal luta deu-se por meio do Movimento Negro no Brasil, do Movimento Quilombola, dos coletivos, dos sujeitos sociais e dos grupos sociais que, por meio de muita luta, debate, reflexão e pesquisa, forjaram a Constituição Federal (Brasil, 1988), bem como políticas públicas que correspondessem e sanassem as feridas provocadas pela política racista da “empresa denominada colonialismo” (Rodrigues; Gomes, 2018; Gomes, 2019; 2022).

Em consonância a isso, a Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), por exemplo, é a materialização da luta do povo negro, que busca a superação da situação subalterna e a reinvenção do negro na sociedade brasileira, dado que tal lei salvaguarda, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, [...] o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003), avançando de forma significativa na tarefa da revisitação da imagem estereotipada do negro no Brasil. Por sua vez, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), traz um avanço a mais, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas no Brasil.

Em janeiro de 2023, a Lei nº 10.639/2003 completou 22 anos de sua elaboração e aprovação; e, em março, a Lei nº 11.645/2008 completou 17 anos. Nesse sentido, perguntamo-nos: quais foram/são os efeitos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ensino de Filosofia no Ensino Médio das escolas públicas e privadas? Advogamos que se faz necessário avaliar os avanços, as conquistas, os ganhos e os desafios obtidos com a implementação da referida lei no ensino de Filosofia no Ensino Médio, na busca de uma reflexão em torno de uma educação com perspectiva antirracista, no combate ao racismo, na superação da discriminação racial no contexto escolar brasileiro e na desejosa educação das relações étnico-raciais.

Estamos cômnicos dos limites e desafios na aplicação de ambas as leis, uma vez que a temática do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena vem desafiando o currículo e as práticas pedagógicas diante de propostas de educação homogeneizada (Soratto; Nascimento, 2020). Advogamos que o ensino de Filosofia no Ensino Médio torna-se relevante na busca da implementação das leis reparadoras e da justa educação para as relações étnico-raciais, considerando o conceito de Filosofia que ora assumimos.

Após duas décadas de promulgação, não há dúvida de que se faz necessário analisarmos as conquistas e retrocessos, possibilidades, desafios e projeção para o futuro a respeito dessa lei.

Por conta desta abordagem, as minhas razões para escolher a Linha de Pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas consistem na certeza de que é por meio de um processo de formação sistemática e crítico que poderei qualificar-me, apropriando-me das referências e conhecimentos para embasar as lutas pela melhoria dos mais fragilizados da nossa sociedade, contribuindo na formação dos cidadãos em processo de formação através de uma educação social pública e libertadora e colaborando para a elaboração de políticas públicas com vistas à construção de uma sociedade cada vez mais democrática no atendimento dos grupos minoritários socialmente.

Ao inserir-me no PPGEduc e aderir à referida linha de pesquisa, tomei consciência de que os estudos no mestrado possibilitar-me-iam continuar lutando pela melhoria dos mais fragilizados da nossa sociedade. Estou convencido de que, sem tomarmos partido das políticas públicas, pouco ou nada podemos fazer, de fato, pela melhoria do povo sofrido e esquecido pelos ditos “representantes políticos”.

A presente pesquisa terá como temática a educação para as relações étnico-raciais, tendo como objeto de estudo o ensino de Filosofia. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, implicando, assim, a reformulação dos currículos do Ensino Superior (formação de professores) e da Educação Básica, bem como as práticas educativas numa perspectiva antirracista. A problemática da pesquisa pode ser descrita como: Quais foram/são os efeitos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ensino de Filosofia? Esses efeitos seriam semelhantes ou distintos se comparados ao ensino de Filosofia nas redes públicas e privadas de Rondonópolis-MT?

Deste modo, o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar os efeitos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no currículo e no trabalho educativo dos professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio nas redes públicas e privadas de ensino de Rondonópolis-MT. Tem por objetivos específicos: a) refletir acerca do epistemicídio na Filosofia e suas implicações para a formação de professores e o ensino de Filosofia; b) apreender as perspectivas decoloniais em Filosofia a partir da matriz africana e afro-brasileira e suas potencialidades para o ensino de Filosofia no Ensino Médio; c) analisar a percepção dos professores de Filosofia do Ensino Médio nas redes de ensino pública e

privada de Rondonópolis quanto aos efeitos legais da legislação para a superação do epistemicídio.

Nossa investigação vincula-se a pesquisas anteriores que também vêm refletindo, por meio da pesquisa científica e comprometida com grupos subalternizados, sobre o encobrimento epistemológico e filosófico do povo negro e dos povos originários.<sup>1</sup> Nesse sentido, a nossa pesquisa se justifica e se insere no conjunto de trabalhos que estão tentando acompanhar o processo de implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 com foco na Filosofia.<sup>2</sup>

A empiria da nossa investigação passou pelos procedimentos éticos da pesquisa educacional, tendo aprovação no Comitê Nacional de Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP) da Universidade Federal de Rondonópolis, sob o número CAEE 79605124.2.0000.0126. A pesquisa contou com a participação de quatro professores de Filosofia do Ensino Médio, sendo dois da rede particular e dois da rede pública de ensino de Rondonópolis-MT. Para a coleta de dados da pesquisa, foi encaminhado um questionário digital, elaborado pelo Google Forms (Apêndice B).

Dito isso, me apresento. Sempre gostei de me apresentar com as minhas próprias palavras, com as minhas próprias percepções a respeito de mim mesmo. O meu nome é Neuzimar Santana Campos e Silva. Sou nascido aos 9 de abril de 1985, em Cuiabá-MT. Sou o filho mais velho do casal Zucarmo Santana Dias da Silva e Nesinha Maria de Campos, ambos filhos da terra de Santo Antônio de Leverger-MT, descendentes do povo preto e ribeirinho do referido município. Mamãe sempre se dedicou aos cuidados dos filhos e à administração do nosso núcleo familiar; nas horas de folga, se dedicou ao cultivo da pesca, sendo sempre participante das lutas pelos direitos dos pescadores e ribeirinhos. Meu pai serviu ao Estado do Mato Grosso por meio da segurança pública, aposentando-se com mais de 25 anos de serviço militar prestados à sociedade mato-grossense, “sem alteração” como ele sempre gosta de ressaltar.

---

<sup>1</sup>Sobre a temática, recomendamos os trabalhos de: Daniele Gonçalves Calman (2018); Samuel da Silva Mendes (2018); Maria de Fátima Limeira da Silva Cunha (2021); Pietra Barbosa de Carvalho (2022); Francisco Otavio Araújo dos Santos (2022); Vânia Maria dos Santos (2023); Valdete Ferreira da Silva (2023); Claudia Aparecida do Nascimento e Silva e José Licínio Backes (2023); Luzia Aparecida Nascimento (2024) e Claudia Aparecida do Nascimento e Silva (2025).

<sup>2</sup> Dentre os trabalhos que seguem esse viés investigativo, podemos citar: Tatiane Cosentino Rodrigues, Fabiani Luci Oliveira, Fernanda Vieira da Silvia Santos (2016); Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021); Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella (2023); Cândida Soares da Costa, Jeniffer Regina de Lima (2024); Natália Regina Rodrigues (2024);

Durante o meu processo histórico-cultural, deparei-me com realidades sociais inquietantes, como o abandono das autoridades políticas para com o cuidado do povo preto e ribeirinho da cidade onde eu cresci. Frente ao desleixo político, a presença missionária dos franciscanos em minha cidade, por mais de 60 anos, foi um sinal de dias melhores. Aqueles homens movidos pelo desejo da prática do bem e auxílio dos mais vulneráveis, “salvaram” muitas famílias das enchentes, que, a cada ano, levavam o pouco que se tinha dos mais vulneráveis. Fui contemplando essa realidade até que, aos 17 anos, senti uma grande inquietação e desejo de, a exemplo daqueles homens, também lançar-me na luta por melhorias do meu povo.

Assim, após concluir o Ensino Médio na Escola Estadual Hermes Rodrigues de Alcântara em 2005, decidi entrar para a formação voltada para a vida religiosa franciscana, junto à Ordem dos Frades Menores, por meio da Custódia Franciscana das Sete Alegrias de Nossa Senhora do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Tornei-me, então, um frade menor, inscrito na referida Ordem de São Francisco de Assis.

Entre 2008 e 2011, cursei Licenciatura em Filosofia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande/MS. No transcorrer da graduação, participei do grupo de estudos Filosofia Latino-americana, liderado pelo professor doutor Neimar Machado de Souza. A minha participação no grupo de pesquisa culminou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso denominado “A Gênese da Filosofia da Libertação na História das Ideias Latino-Americanas, orientado pelo Dr. Neimar e tendo como aporte teórico a Filosofia da Libertação do filósofo argentino radicado no México Enrique Dussel.

Uma vez licenciado em Filosofia, realizei um ano de estágio missionário aqui em Rondonópolis-MT, no ano de 2011. No decorrer daquele ano, pude trabalhar com a escola de formação de jovens, articulando e executando a Marcha Luminosa pelo fim do Extermínio da Juventude, manifestação pró-juventude, articulada e financiada pela Missão Franciscana do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Já entre os anos de 2012 e 2016, graduei-me em Teologia pelo Instituto Teológico Franciscano (ITF), na cidade de Petrópolis/RJ, terreiro de cultivo e irradiação do pensamento teológico libertário e que tem como referencial teórico o teólogo Leonardo Boff. Concluída a graduação em Teologia, atuei como vice-mestre na casa de formação dos novos frades, no município de Catalão/GO, entre o final de dezembro de 2016 e maio de 2019.

Em relação à temática pesquisada, apresento-me para juntar-me a tantos pesquisadores(as) que abraçaram a tarefa de revisitar, através da investigação científica e histórico-crítica, a posição e a representação do povo negro propagadas pela “indústria denominada colonialismo”, que destruiu os sonhos, a história e a cultura de milhares de vidas negras. Não tenho dúvidas de que tal causa é grande e nobre: revisitar por meio da pesquisa, a imagem subalternizada do negro, sua Filosofia e saberes negados pela literatura colonialista.

Considerando esse contexto, o artigo 6º da Constituição Federal compreende a educação como sendo um direito social: “**São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho” (Brasil, 1988, grifo nosso). Tal concepção consiste na busca sistemática de implementar uma política pública de educação que abarque todas as expressões culturais presentes no Brasil. Nesse sentido, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e seus dispositivos legais (pareceres e resoluções) corroboram a necessidade de uma política pública educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural. Entretanto, as pesquisas vêm demonstrando que a efetivação de tais políticas de reparação

[...] vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil [...] as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (Gomes, 2009, p. 40).

Em outras palavras, temos a impressão de que estamos diante do racismo em suas diversas facetas tais como o racismo estrutural, o racismo étnico e o racismo epistemológico. Compreendemos que pensar o ensino de Filosofia no Ensino Médio à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 1.645/2008 é uma forma legítima de buscar compreender as raízes do racismo nas suas diversas dimensões.

Assim sendo, as razões para a escolha da temática etnicorracial também se justificam pela urgência de se combater, de todas as formas possíveis, o racismo e o preconceito contra a população negra, que espera por justiça social desde o período colonial: “No percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais” (Brasil, 2004, p. 19).

Dentro dessa perspectiva, é sabido que, com a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, alterou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), institucionalizando o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das escolas e universidades brasileiras. A aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Comissão Principal (CP) 03 de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, corroborou com a indução de uma política educacional comprometida com a afirmação da diversidade cultural buscando fazer uma educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras (Gomes, 2012).

Transcorridas mais de duas décadas de aprovação de uma das leis apresentadas, os(as) pesquisadores(as), por meio de suas investigações, vêm apresentando os pontos facilitadores e os obstáculos em relação à sua implementação junto aos estudantes. Gomes e Jesus (2013), por meio de sua pesquisa denominada *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*, constataram a falta de uniformidade no que se refere ao processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 na rede de ensino das escolas participantes da investigação. Na percepção dos pesquisadores, existe um contexto “permeado por tensões, avanços e limites” (Gomes; Jesus, 2013, p.32). Em outros termos, fazer valer o que preconiza as leis reparadoras em sua plenitude exige romper com o racismo estrutural sedimentado em nossa sociedade.

Ainda nesse raciocínio, segundo as pesquisadoras Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), existe um certo desinteresse e posições ideológicas conflitantes sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais no interior das escolas; as autoras denunciaram, por meio da pesquisa, que há um silenciamento por parte dos professores e gestores em relação a práticas racistas sofridas por estudantes negros e negras no interior das escolas. Ainda nessa perspectiva, Carreira e Silva (2016), por meio da organização da pesquisa *Educação das relações raciais: balanço e desafios da implementação da lei 10.639/2003*, denunciam dificuldades no processo de institucionalização da agenda acerca da educação para as relações étnico-raciais no chão da escola e dos projetos político-pedagógicos.

Sob essa ótica, as pesquisadoras Benedito, Carneiro e Portella (2023, p. 74) concluíram, após investigação junto às secretarias municipais de educação das cinco

regiões do Brasil no tocante ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, que “o cenário de implementação da lei ainda é crítico, revelando baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores das políticas públicas”. Diante do exposto, a nossa pesquisa pretende contribuir na colaboração da erradicação do racismo e do apagamento epistemológico que o ensino de Filosofia africana, afro-brasileira e indígena vem sofrendo após mais de 300 anos de escravidão negra no Brasil e após décadas de materialização do conjunto de dispositivos legais conquistados por meio das lutas sociais.

Pesquisar demandas relacionadas à aplicabilidade das nº Leis 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é uma questão ética, que se funde a uma necessidade social, além de contemplar minha situação pessoal, enquanto jovem e negro que sou, pois os dados revelam uma situação preocupante envolvendo diversas formas de violência contra essa população, que vai desde a violência simbólica ao encarceramento em massa, chegando efetivamente à eliminação física.

O *Atlas da violência 2025* (Brasil, 2025) traz um recorte da segurança pública e apresenta evidências de que ainda resiste um tratamento diferenciado endereçado a pessoas negras e que contribui para a naturalização da violência letal contra essas pessoas. Segundo os dados, houve uma redução geral da violência geral no país entre 2013 e 2023; no entanto, uma pessoa negra (preta ou parda) tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio do que uma pessoa não negra em 2023; no Mato Grosso, esse índice era de 1,8 vezes. No que se refere aos homicídios femininos, 68,2% das mulheres que foram a óbito eram pretas e pardas. No caso dos povos originários, registrou-se um aumento de 6% em relação a 2022. De acordo com o *Atlas*,

Nesse sentido, os números que aqui trazemos desnudam as desigualdades e o racismo estrutural que têm atingido a população negra brasileira, traduzidos na violência letal. O crivo dos marcadores raciais evidencia que, mesmo com a agenda pública nacional mais permeável ao debate racial, permanece vívida uma zona do não ser, que recusa dignidade às pessoas negras. E quando o assunto são homicídios, a recusa fica evidente (Brasil, 2025, p. 73).

A primeira motivação para a presente pesquisa está ancorada no desejo de justiça social com as próximas gerações de todos os pertencimentos; para com a população negra que, sendo mais de 55,5% da população brasileira, segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) –, ainda se

encontra em desvantagem econômica e social e vítimas da política de morte (necropolítica), implementada pela “empresa colonialista” que sequestrou homens e mulheres livres na costa africana, forçando-os a todo tipo de exploração desumana. Tenho por segunda motivação para a pesquisa em tela, um sentimento de dívida para com o meu povo negro, uma vez que toda a minha formação acadêmica teve por referência bibliográfica, filosófica, sociológica, histórica e teológica o ponto de vista da Europa, do homem branco eurocentrado.

Nesse sentido, a materialização da Lei nº 10.639/2003, juntamente com as produções de autores fora do mundo eurocentrado, despertou-me para o desejo de voltar para as minhas raízes por meio da pesquisa proposta. Quero, através desta pesquisa, colaborar para que a história do negro no Brasil não seja contada somente do ponto de vista dos escritores positivistas, abastados e senhores de escravos.

É perceptível que o Brasil tem na sua base etnicorracial três matrizes étnicas bastante distintas: os povos originários, com as suas diversas ramificações étnicas (Guaranis, Terenos, Xavantes, Nambiquaras, Guatós, Carajás...), os negros trazidos de África e o homem branco do velho mundo europeu. Entretanto, percebe-se que, no contexto das relações sociais e etnicorraciais, carecemos de uma melhor integração das etnias para uma salutar comunhão dos grupos étnicos em questão (Gonçalves; Pereira, 2013).

Frente ao exposto, a materialização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 vêm possibilitar maior integração entre os grupos sociais em reflexão, por meio do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, estamos seguros de que a educação no Brasil tem um papel fundamental na formação dos estudantes, e, por extensão, do cidadão para uma educação inclusiva frente às múltiplas matrizes étnico-raciais.

Após 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003, e por consequência da sua obrigatoriedade no ensino brasileiro, torna-se necessário avaliarmos, buscando identificar os avanços no quesito erradicação do racismo, desconstrução da visão estereotipada do negro e consolidação do afro-brasileiro enquanto um grupo etnicorracial presente no Brasil, com história e cultura singulares (Gonçalves; Pereira, 2013).

A pesquisa em tela foi realizada com quatro professores de Filosofia do Ensino Médio da rede pública e particular de ensino em Rondonópolis-MT. O município está localizado na mesorregião sudeste de Mato Grosso, contando com uma população de

244.911 habitantes, segundo o último censo do IBGE (2022). Rondonópolis representa a segunda maior economia do Mato Grosso, registrando um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 72.181.58 bilhões de reais; a cidade se destaca nos setores de agricultura e indústria, tais como “metalúrgica, cervejeira e relacionadas ao Agronegócio, como polo de esmagamento, refino e envase de óleo de soja do Brasil, polo misturador de fertilizante, produção de ração e suplementos animais e frigoríficos com padrões internacionais” (Rondonópolis, 2022).

Geograficamente, Rondonópolis está localizada no Planalto do Brasil Central, caracterizado por suas vastas extensões de cerrado. A cidade é atravessada por importantes rodovias e ferrovias, tornando-se um polo logístico vital para o escoamento da produção agrícola e pecuária da região. A presença da Ferrovia Norte-Sul e da BR-364, que liga as regiões Norte e Centro-Oeste ao restante do país, contribui significativamente para a dinâmica econômica e comercial do município. Fundada em 10 de dezembro de 1953, Rondonópolis possui uma rica história que remonta ao período da construção da rodovia BR-364, um marco para o desenvolvimento da região. Com uma população multiétnica/multicultural (indígenas, negros, sulistas, nortistas, nordestinos e estrangeiros), a cidade abriga um corolário de culturas e tradições, refletindo a migração de diversos grupos étnicos que chegam a Rondonópolis em busca de oportunidades.

Além da sua relevância econômica, Rondonópolis oferece atrativos naturais, como o Parque Natural Geológico do Rio Vermelho e o Parque das Águas, que proporcionam espaços de lazer e contato com a natureza. O município também investe na promoção de eventos culturais e esportivos, enriquecendo a vida cultural da comunidade.

Frente ao exposto, compreendemos que estamos diante de uma cidade com um forte potencial econômico, mas que não está isenta do desafio da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que Rondonópolis conta com a presença de uma população significativa do povo Bororo, da aldeia Córrego Grande, Piebaga e Perigara, que vem lutando para garantir o seu lugar em uma cidade marcada pela expansão do agronegócio. Advogamos que a nossa pesquisa possa contribuir na busca e na execução de uma justa educação para as relações étnico-raciais entre os moradores do município de Rondonópolis-MT, valorizando a identidade, saberes, memória, filosofias, culturas negra e indígena (Gomes, 2009).

A nossa dissertação está organizada em seis sessões. Iniciamos com esta Introdução, como forma de situar a nossa pesquisa em torno da sua motivação, questão de pesquisa e objetivos, além de também nos apresentarmos e relacionarmos a escolha temática com a nossa trajetória e formação de vida.

Na segunda sessão, “Epistemicídio no ensino de Filosofia: a perspectiva ocidentalocêntrica de conhecimento e suas implicações”, apresentaremos a destruição dos saberes outros pela empresa colonialista. Na terceira sessão, “Decolonização do ensino de Filosofia: da perspectiva africana à afro-brasileira”, demonstraremos a passagem de uma filosofia africana para uma filosofia afro-brasileira. Na quarta sessão, “Caminhos da pesquisa”, descreveremos o percurso metodológico da nossa investigação. Na quinta sessão, “Percepções dos professores de Filosofia”, apresentaremos o modo de perceber dos professores de Filosofia do Ensino Médio da rede particular e pública – participantes da pesquisa – acerca do impacto das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ensino de Filosofia. Na última sessão da nossa dissertação, compartilharemos reflexões acerca da nossa investigação por meio das Considerações Finais.

## **2 EPISTEMICÍDIO NO ENSINO DE FILOSOFIA: A PERSPECTIVA OCIDENTALCÊNTRICA DE CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES**

Nesta segunda seção, apresentaremos uma discussão na qual enfatizaremos a negação dos saberes outros pela empresa colonialista. Assim sendo, entendemos por empresa colonialista a implementação do colonialismo histórico nestas terras. Para tanto, primeiramente apresentamos o conceito de epistemicídio e seus efeitos no ensino de Filosofia; em seguida, o reverberar de tal assassinato no currículo de Filosofia do Ensino Médio à luz das leis reparadoras nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

### **2.1 Perspectivas ocidental e eurocentrada da Filosofia**

Neste trabalho, consideramos como perspectiva ocidental eurocentrada a dominação dos países europeus sobre a sociedade sul global, consolidando-se como um poder global hegemônico, o que implicou a construção de diversos paradigmas baseados na racionalidade/superioridade europeia (Maia; Farias, 2020). Na concepção dos autores:

Como consequência, as construções subjetivas dos povos originários do continente foram apagadas. Assim, na construção colonial epistemológica, o conhecimento advindo da Europa sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção advinda de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional. A difusão mundial dessa ideia levou ao silenciamento e à invisibilização de outros conhecimentos que não fossem o europeu, principalmente das culturas do sul global, extremamente marginalizada nesse processo (Maia; Farias, 2020, p. 578).

Nota-se que a idealização de uma cultura superior às outras culminou no encobrimento de formas outras de perceber o mundo e nele mover-se, o que, na concepção de Enrique Dussel (1993, p. 8), denominou-se “encobrimento do não-europeu”. Em outras palavras: o encobrimento total do Outro. O Outro enquanto dominado, inferiorizado, porque não têm suas raízes no mundo europeu. Nesse sentido, a reflexão de Dussel converge com a concepção de colonialismo dado por Boaventura de Sousa Santos em *O fim do império cognitivo* (2019), quando afirma que o colonialismo é um modo eurocêntrico moderno de dominação por meio da negação

ontológica do outro (Santos, 2019). Ou seja, a perspectiva ocidentalcentrica e eurocentrada da Filosofia perpassa pela negação ontológica e filosófica do Outro.

Frente ao exposto, advogamos que o ensino de Filosofia no Ensino Médio precisa ser embasado em uma reflexão que busque descolonizar a Filosofia eurocentrada e colonialista materializada em forma de currículo escolar.

A respeito da descolonização, estamos de acordo com a opinião de Santos (2019), que, referenciando o pensamento do escritor e professor universitário queniano Wa Thiong'o (1986), sustenta que “a descolonização consiste na busca de uma perspectiva libertadora que visa facilitar a compreensão de nós próprios [...] depois de séculos de submissão, desmembramento e alienação” (Santos, 2019, p.168). Nessa mesma lógica de pensamento, Fanon (1961, p. 30), em *Os condenados da terra*, bradou com voz firme: “a descolonização é sempre um fenômeno violento [...]. [É] simplesmente a substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens”. Em outras palavras, a descolonização é um processo intenso de ressignificação ontológica do ser humano, que desagua no exercício da sua liberdade.

O conceito de descolonização supracitado dialoga com a proposta do filósofo Enrique Dussel (1986), expressa em sua *Filosofia da libertação na América Latina*, a saber:

A Filosofia da libertação proposta por Enrique Dussel quer mostrar justamente essa mudança paradigmática da forma lógica estrutural do pensar do latino-americano, do homem da periferia, de colono a cidadão, que pensa por si mesmo desde o ponto de vista da sua realidade com os seus diversos modos de ser na qual está profundamente emergido (Silva, 2010, p. 47).

Aprendemos com muito orgulho ao longo do nosso itinerário escolar do Ensino Médio a Filosofia eurocêntrica. Inclusive, somos aplaudidos quando parafraseamos Descartes, Kant, Hegel, Marx, Freud e tantos outros. Entretanto, pouco falamos de Frantz Fanon, Mudimbe, Mbembe, Nei Lopes e vários outros autores negros. Muito pouco ou quase nada falamos ou sabemos sobre Milton Santos, Neusa Santos Souza, Chimamanda Ngozi Adichie, Luiz Antônio Simas, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, para citar alguns autores negros(as) e indígenas. Será que os estudantes do Ensino Médio não teriam nada para aprender com a Filosofia afro-ameríndia?

Quando nos referimos aos intelectuais negros e indígenas, asseguramos, juntamente com Gomes (2009, p. 421), que:

Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas, um outro tipo de intelectual. Pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências. Para tal, configuram-se como um coletivo, organizam-se e criam associações científicas, a fim de mapear, problematizar, analisar e produzir conhecimento. É aqui que se localizam os intelectuais negros.

O grupo de intelectuais negros(as) e indígenas enfrenta desafios em várias dimensões; sem dúvidas, um destes desafios – talvez o maior deles – está na elucidação, na abertura do olhar, para usar as palavras de Gomes (2009), do grupo que ocupa espaço de poder para a realidade social brasileira, questionando a distribuição desigual do conhecimento na sociedade e compreendendo o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial.

Nesse sentido, Natália Regina Rodrigues (2024), nos alerta:

Sendo então, a Filosofia reputada como um dos maiores retratos de intelectualidade no ocidente e portadora exímia da atividade reflexiva, por meio dela almejamos dar visibilidade, construir explicações e formas de minimizar um dos mais profundos efeitos que a colonização e o racismo antinegro imprimiram na sociedade brasileira (Rodrigues, 2024, p. 18).

A autora se refere à invisibilização, e ao não reconhecimento da atividade intelectual das pessoas negras e indígenas, que faziam e fazem Filosofia.

A Filosofia, reputada como um dos maiores retratos de intelectualidade no ocidente e portadora exímia da atividade reflexiva, parece ter sido inaugurada no Brasil com a chegada dos colonizadores/invasores no século XVI. Entretanto, advogamos que já haviam por aqui Filosofias/epistemologias indígenas, que foram assassinadas violentamente, por meio do epistemicídio<sup>3</sup>, por não estarem “registradas” na história geral da Filosofia eurocentrada (Rodrigues, 2024).

Em nosso último artigo publicado, já refletimos a respeito da questão em discussão: “[A] Filosofia medieval que chegou a nosso continente, era ensinada e divulgada por meio dos grandes colégios confessionais do meado do século XVII e os

---

<sup>3</sup> Epistemicídio é um termo que se refere à destruição de conhecimentos, culturas e saberes não reconhecidos pela cultura ocidental. O termo foi criado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

jesuítas, muito contribuíram para a implantação e divulgação da escolástica em terra indígena” (Silva, 2024, p. 8). Em outras palavras, todo o ensino de Filosofia trabalhado nestas terras consistiu em reproduzir a Filosofia eurocentrada representadas em filósofos do velho mundo.

De acordo com Vandresen e Gelamo (2024, p. 3):

A experiência do pensamento filosófico é fundamental para o fortalecimento da formação humana integral e autônoma, da vivência problematizadora dos lugares comuns (*êthos* filosófico), do domínio do conhecimento histórico-filosófico e para a formação de um pensamento crítico.

Em outras palavras, a Filosofia sempre foi o meio pelo qual homens e mulheres sistematizaram a sua forma mais refinada do exercício da razão, contribuindo para uma melhor compreensão das relações sociais. Nesse sentido, defendemos que o ensino de filosofia no ensino médio tem condições de despertar o interesse pela percepção crítica de si mesmo e do mundo que o envolve.

Se o pensamento filosófico é, de fato, elemento fundamental para o fortalecimento da formação humana integral e autônoma, nada mais justo do que agregar a este pensamento o acúmulo de saberes relacionado às produções autorais das pessoas negras africanas e afro-brasileiras, que muito contribuiu para a formação social, econômica e cultural do Brasil.

Além disso, o pensamento filosófico já se fazia presente nestas terras, pois habitavam por aqui homens e mulheres convictos do seu *ethos* filosófico. Homens e mulheres, sábios e sábias que não foram ouvidos acerca das suas Filosofias, pelos colonizadores. Negamos os conhecimentos tradicionais no período colonial e continuamos negando estes saberes extremamente importantes para a sobrevivência da humanidade.

## **2.2 Epistemicídio no ensino de Filosofia**

O termo “epistemicídio” foi criado por Boaventura de Sousa Santos (2009; 2019); nos estudos afrobrasileiros, o termo é explorado por Sueli Carneiro (2005), e designa o apagamento e/ou a inferiorização dos conhecimentos produzidos por culturas não-brancas.

Boaventura de Sousa Santos em sua obra *O fim do império cognitivo* (2019), conceitua o epistemicídio como sendo “a destruição de conhecimentos rivais entendidos como não-científicos” (Santos, 2019, p. 410). Embasados nas ciências modernas do século XVI e no “mito da modernidade” (Dussel, 1993), os saberes de grupos subalternizados foram asfixiados, suprimidos, silenciados, pelos agentes do colonialismo histórico a saber, o homem, ocidental, branco, europeu, que por aqui chegou vindo da “Europa moderna”, como o nominou Enrique Dussel (1993, p. 16).

Santos (2019), na obra referida, desvelou para os seus leitores as três formas de dominação moderna implementada pelo imperialismo europeu na ânsia pelo poder a saber: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Tais formas de dominação foram apresentadas pelo referido autor como “modos de privação ontológica” (Santos, 2019, p. 163), justamente porque negam totalmente o Ser pessoa humana do Outro. Nega-se a alteridade daquele que fica diante de mim.

Dessa forma, a filósofa brasileira Sueli Carneiro (2005) trouxe a público o conceito de epistemicídio. Emprestando o conceito de Boaventura de Sousa Santos (2010), a autora dissertou que o epistemicídio pode ser considerado como mais um instrumento eficaz e duradouro de dominação dos grupos subalternizados pelo imperialismo europeu. Em suas próprias palavras:

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

Percebe-se que estamos diante de mais um instrumento perverso e assassino de Filosofias/saberes/epistemologias outras, por não estar registrado nos departamentos modernos e eurocêntricos.

Ainda na perspectiva da filósofa Sueli Carneiro (2005, p. 97), compreendemos que:

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade

cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.

Em outras palavras, o epistemicídio praticado em territórios ocupados pelo colonialismo histórico, pelo capitalismo e patriarcado sobre Filosofias africanas, indígenas e afro-brasileiras foi mais uma maneira de inferiorizar e negar globalmente as epistemologias da ‘periferia’ da Europa moderna, como já pontuou Enrique Dussel (1993).

Nessa perspectiva, Brito, Baldan e Santos (2024, p. 2) argumentam que, “a partir de Carneiro (2005) compreendemos o epistemicídio como sendo um processo que insiste em desqualificar, subalternizar e invalidar os saberes, memórias e cultura, africana, afro-brasileira e indígena nos espaços de produção de conhecimentos”. Frente ao exposto, podemos inferir que o epistemicídio é a forma perversa e sorrateira de negação da produção, seja intelectual, filosófica ou cultural de um povo. Como apontam Brito, Baldan e Santos (2024, p. 5):

Isso ocorre, principalmente, devido ao epistemicídio, ao racismo e ao pacto da branquitude que tem estabelecido discursos e representações eurocêntricas, brancas e heteronormativas como padrão em geral, e, também, dentro do campo das artes, negando a existência tanto da produção quanto do protagonismo de agentes dos chamados grupos ‘minoritários’ /subalternos’.

Frente a assertiva dos nossos pesquisadores, nota-se que a estrutura da sociedade vigente traz em seu interior modos próprios de encobrimento do Outro. Tecnologias da exclusão denominadas epistemicídio, racismo e branquitude.

Todavia, a ausência da arte africana e afro-indígena-brasileira pode ser considerada dentro do epistemicídio e resultante do racismo. Consideramos o racismo em todas as suas facetas: estrutural, institucional, individual, cotidiano e recreativo (Almeida, 2019; Kilomba, 2019; Brito; Baldan; Santos, 2024). Pontua Carneiro:

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades

intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/normatizar e matar ou anular (Carneiro, 2005, p. 97).

Este perverso processo de produção da inferioridade intelectual, por vezes passa despercebido, mesmo pelos sujeitos invisibilizados, fortalecendo, cada vez mais o eurocentrismo e diminuindo sistematicamente a capacidade de participação de toda uma população, por ser considerada diferente e mesmo inferior.

Frente ao conceito de epistemicídio apresentado por Boaventura de Sousa Santos (2019), Carneiro (2005) e outros estudiosos, podemos refletir a respeito do ensino de Filosofia no Ensino Médio, buscando compreender as implicações para a formação de professores e o ensino de Filosofia propriamente dito. Entretanto, queremos brevemente revisar os três documentos que orientam o ensino de Filosofia no Brasil, produzidos pelo Ministério da Educação, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+); e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem). De acordo com Gallo (2013), todos os documentos referidos corroboram a importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio como meio eficaz para a formação cidadã de nossos estudantes. Porém, cada documento faz sua interpretação a sua maneira.

Sob o posto de vista de Nogueira (2020), a introdução da Filosofia no Ensino Médio no Brasil se deu da seguinte maneira:

A inclusão da Filosofia no Ensino Médio brasileiro como disciplina obrigatória foi homologada no ano de 2008, mas o processo foi gradativo. No ano de 2009, todas as escolas de Ensino Médio inseriram a disciplina no 1º ano; em 2010, além do 1º ano, a Filosofia passou a compor o 2º ano do Ensino Médio. Em 2011, a Filosofia – conforme a legislação educacional – passou a integrar todas as séries do referido nível de ensino. Em seguida foram elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). O documento foi publicado no ano de 2006, três anos depois da promulgação da Lei 10.639/03, mas não menciona diretamente, no caso do capítulo dedicado à Filosofia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Nogueira, 2020, p. 84).

Frente ao breve histórico da Filosofia no campo das leis educacionais, é perceptível que o Estado tem seus interesses em garantir o ensino da Filosofia no Ensino Médio. Porém, essa Filosofia que deverá ser ensinada aos estudantes no Ensino Médio não é preta e muito menos indígena, porque há um silenciamento jurídico a respeito do ensino de uma Filosofia africana, afro-brasileira e indígena subjacente a documentos significativos. Em um país tão marcado pela diversidade cultural e rostos distintos, soa-me sintomático tal silenciamento a respeito do ensino de uma Filosofia preta e indígena na legislação referida por Nogueira.

Ainda com o pensamento de Nogueira (2020, p. 85), “a disciplina de Filosofia, conforme a Legislação Educacional, deve manter um diálogo com temas ligados ao exercício da cidadania, obviamente sem estar limitada a usos instrumentais para a vida cidadã”. Impressionante percebermos que o esperado da Filosofia e do seu ensino é sempre no campo da abertura e do diálogo. Acreditamos que a Filosofia seja a via segura para a realização de uma justa educação para as relações étnico-raciais.

Gallo (2013, p. 38-39) defende que “ensinar Filosofia é falar em ensinar uma determinada Filosofia, ou ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva”. Em outras palavras, ensinar Filosofia é discursar acerca de um recorte da Filosofia. É falar a respeito de um ponto de vista das diversas correntes filosóficas existentes. Por exemplo: em nossa pesquisa queremos refletir a respeito do ensino da Filosofia no Ensino Médio desde o ponto de vista da Filosofia africana e afro-brasileira. Isso significa, que não iremos tratar do ensino de Filosofia a partir do existencialismo, do idealismo alemão, da fenomenologia ou do pragmatismo por exemplo. Nessa mesma perspectiva de raciocínio, Fernando Savater, em sua obra *As perguntas da vida*, palestrou:

não existe ‘a’ Filosofia, mas ‘as’ Filosofias e, sobretudo, o filosofar; A Filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo [...] cada um o navega como pode, e é isso que chamamos de filosofar (Savater, 2001, p. 209).

Diante do apresentado, vamos compreendemos que o ensino de Filosofia no Ensino Médio, segundo as leis educacionais, tem total condições de ensinar Filosofias que corroborem com pensamentos filosóficos multiculturais. Com epistemologias que dialoguem com o diferente e com Filosofias que foram negligenciadas/silenciadas ao longo da formação da sociedade brasileira.

Ainda nessa perspectiva, acreditamos que a tarefa da Filosofia consiste em ensinar aos estudantes a pensar. Ajudar aos estudantes a perceberem o silenciamento de saberes e grupos étnicos subalternizados/desconsiderados por um modelo de sociedade, que tomou a si mesmo por medidas e critérios. Advogamos que o ensino de Filosofia, à luz das leis reparadoras, contribui significativamente para a formação de estudantes críticos e autônomos, que pensam a partir de si mesmos, porém, validando a presença do diferente não como sendo uma ameaça, mas portador de conhecimentos/saberes outros. Em outras palavras, ensinar a pensar por meio do ensino de Filosofia a partir das leis reparadoras e da educação para as relações étnico-raciais apresenta-se como estratégia na busca da superação do racismo no contexto escolar e social.

Segundo Freire (2022, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, defendemos que o ensino de Filosofia, desde a proposta preconizada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, torna-se uma via segura de humanização, emancipação e condições de possibilidade de refutar todo tipo de educação que não considere as múltiplas matrizes étnicas representadas em sala de aula e/ou na sociedade.

### **2.3 Problematizando o currículo de Filosofia a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008**

Nos últimos anos, o currículo de Filosofia tem sido alvo de investigações e problematizações, por parte de pesquisadores(as) e estudiosos(as) da área, incorporado na bibliografia brasileira, especialmente nos estudos curriculares. Contudo, pouco tem sido problematizado a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Tendo em vista que as leis supracitadas tratam da obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e que suas premissas devem ser observadas no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas educativas, é fundamental observar a presença ou a ausência desses conteúdos nestes dispositivos e práticas. Mas, primeiramente, é necessário promover uma breve reflexão acerca do que se compreende como currículo de Filosofia, pensando mesmo na efetividade deste currículo nas escolas brasileiras.

E como segundo ponto a ser pensado, é importante se considerar que “Essas legislações têm como meta eliminar a discriminação, reconhecer a existência e a

valorizar as histórias e culturas desses grupos subalternizados, sendo que a escola tem um papel fundamental nesse processo” (Brito; Baldan; Santos, 2024, p. 6-7).

Sancionada pela Presidência da República em janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatória a inclusão de História e Culturas africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todos os níveis de ensino no país. A Lei, que viria a ser alterada novamente em 2008, com a introdução da obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas (redação proposta pela Lei 11.645), é fruto de inúmeras lutas contra o apagamento dos referenciais culturais e da história da diáspora africana no Brasil e da necessidade de contemplar matrizes culturais invisibilizadas no processo educativo formal

É sabido que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi uma das grandes conquistas do movimento negro brasileiro (Gomes, 2022). Tal lei reparadora “é um grande passo rumo ao resgate das contribuições do povo negro na área social, econômica e política pertinente à história do Brasil, devendo ser ministradas no âmbito de todo currículo escolar” (Silva, 2024, p. 184). Sabemos que a garantia do ensino de Filosofia africana e afro-brasileira no currículo do Ensino Médio é de grande relevância para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Porém, estamos cientes de que nem sempre o conteúdo legislado no currículo tem sido assunto trabalhado. Racismo acadêmico? Resistência de alguns profissionais? Falta de comprometimento com a causa? (Malta *et al.*, 2025).

Em consonância com o pensamento de Alice Casimiro Lopes, “currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (Lopes, 2004, p. 109-118). Em outras palavras, o currículo é o instrumento pelo qual a produção cultural de um povo ou grupo social compartilha a sua percepção a respeito da sua forma de enxergar e interpretar o mundo. Nesse sentido, garantir no currículo do Ensino Médio o ensino da Filosofia africana, afro-brasileira e indígena é a forma mais equânime de reconhecimento das culturas subalternizadas ao longo do processo histórico dos povos negros e indígenas.

Defendemos que a materialização das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é uma ferramenta potente para, a partir do ensino de Filosofia, discutir, refletir e problematizar a questão do encobrimento histórico, filosófico e epistemológico do povo negro e os povos originários. Entendemos que a discussão a respeito das violências históricas impostas aos africanos, povos originários e, por extensão, aos seus

descendentes, é urgente se fazer presente na ordem do dia dos estudantes por meio do ensino de Filosofia no Ensino Médio público ou privado. Nessa linha de raciocínio, transcorridos 22 anos da aprovação da lei 10.639/2003 e 17 anos da lei 11.645/2008, é relevante olharmos os efeitos de tais leis no ensino de Filosofia no Ensino Médio público ou privado.

Segundo Silva (2024, p. 185), a falta de articulação do conteúdo das leis reparadoras nos concursos, vestibulares e grupos de pesquisas, bem como a ausência da temática no currículo das licenciaturas e nos cursos de Filosofia, se deve ao racismo acadêmico impetrado no mundo acadêmico brasileiro.

Ainda sob o ponto de vista de Silva (2024), racismo acadêmico é:

um conjunto de tecnologias de poder preocupadas em manter a discriminação racial velada ou explícita nos espaços acadêmicos, em especial nas universidades, que podem se manifestar através de escolhas epistêmicas pela higienização racial do corpo docente, além da criação e manutenção de entraves que dificultem o acesso e/ou permanência de pessoas não brancas. [...] existe uma dimensão invisível, racialmente estruturada, que perpassa o processo educacional responsável por reforçar experiências socioculturais dominantes e que aparecem de forma explícita ou invisível nos currículos. Assim, eles contribuem para o silenciamento daqueles que se distanciam da mentalidade hegemônica, em especial no nível superior (Silva, 2024, p. 185).

Em outras palavras, o racismo acadêmico acaba sendo mais uma tecnologia da elite supremacista branca que tem por objetivo vetar a presença dos saberes da periferia nos espaços “ditos” da elite colonialista, xenofóbica, racista e epistemicida. Estamos conscientes de que também estamos em um campo de disputa, uma vez que tratamos de racismo acadêmico e currículo.

Nesse sentido, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* diz, em seu parágrafo terceiro:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (Brasil, 2004, p. 32).

As diretrizes, no parágrafo apresentado, não fazem referência ao componente curricular de Filosofia especificamente. Entretanto, é sabido que a lei que regulamentou o ensino de Filosofia na Educação Básica foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996) em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso IV. Essa inclusão foi efetivada em 2008 por meio da Lei nº 11.684/08, incluiu Sociologia e Filosofia nos currículos do Ensino Médio; posteriormente, a Lei nº 13.415, de 2017, que efetuou a reforma do Ensino Médio, preconizou a disciplina em seu artigo 35-A, parágrafo segundo (Nogueira, 2020; Francklin, 2023). Atualmente, o ensino de Filosofia no Ensino Médio está regulamentado no Artigo 35-D, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases, após alteração da LDB definidas a partir da Lei nº 14.945/2024, que promovia mudanças nas diretrizes para o Ensino Médio.

Portanto, se considerarmos que a Filosofia é “como um pensar reflexivo, crítico e criativo” (Ghedin, 2008, p. 38), e “que constitui instrumento fundamental de mediação para esclarecimento da realidade sociopolítico-cultural em que o sujeito vive” (Santos; Carvalho, 2020, p. 2), não é possível que essa disciplina escolar fique sem apresentar o seu ponto de vista, sua reflexão a partir do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, penso que a reflexão de Paulo Freire (2014), por meio da sua obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* – na qual o patrono da educação sistematiza as experiências humanas – ensina-nos a sairmos na defesa de uma educação com amorosidade, prática educativa, libertadora e com sonho democrático. Assim sendo, a partir do pensamento freiriano e suas práticas educativas e democráticas, sabemos que a “educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

Nessa perspectiva, defendemos que o ensino de Filosofia, a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/2008, enche-nos de esperança porque tais leis reparadoras podem contribuir para superarmos as práticas racistas, preconceituosas, xenofóbicas, que ainda assistimos no contexto da escola e sociedade. Sustentamos que o ensino de Filosofia ancorado nessas leis pode contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes da restauração de uma sociedade que prime pela educação das

relações étnico-raciais desejosos de uma sociedade do querer bem, uns aos outros e acolhendo as diferenças no contexto das diversidades. Nos dizeres de Freire: “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que ‘chegam’ em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, pura ilusão” (Freire, 2014, p. 26). A filosofia no ensino médio, precisa ser assumida como conteúdo que contribui com a formação humana libertadora, como mediação para desconstrução da cultura colonialista.

### **3 DECOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA: DA PERSPECTIVA AFRICANA À AFRO-BRASILEIRA**

Na seção anterior do nosso trabalho, discutimos a respeito do epistemicídio praticado pela perspectiva da Filosofia eurocêntrica implementada pelo homem europeu em terras indígenas (colonialismo europeu). Vimos que os “mestres” da Filosofia ocidentalcentrica, não consideraram as Filosofias indígenas, africanas e suas implicações. Pois como já disse Quijano, a respeito do colonizador: “o sujeito racional é europeu” (Quijano, 2005, p. 113).

Dito isto, esta seção tem por objetivo apresentar o processo de decolonização do ensino de Filosofia e demonstrar os aspectos da Filosofia africana e Filosofia afro-brasileira. Salientamos que estamos de acordo com Grosfoguel (2010, p. 455), que defende que a crítica decolonial tem por escopo “transcender a epistemologia e o cânone ocidentais”. Em outras palavras: considerar epistemologias outras, Filosofias periféricas e desvalorizadas.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2022), os estudos decoloniais originaram-se na América Latina nos anos de 1990, embora a luta pela independência política dos países latino-americanos tenha iniciado no século XIX. De acordo com o autor, por meio dos estudos decoloniais constatou-se a presença da colonialidade entre os países afetados pelo colonialismo. Sob seu ponto de vista, a colonialidade tem a ver com “um padrão global de interação social e cultural do colonialismo” (Santos, 2022, p. 18). Em outros termos: se não veio da Europa, então, não pode ser validado. Não é científico, não é lógico, não é filosófico. Portanto: não é Filosofia e não é universal.

Nesse sentido, Mignolo (2021, p. 28) advoga que

[A] tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental, e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados e das opções decoloniais que permitam que os silêncios construam argumentos para confrontar os que tomam a “originalidade” como critério máximo para o julgamento final.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2023) entende que o pensamento decolonial é

o conjunto teórico de cunho social e político que visa a constituição de alternativas epistemológicas em resposta à histórica hegemonia

instituída pela colonialidade. Nesse sentido, os estudiosos que se dedicam à decolonialidade se comprometem a visibilizar e dar voz a povos e culturas silenciadas, esquecidas e subalternizadas pelas violências do colonialismo europeu. Para além das epistemologias, o pensamento decolonial propõe um projeto político de resistência/existência dos lugares do mundo que foram invadidos, violentados e explorados pelo sistema colonialista/capitalista (Santos, 2023, p. 25).

Em outras palavras, a pesquisa decolonial é uma forma sensata e justa de validar e reconhecer Filosofias, artes e saberes outros que foram encobertos/assassinados/ridicularizados/demonizados pelo colonialismo europeu. Nessa mesma linha de raciocínio, o ensino de Filosofia decolonial possibilita-nos repensar epistemologias que tenham como ponto de partida o nosso chão, a nossa realidade. Como bem advoga a Professora Juma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (2018), do nosso PPGEduc:

Pensar e agir decolonialmente se apresentam, então, como uma tomada de postura, como uma abertura para a crítica da epistemologia colonial e para o reconhecimento de tantos outros saberes que foram e ainda são invisibilizados. Legitimar essas vozes não se resume a ceder espaços para que possam se manifestar, é preciso que haja uma escuta cuidadosa desses saberes (Borelli, 2018, p. 53).

Frente ao pensamento de Borelli (2018), vamos compreendendo que tanto o pensar quanto o agir desde a perspectiva decolonial são formas eficazes de perfurar o sistema colonialista histórico, genitor do epistemicídio em nossas terras.

Ainda refletindo a respeito da decolonialidade, Ribeiro (2024) afirma:

O giro decolonial [...] é um movimento político, teórico e ético que surgiu no final da década de 1990, formado por uma comunidade de argumentação da América Latina, que tem se consolidado como uma alternativa crítica para pensar saídas aos problemas coloniais da região. Seu ponto de partida é considerar a modernidade como produto do colonialismo e do capitalismo, e sua finalidade é visibilizar seu lado obscuro, ou seja, seus problemas sociais, culturais e epistêmicos, para interromper o domínio colonial (Ribeiro, 2024, p. 3-4).

Frente ao exposto, compreende-se que, os estudos decoloniais são o levante sistematizado dos filhos e filhas dos vitimados do colonialismo europeu dos séculos XVI e XVII implementado na América Latina, os quais, atualmente, reivindicam o seu

direito de se representarem por si mesmos desde a sua concepção de mundo (Santos, 2019).

### **3.1 Perspectiva africana de Filosofia**

Estudar ou até mesmo pesquisar Filosofias africanas é um processo doloroso, porque implica romper com narrativas introjetadas no ensino de Filosofia pelo pensamento colonialista ou pela colonialidade do saber. Por colonialidade do saber entende-se o empoderamento/superioridade total do saber eurocêntrico frente às epistemologias periféricas. Nas palavras de Borelli (2018, p. 44), “a colonialidade do saber também se mantém pela instauração de uma lógica e por imposições que excluem outras formas de conhecimento. Nesse caso, a exclusão se dá sob a justificativa da objetividade e universalidade que deviam caracterizar todo tipo de conhecimento válido”. Em outras palavras, a colonialidade do saber é a negação total das Filosofias, saberes e epistemologias não-eurocênicas.

Ainda nessa linha de raciocínio, a colonialidade do saber também foi um instrumento de opressão implementado pelo colonialismo histórico contra os povos originários e africanos e afro-brasileiros nestas terras. De acordo com Santos (2020, p. 27), “a colonialidade do conhecimento [saber] [...] continua a ser o instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”. Em palavras outras, também se oprime, inferioriza, exclui e ridiculariza o outro pela via do conhecimento moderno.

Ainda sob o ponto de vista de Boaventura de Sousa Santos (2022, p. 18), “a colonialidade é concebida como uma concepção racial abrangente da realidade social que permeia todos os domínios da vida econômica, social, política e cultural”. Desde seu ponto de vista, a colonialidade é compreendida enquanto uma “ideia de que tudo o que difere da visão eurocêntrica do mundo é inferior, marginal, irrelevante ou perigoso” (Santos, 2022, p. 18). Em outras palavras, se a Filosofia, a epistemologia etc., não estiver alinhada aos referenciais do “velho mundo”, não é Filosofia, não pode ser conhecimento científico. Não pode ser validado.

Nesse sentido, pensar os aspectos da Filosofia africana requer transgredir com a ideia de que a Europa é a mestra no filosofar e o continente africano sua *pia* discípula (Lopes; Simas, 2020). Dito de outro modo, uma “desobediência epistêmica” (Mignolo,

2008, p. 288), no sentido de romper com toda e qualquer postura obediencial em relação à disciplina filosófica eurocêntrica, no intuito de construir um pensamento filosófico autêntico e multicultural. Ainda nessa linha de raciocínio, Lopes e Simas (2020, p. 16), argumentam que pensar aspectos da Filosofia africana implica “denunciar o imperialismo da tradição intelectual e a sua obra epistemicida que extermina saberes e tecnologias buscando afirmar uma ‘fala’ africana, na contramão dos teóricos em geral, que tendem frequentemente a generalizar a partir de uma base eurocêntrica”. Frente ao apresentado compreende-se, que investigar a respeito dos aspectos da Filosofia africana exige do pesquisador abertura para a dança, para o raciocinar em conjunto, uma vez que no mundo africano reflexões e decisões nascem do comunitário.

Nesse entendimento, Noguera (2020) interroga-se a respeito da Filosofia africana. Nas palavras do autor, “uma interrogação quase inevitável é: o que é Filosofia africana?” (Noguera, 2020, p. 72). Embasado nos pensamentos dos filósofos africanos Paulin Jidenu Hountondji (1942-2024) e Kwame Appiah (1954), Noguera compreende por Filosofia africana “o conjunto de reflexões filosóficas feitas por africanas e africanos” (Noguera, 2020, p. 73). Ou seja, homens e mulheres não-europeus fazendo Filosofia fora do esquadro eurocêntrico. Nesse trajeto, o filósofo beninense Paulin Jidenu Hountondji, em sua obra *Sobre a Filosofia Africana* afirmou que:

o que tentamos estabelecer no presente [...] é que a definição de filosofia africana como um conjunto de discursos explícitos produzidos por filósofos africanos é apenas uma definição mínima; que, a rigor, ela ainda é muito ampla e deve ser especificada, trazendo a instância do documento, do arquivo, do rastro visível, da escritura empírica. Em outros termos, devemos ser extremamente prudentes sempre que examinarmos nossa literatura oral para dela cortar, por assim dizer, fatias de literatura filosófica (Hountondji, 2024, p. 166).

Diante da proposição de Hountondji (2024), compreende-se a importância de uma Filosofia africana feita por africanos e para africanos, uma vez que, por mais de 300 anos, os africanos tiveram as suas filosofias, saberes, crenças, epistemologias silenciadas pelo colonialismo e suas colonialidades. Advogamos que o ensino de filosofias africanas no Ensino Médio torna-se um instrumento seguro para melhor compreendermos a diversidade étnica-racial presente em nosso país e, consequentemente, o interior das nossas escolas.

Em consonância com o exposto, o filósofo congolês Valentin-Yves Mudimbe (2019), em conformidade com o pensamento de Franz Crahay, apresenta-nos um conceito:

A Filosofia é uma reflexão que apresenta características precisas: ela é explícita, analítica, radicalmente crítica e autocrítica, sistemática ao menos em princípio, mas ainda assim, aberta, relacionada à experiência, suas condições humanas, as significações e os valores que ela revela (Mudimbe, 2019, p. 259).

Em sua obra *A invenção da África*, o autor questiona sobre os principais aspectos da filosofia africana atual (Mudimbe, 2019). Na elaboração da resposta a tal questionamento, ele nos apresenta, como um dos aspectos da Filosofia africana atual, a proposição filosófica dos antropólogos e missionários europeus e uns poucos clérigos africanos no campo da Filosofia africana. Na concepção de Mudimbe (2019, p. 257), “Como vimos, até a década de 1960 antropólogos, missionários europeus e alguns clérigos africanos eram os únicos que propunham direções no campo da ‘Filosofia africana’”. Em outras palavras, essa Filosofia africana consistia em uma visão de mundo de modo mais geral, de sabedoria prática e tradicional e nem tanto enquanto um sistema crítico de pensamento propriamente dito. Nem tanto quanto um sistema filosófico a exemplo do marxismo, do existencialismo ou do idealismo alemão. Essa concepção de Filosofia africana apresentada por Mudimbe (2019), em nossa opinião, parece estar alinhada por demais à presença do homem branco, europeu e senhor do *logos* (palavra).

No modo de pensar de Mudimbe (2019, p. 260), existe uma Filosofia “enquanto prática intelectual” e uma Filosofia do tipo visão de mundo (*weltanschauung* = visão de mundo e descrições de mundo). Nesse sentido, em sua concepção, “a Filosofia trata da experiência dos seres humanos, ainda que não possa ser assimilada a ela; a Filosofia relaciona-se com a experiência, reflete-a sem ser congruente com ela” (Mudimbe, 2019, p. 260).

Na perspectiva do filósofo sul-africano e “embaixador” da Filosofia Ubuntu, Mogobe Bernad Ramose (2011, p. 15), “a tarefa libertadora da Filosofia Africana continua sendo urgente, uma questão de vida ou morte em vista da atual condição cultural, econômica, educacional e política dos povos do continente. Nesse sentido, estudar ou até mesmo pesquisar filosofias africanas implica romper com narrativas nas quais elas foram subalternizadas por meio do discurso do homem eurocêntrico e

etnocêntrico. Ainda nessa reflexão, estudar filosofias africanas implica “denunciar o imperialismo da tradição intelectual e a sua obra epistemicida que extermina saberes e tecnologias buscando uma ‘fala’ africana, na contramão dos teóricos em geral, em que tendem frequentemente a generalizar a partir de uma base eurocêntrica (Lopes, 2020, p. 16).

Estamos de acordo em que estudar filosofias africanas exige do pesquisador, mestrando, abertura para a dança, para refletir e decidir em conjunto. Lopes e Simas (2020, p. 32) entendem que “nenhuma reflexão ou decisão nasce ou se faz senão em conjunto”. Aqui estamos diante de um grande aspecto da filosofia africana: pensar juntos. Planejar juntos. Decidir juntos. Logo percebe-se que a filosofia africana está enraizada na comunidade. Não em mim, mas sim em nós.

### **3.2 Perspectiva afro-brasileira de Filosofia**

Vimos que a Filosofia africana é marcada por dois aspectos; o primeiro apresenta-nos uma Filosofia mais alinhada com a visão de mundo geral. Já o segundo aspecto está sintonizado com uma “prática intelectual” do pensamento filosófico. Sendo o homem e a mulher africana autora de sua própria Filosofia. Como disse Hountondji (2024, p. 167): “Chamo de Filosofia africana um conjunto de textos: o conjunto de textos escritos por africanos e qualificados por seus próprios autores, como filósofos”. A Filosofia africana sendo ela mesma dona de Si. Assim sendo, entendemos que a Filosofia afro-brasileira consiste em refletir racionalmente temas como a diversidade etnicorracial no Brasil, a capoeira, a congada, as folias de reis, candomblé, maracatu etc.

Na concepção de Nogueira (2020, p. 94), “uma filosofia afro-brasileira deve dialogar com esse universo cultural abertamente, disponível para pensar filosoficamente as questões que atravessam e constituem essas práticas, os seus contextos, suas implicações”. Em outros termos, a Filosofia afro-brasileira volta-se para si mesma e para a sua realidade refletindo à luz da razão e da percepção de mundo da mulher e do homem afro-brasileiro, tudo o que lhes toca. Na opinião da filósofa afro-brasileira Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, p. 10), a Filosofia afro-brasileira torna-se “uma possibilidade de se pensar a partir de um território epistêmico que não seja ocidental, mas dialogando com esses territórios”.

Advogamos que o ensino da Filosofia afro-brasileira no Ensino Médio pode contribuir para a formação de estudantes críticos à sua própria realidade social, colaborando para o desvelamento das contradições existentes na sociedade. Ainda nessa linha de pensamento, a afroperspectiva de Nogueira (2020, p. 88) é “uma abordagem que se preocupa em identificar as bases sociais e culturais dos argumentos ao lado do poder especulativo filosófico [...] uma proposta afroperspectivista [...] trata-se de um exercício de desmarginalização das produções filosóficas africanas. Advogamos que o ensino de Filosofia afro-brasileira no Ensino Médio contribui para a formação de cidadãos críticos e equânimes, entregando à sociedade homens e mulheres abertos ao diálogo e relações etnicorraciais maduras e duradouras, com a intencionalidade de sujeito coletivo envolver na construção de outra civilidade para o bem-viver solidário.

### **3.3 Pedagogia do Baobá/Filosofia da Ancestralidade/ Noções e conceitos fundamentais para o ensino de Filosofia**

No tópico anterior, refletimos a respeito da Filosofia afro-brasileira, que busca pensar a questão da diversidade etnicorracial fortemente presente no Brasil. Neste que agora se inicia buscaremos apresentar a Pedagogia do Baobá, como um método de ensino africano.

Paulo Freire, em sua *Pedagogia da autonomia* (2022), já dissertou que ensinar não é transferir conhecimento. Ao contrário, é criar espaço para a produção do conhecimento, o que implica na mediação da escuta e diálogo de sujeito de saberes. Nesse sentido, a Pedagogia do Baobá torna-se um espaço seguro e legítimo para o binômio ensino-aprendizagem. A Pedagogia do Baobá é um método de ensino muito praticado no território africano. O filósofo afro-brasileiro Eduardo de Oliveira, em sua obra *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na Filosofia da educação brasileira* (2021a), apresenta-nos uma bela fotografia da Pedagogia do Baobá, como podemos visualizar no excerto a seguir:

As histórias que os anciãos contam ao redor de uma fogueira ou no pé de um grande Baobá são transmissões de conhecimentos vivenciados ao longo de sua trajetória de vida. Essa experiência de vida valoriza o saber místico, mítico, e natural, ou seja, prima pelo sagrado, é atento às histórias de origem da comunidade (mito), que condensam a sabedoria comunal do grupo, e convivem com a natureza, aprendendo dela. Tudo isso se dá no cotidiano, na

valorização dos eventos singulares à comunidade e na manutenção dos valores civilizatórios africanos (Oliveira, 2021a, p. 276).

A Pedagogia do Baobá é sistêmica e ética, porque está enraizada no acolhimento e inclusão do outro. Como bem descreveu Oliveira (2021, p. 264): “Um grande círculo se desenha embaixo da frondosa árvore do Baobá”. É a pedagogia do Baobá. É a pedagogia do povo preto. É a nossa Pedagogia. Na Pedagogia do Baobá, todos aprendem juntos. Seja no absorver dos ensinamentos dos mais velhos ou até mesmo simplesmente no colocar-se no lugar do ouvinte. Ouvir o mais velho proferir o seu ensinamento maturado no transcorrer da existência dos anos.

Ainda nesse raciocínio, defendemos que a Pedagogia do Baobá é comprometida com a ética e o cuidado com cada membro da comunidade, pois cada um tem o seu lugar no sistema chamado Baobá. É na comunidade que se aprendem os valores, as práticas educativas e, concomitantemente, também a crítica dos contravalores.

Em se tratando do ensino de Filosofia, concordamos com o filósofo brasileiro Sílvio Gallo, o qual, em sua obra *Metodologia do ensino de Filosofia* (2022), entende que “falar em ensinar Filosofia é falar em ensinar uma determinada Filosofia, ou em ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva” (Gallo, 2022, p. 38). A pedagogia do Baobá é um tipo de Filosofia na sua perspectiva toda própria nela mesma. Em nossa pesquisa, apresentamos o ensino de Filosofia na perspectiva da Filosofia africana a partir da perspectiva do pensamento decolonial. Em outras palavras: estamos optando por uma determinada perspectiva filosófica. Assim, quando falamos de ensinar estamos querendo falar de uma tomada de decisão, dado que “Ensinar é, necessariamente, uma tomada de posição” (Gallo, 2013, p.39). Ou seja, é uma posição e não a única posição.

Nesse entendimento, compreendemos que ensinar Filosofia

é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo [...] é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito na aventura que é ensinar Filosofia, e também aprender Filosofia (Gallo, 2006, p. 20).

Em outras palavras, ensinar Filosofia é um desprender epistemológico para apreender a *episteme* subjacente no mundo da vida dos seres humanos. Desta forma, refletir sobre os padrões éticos adotados em nosso estudo é parte imprescindível desta

pesquisa. Na próxima seção, abordaremos essa temática, apresentando nosso entendimento de ética em Filosofia e os procedimentos metodológicos utilizado para a coleta e análise de dados de nosso *corpus*.

## 4 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta quarta seção abordaremos o percurso ético-teórico e metodológico da nossa pesquisa, tendo por objetivo discutir a respeito da ética no fazer do pesquisador das Ciências Humanas no campo educacional.

Segundo Japiassú e Marcondes (2008), a ética é aquela parte da Filosofia que busca construir uma reflexão acerca dos problemas morais, por exemplo: o sentido e finalidade da vida humana ou o sentido e obrigação do dever. Ainda na opinião dos autores, “a ética está mais preocupada em detectar os princípios de uma vida conforme à sabedoria filosófica, em elaborar uma reflexão sobre as razões de se desejar a justiça e a harmonia e sobre os meios de alcançá-los” (Japiassú e Marcondes, 2008, p. 93).

Frente ao exposto, Mainardes (2025, p. 2), refletindo a respeito da ética na pesquisa, argumentou que

é necessário ir além da visão convencional de ética em pesquisa, entendida como aprovação ética de projetos de pesquisa por um CEP, em direção: a) à compreensão da ética como um dos elementos estruturantes da pesquisa, ou seja, uma visão de ética mais substantiva e abrangente, como fundamentação e menos como regulamentação e legislação.

Tal argumento coaduna com o nosso entendimento a respeito da relevância da ética no seu sentido filosófico operando subjacente aos projetos e contextos de pesquisas das ciências humanas. Esse é um entendimento que vem sendo discutido constantemente no campo da educação:

Assim sendo, sabe-se que a ética em pesquisa tem sido uma preocupação constante dos pesquisadores do campo da educação, assim como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), como de muitos Programas de Pós-Graduação em Educação (Mainardes, 2017, p. 161). Nesse sentido no que tange às questões éticas, foram observados e respeitados, em todas as etapas do estudo, os princípios, concepções e determinações contidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, pois acreditamos que “o cuidado ético não é uma exigência apenas das intervenções do ensino e da extensão, mas igualmente da pesquisa” (Severino, 2019 p. 207).

Dito isto, o projeto da nossa pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Rondonópolis,

obtendo aprovação sob o CAEE n. 79605124.2.0000.0126. O desenvolvimento da nossa pesquisa encontrou algumas dificuldades, como os trâmites para aprovação no CEP, bem como na fase de coleta de dados com os participantes da pesquisa. A partir de sua aprovação, a nossa investigação seguiu o seu percurso apresentando aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Tal documento apresentou aos participantes todas as informações acerca da investigação, sobre os seus direitos ao anonimato das suas identidades e possibilidade de desistência da participação da pesquisa sem ônus ou bônus.

No estudo em tela, entende-se por participante da pesquisa o “indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução” (Brasil, 2016).

Em se tratando de instrumentos para coleta de dados, optamos pelo questionário, por também ser uma técnica significativa e segura para levantamentos de informações. Assim, entendemos por questionário “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 2002, p. 124). Em outras palavras, o questionário também nos possibilita acessarmos as percepções e opiniões dos questionados a respeito de um determinado assunto.

Os professores de Filosofia do Ensino Médio entrevistados foram contactados aleatoriamente por meio do aplicativo WhatsApp. Em seguida, cada professor entrevistado recebeu via e-mail o questionário on-line – elaborado no Google Forms –, juntamente com as orientações determinadas pela legislação que regulamenta o fazer da pesquisa (Apêndices A e B). O nosso questionário on-line está estruturado em 15 (quinze) perguntas, percorrendo o seguinte roteiro: apresentação do questionário, perfil do participante e questões temáticas do questionário.

Quanto ao tratamento dos dados, a opção recaiu sobre o método conhecido como análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2020, p. 41). Esse método permite uma análise tanto dos “significados” quanto dos “significantes”, sendo, segundo o autor, uma abordagem descritiva que compreende diversas disciplinas voltadas para a linguagem e a informação, como a linguística, a semântica e a documentação.

Como aponta o autor, a análise de conteúdo é compreendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44).

Podemos acessar, por meio desta técnica, os sentidos e os significados subjacentes nas respostas dos participantes da nossa pesquisa, para melhor compreendermos suas percepções a respeito do ensino de Filosofia à luz das leis reparadoras.

De acordo com o mesmo autor, a Análise de Conteúdo é composta por três etapas fundamentais:

- pré-análise: nesta fase, realiza-se a organização do material coletado, incluindo outros materiais que possam contribuir para uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Essa etapa também envolve a definição do corpus da pesquisa, estabelecendo parâmetros para o material a ser analisado;
- descrição analítica: durante essa etapa, o material coletado, que compõe o corpus, será analisado de forma mais aprofundada. A análise será orientada, principalmente, pelas hipóteses preestabelecidas e pelo referencial teórico adotado. A ênfase será dada à compreensão mais detalhada dos dados, buscando identificar padrões e relações;
- interpretação referencial: essa fase representa a análise propriamente dita. Aqui, a reflexão e a intuição, embasadas nos materiais empíricos, serão empregadas para estabelecer relações mais profundas com a realidade. Nessa etapa, as ideias serão conectadas de forma mais elaborada, contribuindo para uma interpretação aprofundada dos dados coletados.

Conforme Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo é particularmente aplicada em dados que se apresentam como discurso, abrangendo textos extraídos de diversos tipos de documentos, como respostas obtidas em perguntas abertas. Essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada dos significados subjacentes aos discursos, contribuindo para uma interpretação rica e contextualizada dos dados.

No processo de formação da amostra, os critérios de inclusão foram: ser professor de Filosofia no Ensino Médio no município de Rondonópolis/MT, lotado na

rede pública e/ou rede privada, e aceitar responder o questionário, nosso instrumento de coleta de dados.

Por sua vez, os critérios de exclusão foram: não ser professor de Filosofia no Ensino Médio no município de Rondonópolis/MT, não atuar na rede pública ou privada de ensino e, não aceitar responder ao nosso instrumento de coleta de dados. Ressalta-se que os estudantes do Ensino Médio da rede privada e da rede pública não fizeram parte da amostra, uma vez que não eram parte do público-alvo. Na seção seguinte, apresentamos os resultados de nossa análise do corpus coletado.

## 5 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Na presente seção, encontram-se sistematizadas as análises que realizamos das 15 (quinze) perguntas dirigidas aos professores de Filosofia participantes da pesquisa a partir dos dados (questionário online – Q) contendo a percepção dos quatro (4) professores de Filosofia do Ensino Médio das redes de ensino público e privada de Rondonópolis/MT quanto aos efeitos legais das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 para a superação do epistemicídio. Como apontado anteriormente, este termo foi criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assinaladas pelo saber ocidental. Nos estudos afrobrasileiros, o termo é amplamente explorado e difundido por Carneiro (2005), com a qual compreendemos o epistemicídio como sendo “um processo que insiste em desqualificar, subalternizar e invalidar os saberes, memórias e cultura, africana, afro-brasileira e indígena nos espaços de produção de conhecimentos” (Brito; Baldan; Santos, 2024, p. 2).

Entendemos que a percepção dos professores de Filosofia em relação ao ensino de Filosofia é de grande relevância porque podem contribuir para a descolonização do pensamento dos estudantes em processo de formação, de forma crítica e contextualizada. Apontamos, portanto, como primeiro olhar dos resultados da investigação, que os professores entrevistados se mostraram bastante comprometidos com o questionário, pois notamos um bom engajamento de cada um deles com as questões propostas.

Os quatro participantes da pesquisa são do sexo masculino; três se autodeclararam negros e um autodeclarou-se branco. Frente a essa significativa porcentagem de professores de Filosofia do Ensino Médio negros, encontramos uma oportunidade relevante para a discussão da questão etnicorracial. Assim, será possível verificar também se os professores negros de Filosofia são mais sensíveis a essas questões. Acerca da formação acadêmica dos professores entrevistados todos são licenciados em Filosofia. Dos quatro professores entrevistados, três possuem especialização (*latu sensu*) e dois confirmaram ser na área da Filosofia. Outros dois professores entrevistados possuem outras especializações na área da Educação.

## 5.1 Locais da pesquisa

A pesquisa teve como *locus* quatro escolas no município de Rondonópolis/MT, duas públicas e duas da rede privada. Todas as escolas estão situadas em região urbana, no centro ou adjacências.

## 5.2 Percepções de professores: uma análise dos eixos de pesquisa

O nosso instrumento de coleta de dados foi um questionário (Apêndice B) online, produzido no Google Forms. O questionário foi escolhido devido a sua capacidade de abrangência em alcançar os professores entrevistados em uma menor escala de tempo e por entendermos que se trata de um instrumento seguro e eficaz naquilo que se compete a fazer.

O questionário construiu-se de duas partes. Na primeira subseção (perfil dos participantes), encontram-se questões acerca da finalidade de delinear o perfil do participante da pesquisa como nome, idade, pertencimento etnicorracial, sexo, gênero, formação/instituição/período de atuação. A segunda parte é composta por 15 questões abertas. As questões de número 1, 2, 5, 12, 13, e 15 são relacionadas à formação inicial e continuada de professores de Filosofia; as de número 6, 7 e 14, tratam do (re)conhecimento das legislações e seus efeitos (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008); e as questões de número 3, 5, 8, 9, 10, 11 tratam da atuação e da perspectiva adotada no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Sobre esses aspectos passamos a apresentação dos dados e discussão dos resultados.

A seguir passamos a apresentar o perfil dos participantes da pesquisa:

### 5.2.1 Perfil dos participantes

As questões da primeira parte do questionário (Apêndice B) permitiram identificar o perfil dos participantes da nossa pesquisa quanto à idade, formação, pertencimento etnicorracial e atuação, como podemos ver na sequência.

Os quatro professores participantes são do sexo masculino e estão na faixa etária dos 30 a 42 anos. Quanto à formação, todos são graduados em Filosofia, no período entre 2010 e 2018. Podemos observar uma diversidade das instituições formadoras: dois

se formaram em universidades federais; um em uma instituição de Ensino Superior de confissão católica; e um, em uma instituição privada.

Frente à temporalidade do processo de graduação dos professores entrevistados (2010 a 2018), percebe-se que todos foram formados após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Em outros termos, as leis reparadoras já estavam consolidadas quando os nossos participantes concluíram as suas respectivas graduações. Com base no dado apresentado, podemos inferir que os participantes, desde a perspectiva da legislação educacional, são conhecedores das leis referidas. Tal informação dialoga com um dos objetivos da nossa investigação, que busca analisar a percepção dos professores de Filosofia do Ensino Médio nas redes de ensino pública e privada de Rondonópolis quanto aos efeitos legais da legislação para a superação do epistemicídio.

Em relação ao pertencimento etnicorracial, três professores entrevistados autodeclararam-se preto e/ou pardo. Somente um participante autodeclarou-se branco. Diante desse recorte etnicorracial, podemos inferir que a presença do professor preto/e ou pardo, atuando no Ensino Médio no ensino de Filosofia, pode ser uma possibilidade significativa para potencializar a discussão a respeito da reflexão filosófica embasada em autores africanos e/ou afro-brasileiros, aspecto que contribui para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais na sua plenitude.

Quanto à atuação no ensino de Filosofia no Ensino Médio, todos os professores entrevistados atuam há mais de cinco anos com ensino de Filosofia no Ensino Médio.

A seguir, passamos para a segunda parte do questionário (Apêndice B), no qual foram realizadas questões a fim de compreender a percepção dos professores participantes da pesquisa quanto à formação inicial e continuada, o (re)conhecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e, por fim, a compreensão da atuação e perspectivas de ensino de Filosofia adotadas pelos participantes.

### 5.2.2 Formação inicial e continuada de professores de Filosofia

Nesta subseção, apresentamos um conjunto de questões (1, 2, 5, 12, 13 e 15) que tiveram como orientações a reflexão a respeito da formação inicial e continuada dos professores de Filosofia participantes da pesquisa.

Em relação à formação inicial (questão 1) e continuada (questão 2), os participantes foram inquiridos a respeito do reconhecimento da matriz filosófica presente nestas formações e se poderiam mencionar quais delas seriam. Para efeitos de organização e identificação, a cada participante foi designada a letra P (participante), seguida de um número de 1 a 4 e do seu local de atuação (público ou privado).

Quanto à formação inicial, os professores entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

1. Quais conteúdos/matrizes filosóficas estiveram presente na sua formação inicial? Você poderia citá-los?
- P1 PÚBLICA “História da Filosofia, lógica, Filosofia política, estética”.
- P2 PRIVADA “Filosofia clássica, antiga, medieval, moderna e contemporânea”.
- P3 PÚBLICA “História da Filosofia (Clássica, Medieval, Moderna, Contemporânea), Ética, Epistemologia, Política, Lógica, Metafísica”.
- P4 PRIVADA “História da Filosofia, Filosofia clássica, Filosofia helenística, Filosofia medieval, Filosofia moderna, Filosofia contemporânea”.

A partir das respostas dos professores entrevistados, podemos verificar a presença de uma matriz filosófica eurocêntrica haja vista que foram relatados por três professores a disciplina História da Filosofia, sendo que a maioria deles destrincha ainda os períodos estudados da Filosofia, como clássico, medieval, moderno e contemporânea. Não notamos diferenças significativas entre as disciplinas filosóficas cursadas pelos professores entrevistados em sua formação inicial dos participantes da pesquisa que cursaram Filosofia em instituições públicas e privadas.

Já em relação à formação continuada (questão 2), os participantes da pesquisa foram solicitados a indicar a matriz filosófica dos seus cursos de formação continuada em Filosofia e, se pudessem, que mencionassem os teóricos de que se lembravam. Obtivemos dos participantes as seguintes respostas:

2. Quais conteúdos/matrizes filosóficas estiveram presente na sua formação continuada? Você poderia citá-los?
- P1 PÚBLICA “Filosofia da Educação; Ensino de Filosofia”.
- P2 PRIVADA “Filosofia da educação”.
- P3 PÚBLICA “Filosofia Medieval”.
- P4 PRIVADA “Nunca tive formação continuada específica sobre áreas filosóficas”.

Mediante esses dados, podemos verificar que, apesar de os participantes não definirem uma matriz, fizeram referência a um recorte e/ou enfoque dado nesta formação continuada. Neste sentido, observamos que o enfoque que teve maior abrangência entre os respondentes foi em Filosofia da Educação, citada por dois professores entrevistados (P1 e P2). Outros dois enfoques mencionados pelos professores participantes da pesquisa foram Ensino de Filosofia (P1) e Filosofia Medieval (P3). Somente o participante P4 relatou a ausência de formação continuada na área de Filosofia, como podemos verificar no trecho: “Nunca tive formação continuada específica sobre áreas filosóficas”.

Consideramos, por formação continuada, os estudos em nível de pós-graduação e/ou formação continuada para professores em exercício ofertada pelas instituições/redes. Em nosso formulário, não houve especificação e nenhum participante sinalizou que formação estaria abordando, nos levando a crer, pelas respostas dos participantes P1, P2 e P3, que se tratam de recortes/enfoques das formações realizadas em nível de pós-graduação e, possivelmente, de formação contínua ofertada aos professores pela instituição/rede (P4). Ainda embasado nas respostas dos participantes, inferimos a existência de um silenciamento em relação às leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas respostas dos professores entrevistados. O que esse silenciamento quer dizer? Qual o seu significado? Ele nos fala de resistência acerca da educação para as relações étnico-raciais? De racismo curricular?

Outra questão que inviabiliza uma análise quanto à matriz da formação continuada se deve ao fato de os participantes terem mencionado os recortes/ênfases e não as suas matrizes, não nos permitindo fazer inferências a esse respeito.

As duas questões acima apresentadas nos permitem observar uma convergência com o nosso marco teórico, ao apontar o epistemicídio na produção e circulação do conhecimento, como já discutimos na seção 2 da nossa investigação.

Isso implica a necessidade de ainda nos debruçarmos sobre o currículo, como apontado por Nogueira (2020), a fim de garantir uma maior diversidade e pluralidade nos currículos. Como vimos em nosso marco teórico, a pluralização dos currículos na formação dos professores se faz necessária para que a educação para as relações etnicorraciais aconteça significativamente no ensino de Filosofia à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e corresponda ao que preconiza as leis reparadoras.

Na questão 12, perguntamos a respeito do contato dos participantes, seja na formação inicial e/ou continuada, com Filosofias de matriz africana, afro-brasileira ou indígena. Os participantes responderam da seguinte maneira.

12. Durante a sua formação inicial e/ou continuada você teve contato com Filosofias de matriz africana, afro-brasileira ou indígenas?
- P1 PÚBLICA “Não”.
- P2 PRIVADA “Não”.
- P3 PÚBLICA “Como disse nos tópicos acima, tenho contato com algumas vertentes e doutrinas, e ensino o que estudei”.
- P4 PRIVADA “Sim! Formação inicial, na graduação, na continuada, não!”.

Podemos observar que, entre os participantes, uma parte afirma que não teve contato com as matrizes de Filosofias de matriz africana, afro-brasileira ou indígena (P1 e P2), o que podemos confirmar pelo exposto pelos participantes nas duas primeiras questões analisadas anteriormente. A outra metade dos participantes sinalizou que teve contato com as matrizes de Filosofias de matriz africana, afro-brasileira ou indígena, seja na formação inicial e/ou continuada. O participante P3 nos informa que, além da matriz presente em suas formações formais mencionadas anteriormente, ele teve contato com outras matrizes, como podemos verificar no excerto “Como disse nos tópicos acima, tenho contato com algumas vertentes e doutrinas, e ensino o que estudei”.

Por sua vez, o participante P4 ressalta que teve esse contato durante a sua formação inicial “Sim! Formação inicial, na graduação, na continuada, não”. É possível depreender que, quando perguntado sobre matrizes de forma mais indireta, o participante não mencionou esse conhecimento, mas quando trazemos as menções diretas à Filosofia de matriz africana, afro-brasileira e indígena o participante conseguiu identificar de melhor modo o seu contato com esses saberes. Todavia, ainda destacamos que há presença do epistemicídio, tal como o nosso estudo tem apontado.

Estes dados nos permitem defender, tal como presente em nosso marco teórico, a necessidade da pluridiversidade dos currículos e da relevância das Filosofias africanas, indígenas e latino-americanas. Ainda que o nosso trabalho não tenha feito um recorte mais aprofundado relacionado às filosofias indígenas, elas fazem parte das leis reparadoras que devem incidir sobre o ensino de histórias, culturas africanas e afro-brasileiras (Lei nº 10.639/2003) e indígenas (nº 11.645/2008). Quanto às filosofias de matriz africana e afro-brasileira, reforçamos o que os nossos autores advogam: “é

preciso, desafiar o racismo epistêmico, denunciá-lo, se colocar radicalmente contra ele em todos os seus aspectos” (Nogueira, 2020, p. 98).

Já em relação às diferenças e semelhanças de contato com a matriz africana, afro-brasileira e indígena entre os nossos participantes, pudemos notar que, tanto aqueles formados em instituições públicas quanto formados em instituições privadas, apresentaram um conhecimento incipiente em relação ao tema. Entretanto, notamos que tanto os participantes formados em instituições públicas quanto de instituições privadas nutrem o desejo de se apropriarem de mais conhecimentos a respeito de Filosofia de matriz africana e, afro-brasileira.

Na questão 13 foi indagado sobre o contato com as filosofias produzidas por autores latino-americanos durante a formação inicial e/ou continuada. A essa questão obtivemos as seguintes respostas:

13. Durante a sua formação inicial e/ou continuada você teve contato com filosofias produzidas por autores latino-americanos?
- |    |         |  |
|----|---------|--|
| P1 | PÚBLICA | “Sim, durante a graduação”.                |
| P2 | PRIVADA | “Sim”.                                     |
| P3 | PÚBLICA | “Sim, conforme expliquei nos itens acima”. |
| P4 | PRIVADA | “Não”.                                     |

Em conformidade com os dados descritos, podemos verificar que uma maioria dos participantes (P1, P2 e P3) sinalizou o contato com filosofias latino-americanas, ainda que não tenham explicitado nenhuma matriz, corrente e/ou autores. Somente um dos participantes (P4), nesta questão, informou não ter contato com a matriz latino-americana de Filosofia.

Ao fazermos uma análise transversal de menções a autores citados pelos participantes ao longo do questionário, podemos identificar os seguintes teóricos: Enrique Dussel (P1); Eduardo Galeano, Clóvis de Barros (P2); Enrique Dussel, Lima Vaz (P3); Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Milton Santos (P4).

Na questão 15 nós perguntamos aos participantes se eles gostariam de participar de um curso de formação continuada voltado para o ensino de Filosofia, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e indígena. A tal questão, obtivemos as seguintes respostas:

15. Você gostaria de participar de um curso de formação continuada voltado para o ensino de Filosofia, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena?

P1 PÚBLICA “Sim”.

P2 PRIVADA “Sim”.

P3 PÚBLICA “Atualmente, estou focado em aprender mais sobre psicanálise”.

P4 PRIVADA “Sim! Com toda certeza!”.

Podemos notar que existe, entre os participantes da pesquisa, um interesse legítimo em participar de um curso de formação continuada voltado para o ensino de Filosofia africana, afro-brasileira e indígena. Observamos que o participante P3 “está focado em aprender mais sobre psicanálise”. Podemos inferir, talvez, que esse participante não esteja fechado para participar de um curso de formação continuada voltado para o ensino de Filosofia africana, afro-brasileira e indígena, mas deseioso de conhecer outras ferramentas para o exercício do pensar.

### 5.2.3 (Re)Conhecimento das legislações e seus efeitos (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008)

A seguir, trazemos a análise das respostas às questões 6, 7 e 14, que buscaram compreender a percepção dos professores participantes a respeito das leis reparadoras e os seus efeitos para o ensino de Filosofia.

Na questão 6, perguntamos aos participantes se eles têm conhecimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e, se sabiam dizer do que elas tratam. A essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

6. Você tem conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Se sim, sabe dizer do que elas tratam?

P1 PÚBLICA “Tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas”.

P2 PRIVADA “Sim”.

P3 PÚBLICA “Conheço, são leis que defendem a obrigatoriedade de estudos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação”.

P4 PRIVADA “Sim, conheço, porque ministro aulas em preparatórios para concursos e acabo tendo contato com estas leis!”.

Mediante esses dados, podemos verificar que todos os participantes conhecem as leis reparadoras e, em sua maioria, sabem dizer do que elas se tratam; apenas dois

participantes não explicitaram o seu entendimento da lei como solicitado na questão (P2; P4). Diante dessa constatação, perguntamo-nos se tais leis têm reverberado no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Defendemos que o ensino de filosofia à luz das leis reparadas pode contribuir para o processo de conscientização dos estudantes do ensino médio.

Na questão 7, indagamos aos participantes se eles acreditam que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 trouxeram ou não mudanças na formação de professores de Filosofia e no ensino de Filosofia. A essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

7. Você acredita que as Leis 10639/2003 e 11.645/2008 trouxeram ou não mudanças na formação de professores de Filosofia e no ensino de Filosofia?

P1 PÚBLICA “Acredito que as leis em questão permitiram o desenvolvimento crítico filosófico ao abrir espaço para outras abordagens de mundo”.

P2 PRIVADA “Sim”.

P3 PÚBLICA “Com a lei, houve mudanças nas licenciaturas, no nosso caso alterações formativas na área de ciências humanas, a qual a Filosofia faz parte. Entretanto, parece que as leis suscitam maior discussão na história, antropologia, sociologia, literatura, do que propriamente na Filosofia, por questões de método das ciências humanas. Assim, na grande área de ciências humanas, a lei é muito importante, pois valoriza saberes que outrora haviam sido esquecidos”.

P4 PRIVADA “Com toda certeza! A obrigatoriedade foi necessária em nosso país, tendo em vista as desigualdades de acesso e de permanência na escola em relação à população branca e preta. O ensino e o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena se faz necessário para desmistificar, desconstruir tantos preconceitos e o próprio racismo “encrostado” em nossa sociedade. Acredito que as escolas precisam voltar a fazer a lição de casa e promover atividades e projetos referentes a esta temática”.

A partir das respostas dos participantes, podemos verificar a existência de um consenso de que as leis reparadoras trouxeram mudanças na formação e no ensino de Filosofia. Tal consenso coaduna com a opinião de Nogueira (2020), que defende que o ensino de Filosofia, para corresponder à exigência da Lei nº 10.639/2003, precisa estar alinhado e comprometido com ações afirmativas também no campo epistêmico. Tal percepção coaduna com a pesquisa de Benedito, Carneiro e Portella (2023), que também constatou dificuldades na aplicabilidade das leis reparadoras em diversas regiões do Brasil.

Na opinião do P3 “parece que as leis suscitam maior discussão na história, antropologia, sociologia, literatura, do que propriamente na Filosofia, por questões de método das ciências humanas”. Em sua visão, seria o método das ciências humanas que estaria inviabilizando o reverberar das leis reparadoras no ensino de Filosofia. Advogamos que essa inviabilização seja sintoma do epistemicídio, que, como afirma Carneiro (2005, p. 96),

se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento.

Assim sendo, P4 reconhece a força das leis reparadoras enquanto um instrumento de desconstrução de narrativas opressoras ao afirmar que “o ensino e o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena se faz necessário para desmistificar, desconstruir tantos preconceitos e o próprio racismo “encrostado” em nossa sociedade”. Em outros termos, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são ferramentas potentes e capazes de contribuir para uma educação crítica, pluricultural e alinhada com a temática com a relação etnicorracial no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Em relação às potencialidades e os obstáculos (questão 14) para a abordagem das Filosofias não eurocêntricas no ensino de Filosofia, os participantes apresentaram as seguintes respostas:

14. Na sua opinião, quais são as potencialidades e os obstáculos para a abordagem das Filosofias não eurocêntricas no ensino de Filosofia?

P1 PÚBLICA “Acredito que falta disposição política e institucional, além de um desinteresse cultural por essas abordagens”.

P2 PRIVADA “Falta de divulgação de pesquisas que abordam tais temas e não cobrança de tais conteúdos nas principais provas de avaliação em vestibulares”.

P3 PÚBLICA “Acho importante estudar/aprender/ensinar sobre todas as doutrinas e culturas de modo crítico, sempre observando as contradições. Penso que não devemos ensinar uma teoria filosófica do nada, devemos tomar referências que o estudante já conhece um pouco de suas formações anteriores, e ir aprofundando os conhecimentos. Não importa se a doutrina veio da China, do México, do Irã, da Etiópia, etc. Acho importante a reflexão crítica e dialética no que tange o ensino de Filosofia, que deve almejar a liberdade e a autoconsciência”.

P4 PRIVADA “Acho importante, mas ao mesmo tempo é preciso também conhecer essa Filosofia eurocêntrica até para desconstruir essa ideia e então construir uma nova epistemologia filosófica não eurocêntrica”.

A partir das respostas dos participantes, nota-se que existe um silenciamento por parte das instituições de Ensino Superior (IES) acerca da abordagem das Filosofias não eurocêntricas no ensino de Filosofia; segundo P1, “falta disposição política e institucional, além de um desinteresse cultural por essas abordagens”. A partir de tal resposta, concordamos com Noguera (2020, p. 28) em sua argumentação de que “é oportuno fazer um exercício filosófico de análise das relações entre colonialidade, eurocentrismo e Filosofia, [...] para avançarmos em busca de outras cartografias [...] e de geopolíticas que problematizem [...] relações assimétricas”.

Em outros termos, o ensino de Filosofia desde autores do mundo latino-americano, afro-latino e indígena são cartografias e geopolíticas relevantes para romper com modelos filosóficos opressores e epistemicidas. Como apontamos no decorrer desta investigação, as pesquisas revelaram que, de fato, há um silenciamento por parte dos gestores responsáveis pela implementação e aplicabilidade da lei, que favorece o ensino de Filosofias não eurocêntricas (Gomes, 2009; Benedito; Carneiro; Portella, 2023). A formação de outra civilidade que intercruza diferentes culturas e maneiras de olhar o mundo da vida, requer apropriação da filosofia da libertação, a fim de que se possa superar a condição humana de hospedeira da visão de mundo e ser humano na perspectiva eurocêntrica. Como base teórica, nesse sentido, a reflexão decolonial do pensamento filosófico é de grande relevância para que os estudantes não sejam meros retransmissores da Filosofia colonialista. Nas palavras de Borelli (2018, p. 53): “pensar e agir decolonialmente se apresentam [...] como uma tomada de postura, como uma abertura para a crítica da epistemologia colonial e para o reconhecimento de tantos outros saberes que foram e ainda são invisibilizados”.

#### 5.2.4 Atuação e perspectiva adotada no ensino de Filosofia

A seguir, vamos abordar as respostas às questões 3, 5, 8, 9, 10 e 11, que tratam, com maior ênfase, da atuação dos professores participantes da nossa pesquisa, com especial atenção à perspectiva de ensino de Filosofia que eles percebem e compartilham por meio do questionário.

Na questão 3, nós indagamos aos participantes a respeito de quais autores/matriz filosófica eles utilizavam no ensino de Filosofia como professores da disciplina. A essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

3. Quais são os autores /matriz filosófica que você utiliza no ensino de Filosofia como professor/a da disciplina?

P1 PÚBLICA “História da Filosofia; Filosofia Política; Teoria Crítica”.

P2 PRIVADA “Filosofia clássica, antiga, medieval, moderna e contemporânea”.

P3 PÚBLICA “Busco em autores da Filosofia clássica (Sócrates, Platão e Aristóteles), sobretudo, a noção de busca da verdade e do amor à sabedoria. Também gosto de autores da crítica dialética”.

P4 PRIVADA Filósofos pré-socráticos (Tales de Mileto, Demócrito, Anaxágoras, Pitágoras entre outros). Os clássicos: Sócrates, Platão e Aristóteles; os das correntes helenistas: Sêneca, Marco Aurélio, Diógenes e demais Filósofos medievais – Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino. Filósofos Renascentistas: Nicolau Maquiavel e Tamara More. Filósofos Modernos: Thomás Hobbes, John Lock, David Hume, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Adam Smith, Karl Marx e outros Filósofos Contemporâneos: Sartre, Michel Foucault, Heidegger, Habermas, Piaget, Wittgenstein, Adorno, Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Judith Butler, Ângela Davis, Djamila Ribeiro e outros.

A partir das respostas dos participantes, podemos verificar que a matriz filosófica utilizada pelos entrevistados é eurocêntrica, conforme relatou o P3: “busco em autores da Filosofia clássica (Sócrates, Platão e Aristóteles)”. Entendemos por eurocentrismo a lógica de produção do conhecimento predominante na qual entende-se que o padrão eurocêntrico é o legítimo, o ideal de civilidade, de epistemologias e de Filosofias (Santos, 2010). Sócrates, Platão e Aristóteles são representantes de uma Filosofia ocidentalcentrica e eurocêntrica. Em outras palavras, o ensino de Filosofia embasado apenas no eurocentrismo contribuiu para o não reconhecimento de Filosofias outras, presentes em nosso contexto histórico-social.

Somente o participante P4 sinalizou que, além de autores de matriz eurocêntrica, aborda outras referências epistemológicas, uma vez que mencionou Angela Davis e Djamila Ribeiro, autoras negras que ele classifica como representantes de uma matriz contemporânea no ensino de Filosofia. Compreendemos que a presença de duas filósofas pretas no ensino de Filosofia da rede particular de ensino da cidade em questão desperta-nos para a possibilidade de um ensino de Filosofia mais plural, crítico,

decolonial e antirracista, porque as pensadoras citadas são autoras potentes e relevantes no exercício do ensino do pensamento crítico e libertador.

Assim sendo, estamos de acordo com Noguera (2020), quando argumenta que o ensino de Filosofia tem um desafio radical: “reescrever a história da Filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectivista [...] e proporcionar uma efetiva descolonização do pensamento” (Noguera, 2020, p. 100). Em outros termos, defendemos que a Devis e Ribeiro vem reescrevendo a história da Filosofia e descolonizando o ensino de Filosofia por meio da publicação de suas Filosofias.

Na questão 5 nós indagamos aos participantes se eles sentiram/sentem falta de algum conteúdo em suas formações (inicial e continuada) para atuar como professores de Filosofia no Ensino Médio. A essa questão obtivemos as seguintes respostas:

5. Você sentiu ou sente falta da abordagem de algum conteúdo na sua formação inicial e/ou continuada para atuar como professor de Filosofia no Ensino Médio?

P1 PÚBLICA “Sim. Sinto falta de abordagens de outras áreas e saberes não ocidentalizados”.

P2 PRIVADA “Sim”.

P3 PÚBLICA “Acho que tive uma boa formação filosófica”.

P4 PRIVADA “Sim! Totalmente. Formação continuada não existe! Quando acontece é superficial”.

É pertinente observarmos que tanto P1 quanto P4, atuantes na rede pública e privada, respectivamente, sentem falta de uma formação continuada para atuarem no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Assim sendo, não podemos detalhar em que momento eles sentiram falta dos conteúdos sinalizados, se ainda durante a formação ou em decorrência da atuação como o ensino de Filosofia e/ou mediante as mudanças, lentas, mas presente relacionada à educação para as relações étnico-raciais.

A esse respeito, o nosso marco teórico permite compreender que há um silenciamento acerca dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas subjacente aos currículos dos cursos de Filosofia e da formação continuada relatada pelos participantes da pesquisa.

Na questão 8, perguntamos se os participantes utilizam algum referencial de Filosofia africana ou afro-brasileira. Se sim, qual seria e por quê. Se não, quais as dificuldades para abordagem ou inclusão. Os participantes responderam da seguinte maneira:

8. Você utiliza algum referencial de Filosofia africana e /ou afro-brasileira? Se sim, qual seria e por quê? Se não, quais são as dificuldades para a abordagem ou inclusão.

P1 PÚBLICA “Não. Em grande parte, por falta de conhecimento mesmo desses autores”.

P2 PRIVADA “Não”.

P3 PÚBLICA “Nas aulas de Filosofia antiga, sempre falo sobre os conhecimentos egípcios, que influenciaram os gregos, da importância de Alexandria como centro cultural da antiguidade; ou mesmo a questão do êxodo de Moisés e os hebreus que lutaram por liberdade contra o faraó, nas aulas de ética. Também reflito com as turmas, questões de religiosidade na África durante a Idade Média, em especial a Igreja Copta e o Islã. Quando se trabalha Filosofia contemporânea sempre analisamos criticamente os efeitos desastrosos do positivismo, materialismo e biologicismo sobre as políticas imperialistas do século XIX e XX, que geraram muitas guerras, mortes e epistemicídios. Também gosto de falar sobre rastafarismo com os estudantes”.

P4 PRIVADA “Dentro das escolas particulares tudo que foge do apostilamento é complicado e pode ser considerado “doutrinação ideológica”, logo, sou obrigado a trabalhar os pensadores que a apostila sugere. Mas sempre que posso, dentro das explicações, sugiro nomes de pensadores negros ou citações para que os estudantes possam ter contato também com essa vertente. Nas escolas públicas, mesmo tendo apostilas possuímos mais liberdade para trabalhar com outros pensadores, inclusive negros (as): Frantz Fanon, Sueli Carneiro, Angela Davis, Mano Brown e outros”.

Podemos observar que P1 e P2 não utilizam referencial de Filosofia africana ou afro-brasileira nas aulas de Filosofia, “em grande parte por falta de conhecimento mesmo desses autores” (P1). Diante do exposto, entendemos que o epistemicídio ainda reverbera no ensino de Filosofia e na formação de professores do Ensino Médio tanto privado quanto público a partir das respostas de P1 e P2. Notamos que existe uma abertura e tentativa de discussão e reflexão desde o referencial teórico filosófico africano e afro-brasileiro por parte de P3, quando apresenta a sua resposta: “[...] falo sobre os conhecimentos egípcios [...] reflito com as turmas, questões de religiosidade na África”. Nessa mesma linha de raciocínio, o participante P4 argumentou: “[...] sempre que posso, dentro das explicações, sugiro nomes de pensadores negros ou citações para que os estudantes possam ter contato também com essa vertente”.

Assim sendo, esses dados nos permitem afirmar que ainda existe insegurança, e receio, por parte dos participantes, em relação ao ensino de Filosofia africana, afro-brasileira e indígena, aspectos expressos na resposta do respondente P4, quando dispara: “[...] escolas particulares tudo que foge do apostilamento é complicado e pode ser considerado doutrinação ideológica”. O mesmo entrevistado ainda disse: “Nas escolas

públicas, mesmo tendo apostilas possuímos mais liberdade para trabalhar com outros pensadores, inclusive negros (as): Frantz Fanon, Sueli Carneiro, Angela Davis, Mano Brown e outros”. Os dados sugerem que falta um apropriar-se dessa Filosofia africana e afro-brasileira por parte dos respondentes na sua totalidade. Penso que o tema da formação continuada seja importante nesse processo de apropriar-se com segurança desses referenciais além Europa. Mais uma vez, deparamo-nos com o epistemicídio e o racismo acadêmico no ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Na questão 9, nós indagamos aos participantes se eles utilizam algum referencial de Filosofia indígena/ cosmologia indígena. Se sim, qual seria e por quê. Se não, quais são as dificuldades para abordagem ou inclusão. Os participantes responderam da seguinte maneira:

9. Você utiliza algum referencial de Filosofia indígena / cosmologia indígena? Se sim, qual seria e por quê? Se não, quais são as dificuldades para a abordagem ou inclusão.

P1 PÚBLICA “Não. Em grande parte, por falta de conhecimento mesmo desses autores”.

P2 PRIVADA “Sim, a construção da identidade do brasileiro”.

P3 PÚBLICA “Quando estudamos mito e Filosofia entre os gregos, sempre traço paralelos com cosmologias ameríndias. Geralmente quando se estuda Filosofia moderna, levantam-se questões acerca das contradições culturais no Brasil no período colonial, o barroco, citando por exemplo as reduções jesuíticas no sul destruídas pelos bandeirantes, ou mesmo, o padre Bartolomeu de Las Casas na defesa dos direitos indígenas”.

P4 PRIVADA “Não uso! Falta de um conhecimento mais aprimorado e de referências mesmo!”

As respostas nos revelam, mais uma vez, os limites do ensino de Filosofia à luz das leis reparadoras. Entretanto, notamos que os participantes reconhecem que não estão seguros e apropriados de referências suscitados pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003, como expressou P4: “Não uso! Falta de um conhecimento mais aprimorado e de referências mesmo!”. Por sua vez, o participante P3 sinalizou que “[...] sempre traço paralelos com cosmologias ameríndias [...] quando se estuda Filosofia moderna [...] período colonial”. Frente aos dados, nota-se que o professor de ensino de Filosofia entrevistado formado pela universidade pública e servidor na rede pública de ensino foi o único que sinalizou para um ensino de Filosofia no Ensino Médio alinhado com referencial de Filosofia indígena.

Estamos de acordo com Sousa (2022, p. 12) em sua defesa de que é preciso

pensar ideias basilares que possam fomentar um olhar outro para o ensino de Filosofia, cultura, História e saberes indígenas, pois não basta apresentar imagens e alguns exemplos a partir desses povos, ou mesmo deslocar os conceitos, mas levantar os problemas e os conceitos da Filosofia desses povos.

Defendo que ensino de Filosofia a partir dos saberes indígenas é uma dívida histórica que a Filosofia tem com os povos originários, com a nova geração e com os estudantes de modo geral, haja vista os efeitos do racismo acadêmico e do epistemicídio com tal população subalternizada. Advogamos que a formação de professores torna-se um instrumento relevante enquanto caminho seguro para o apropriar-se de epistemologias do Sul frente às epistemologias opressoras implementadas nos currículos brasileiro.

Na questão 10, nós indagamos aos participantes se eles utilizam algum referencial de Filosofia de autores latino-americanos. A essa questão, obtivemos as seguintes respostas:

10. Você utiliza algum referencial de Filosofia de autores latino-americanos? Se sim, qual seria e por quê? Se não, quais são as dificuldades para a abordagem ou inclusão.

P1 PÚBLICA “Tento utilizar referencial latino-americano, contudo, como somos obrigados a seguir o conteúdo prescrito no material estruturado, infelizmente, não sobra tempo das aulas para explorar correntes e autores e autoras que não são contemplados no material estruturado”.

P2 PRIVADA “Sim, Eduardo Galeano, Clóvis de Barros”.

P3 PÚBLICA “Quando se estuda Hegel e Marx, sempre cito autores da Filosofia da libertação, como Enrique Dussel, e teólogos da libertação, como Lima Vaz”.

P4 PRIVADA “Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Milton Santos”.

As respostas nos permitem afirmar que não há diferença quanto ao contato e reconhecimento de teóricos vinculados à perspectiva latino-americana entre os participantes, sejam eles formados em instituições públicas ou privadas. Por outro lado, é possível notar um contato com referências que remetem à Filosofia latino-americana a partir das respostas dos nossos participantes. Destacamos que P3 fez referência ao filósofo Enrique Dussel, pensador de grande importância quando a reflexão é o ensino de Filosofia latino-americana.

Em sua obra *Método para uma Filosofia da libertação*, o autor aponta que “a Filosofia latino-americana é o pensar que sabe escutar discipularmente a palavra analética, analógica do oprimido, que sabe comprometer-se com o movimento ou com a mobilização da libertação” (Dussel, 1986, p. 211). Em outros termos, a presença do pensamento de Dussel (1986) no ensino de Filosofia no Ensino Médio é relevante para que os estudantes aprendam de fato o ler, escrever, criticar (analisar) e pensar a partir da sua própria realidade dada no modo de ser percebida.

Na questão 11, nós indagamos aos participantes se eles consideravam importante a abordagem das Histórias, Culturas e Filosofias Africana, Afro-brasileira e indígena. Os participantes responderam da seguinte maneira:

11. Você considera importante a abordagem das Histórias, Culturas e Filosofias Africana, Afro-Brasileira e Indígena? Justifique.

P1 PÚBLICA “Sim. O estudo dessas outras formas de pensar pode colaborar para aperfeiçoar nossa própria condição enquanto sociedade, através de conceitos que o ocidente capitalista tem desconsiderado, como a noção de comunidade, por exemplo”.

P2 PRIVADA “Sim, aumentar o repertório de conhecimento e mostrar que todos os povos em diferentes locais pensaram sobre a construção e entendimento da realidade”.

P3 PÚBLICA “Acho importante sim, perceber a pluralidade estética dos diversos povos, buscando refletir criticamente questões da ideologia, sempre visando a ideia de respeito, mas também de contradição (dialética) entre as culturas”.

P4 PRIVADA “Sim! O ensino e o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena se faz necessário para desmistificar, desconstruir tantos preconceitos e o próprio racismo ‘encrostado’ em nossa sociedade. Acredito que as escolas precisam voltar a fazer a lição de casa e promover atividades e projetos referentes a esta temática”.

A partir das respostas dos participantes, podemos verificar que existe um consenso acerca da importância da abordagem das Histórias, Culturas e Filosofias africana, afro-brasileira e indígena entre os professores de Filosofia do Ensino Médio entrevistados. Subjacente ao referido consenso, existe também a compreensão de que o estudo e o ensino da Filosofia com abordagem das relações étnico-raciais contribui para um ensino crítico que colabora para a desconstrução da discriminação racial. A esse respeito, concordamos com Nogueira, que dissertou que

o ensino de Filosofia precisa encarar um desafio radical: ampliar as possibilidades de leitura, reescrever a história da Filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectivista e, sobretudo, trilhar novas

possibilidades e propiciar uma efetiva descolonização do pensamento (Noguera, 2020, p. 99-100).

Dito de outro modo, o ensino da Filosofia à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 torna-se um caminho eficaz para o processo de restauração da própria história das Filosofias africana, afro-brasileira e indígena, porque não parte do encobrimento do outro, mas do reconhecimento étnico da alteridade e da epistemologia do outro. O participante P4 aponta para isso quando dispara: “O ensino e o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena se faz necessário para desmistificar, desconstruir tantos preconceitos e o próprio racismo “encrostado” em nossa sociedade”.

Finalizando, advogamos que existem grandes possibilidades com o ensino de Filosofia à luz das leis reparadoras de alcançarmos uma educação para as relações étnico-raciais potente, crítica, acolhedora e equânime.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no currículo e no trabalho educativo dos professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio nas redes públicas e privadas de ensino de Rondonópolis-MT. Os objetivos específicos estipulados foram: a) refletir acerca do epistemicídio na Filosofia e suas implicações para a formação de professores e o ensino de Filosofia; b) apreender as perspectivas decoloniais em Filosofia a partir da matriz africana e afro-brasileira e suas potencialidades para o ensino de Filosofia no Ensino Médio; e c) analisar a percepção dos professores de Filosofia do Ensino Médio nas redes de ensino pública e privada de Rondonópolis-MT quanto aos efeitos legais da legislação para a superação do epistemicídio.

A pesquisa foi realizada com quatro professores de Filosofia atuantes no Ensino Médio da rede pública e privada na cidade de Rondonópolis-MT, sendo dois atuantes na rede pública e dois na privada. Os dados foram coletados por meio de questionário aberto (Apêndice B) dividido em duas partes. Na primeira, buscou-se conhecer o perfil dos participantes – nome, idade, pertencimento etnicorracial, sexo, gênero, formação/instituição/período de atuação. Na segunda, composta por 15 questões abertas, foram coletadas informações relevantes para o cumprimento dos objetivos da investigação, e cuja análise compõe o disposto na seção anterior.

Para o tratamento do *corpus*, lançamos mão do método de análise de conteúdo, abordagem descritiva cujo finalidade é interpretar tanto os significantes quanto os significados presentes nas respostas coletadas, por meio da contribuição de diversas disciplinas voltadas para a linguagem e a informação.

Ao finalizarmos a pesquisa em tela, compreendemos que a temática da educação para as relações etnicorraciais e o ensino de Filosofia no Ensino Médio é extensa e não se finaliza com esta investigação inicial. Sabemos que a discussão a respeito da educação para as relações etnicorraciais tem avançado no contexto da educação básica provocada pelas leis reparadoras. Entretanto, estamos cientes dos desafios/obstáculos que precisam ser superados.

Nesse sentido, nossa pesquisa sinalizou que os professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio nas redes públicas e privadas de ensino de Rondonópolis sabem da existência das Leis nº 10.639/2008 e nº 11.645/2008, estando conscientes, também,

da sua potencialidade. Contudo, quando se trata de aplicabilidade das leis no trabalho dos professores de Filosofia entrevistados, a pesquisa mostrou-nos uma baixa representatividade das leis reparadoras refletido no ensino de Filosofia junto aos estudantes do Ensino Médio, seja em âmbito público ou privado.

Ainda nesse sentido, a pesquisa buscou refletir acerca do epistemicídio na filosofia e suas implicações para a formação de professores e o ensino de filosofia, constatando a existência de um silenciamento acerca do ensino de filosofia africana, afro-brasileira e indígena junto aos estudantes do Ensino Médio da rede de ensino em Rondonópolis-MT. Conseqüentemente, a formação de professores voltada para o ensino de filosofia africana e afro-brasileira não aconteceu, frente aos relatos analisados dos participantes da pesquisa. O questionário respondido pelos professores entrevistados desvelou-nos a ausência de formação inicial e continuada no sentido de colocarem os professores em contato significativo com o ensino de filosofia africana, afro-brasileira e indígena.

Embasado no questionário respondido pelos professores de Filosofia entrevistados, inferimos que os efeitos das leis 10.639/2008 e 11.645/2008 no ensino de filosofia no Ensino Médio, foi incipiente tanto no contexto público quanto no ensino particular. A pesquisa revelou-nos, que há um efeito incipiente semelhante tanto nas redes públicas de ensino quanto no ensino privado de Rondonópolis-MT.

Nesse raciocínio, a nossa investigação buscou apreender as perspectivas decoloniais em Filosofia a partir da matriz africana e afro-brasileira e suas potencialidades para o ensino de filosofia no Ensino Médio, constatando uma apreensão insuficiente do ensino de Filosofia na perspectiva decolonial de matriz africana e afro-brasileira. Compreendemos que tal insuficiência é consequência do epistemicídio e do preconceito que vão gerenciando e favorecendo um ensino de Filosofia muito mais alinhado com o pensamento eurocentrado.

O último objetivo específico da nossa dissertação buscou analisar a percepção dos professores de Filosofia do Ensino Médio nas redes de ensino pública e privada de Rondonópolis, quanto aos efeitos legais da legislação para a superação do epistemicídio. Foi possível constatar que as leis reparadoras pouco afetaram o ensino de Filosofia no Ensino Médio nas redes de ensino pública e privada. Logo, o epistemicídio ainda continua preponderante no ensino de Filosofia em Rondonópolis a partir da análise da percepção dos professores participantes.

Finalizo essa investigação com a sensação de que ainda temos muito o que fazer para que a educação para as relações etnicorraciais e o ensino de Filosofia no Ensino Médio à luz das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 aconteça na sua plenitude. Penso que precisamos ir para o confronto com lucidez e audácia, para garantirmos o que preconiza as leis reparadoras junto aos estudantes do Ensino Médio no que tange ao ensino de filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.108-119, jul./dez. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 2 ago. 2023.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2025**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 22. ed. Brasília: Centro de Distribuição de Publicações, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, out. 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 2 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá

outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 ago. 2023.

BRITO, Carlos Eduardo Conceição; BALDAN, Merilin; SANTOS, Vania Maria dos. Ensino de artes e o impacto do epistemicídio: uma análise do material de ensino estruturado. **VERUM**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARREIRA, Denise; SILVA, Allyne Andrade e. (org.). **Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. A origem do “mito da modernidade”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Henrique. **Método para uma Filosofia da libertação**. Tradução de Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora ULISSEIA, 1961.

FRANCKLIN, Adelino. A carga horária do ensino de Filosofia no novo Ensino Médio. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, BA, v. 23, n. 3, p. 156-166, out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Saberes das lutas do movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, V. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso racializado no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da lei 10639/03. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 33-48, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HOUNTONDJI, Paulin J. **Sobre a “Filosofia africana”**. Rio de Janeiro: Zahar; edições Sesc, 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Jeniffer Regina Rodrigues de. **Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de Filosofia da UFMT**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2020.

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, ago. 2004.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias africanas: uma introdução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwfkvRN5vqb/>. Acesso em: 10 set. 2024.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-revolução CNS/ nº 510/2016. **Revista Educação**, v. 40, p.160-173, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Ética em Pesquisa e Formação de Pesquisadores/as em Educação na Óptica de Coordenadores/as de Programas de Pós-Graduação em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 25, p. 1-26, 2025.

MALTA, D. P. de L. N.; DENZER, I. S. S.; NEVES, L. B.; TAVARES, M. J. J. V.; AGUSTINI, N. L. X. Z.; VANINI, O. B. P.; CARVALHO, R. N. C. L. de; FULA, R. M.; JESUS, S. L. de. Currículo antirracista: uma urgência ética e epistemológica na educação brasileira. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e8086, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8086>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 5. reimpressão. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 1, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: gnose, Filosofia e a ordem do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2019.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2020.

OLIVEIRA, Eduardo de. **A ancestralidade na encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma Filosofia afrodescendente. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo de. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021a.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Filosofia de onde? Filosofia para quem? Considerações éticas em afroperspectiva na Filosofia Ubuntu**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Filosofia – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia africana. Trad. de Dirce Eleonora Nigro; Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaaios Filosóficos**, v. IV, out. 2011.

RIBEIRO, J. O. Seixas. A arte do fazer pesquisa descolonial-decolonial: três procedimentos emergentes. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8532>. Acesso em: 3 jun. 2025.

RODRIGUES, Natália Regina. **A – falta de – representatividade negra nos livros didáticos de Filosofia do Ensino Médio**. 2024. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2024.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; GOMES, Nilma Lino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 39, n. 145, p. 928-945, 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Rev. educ.**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, set./dez. 2016.

RONDONÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Rondonópolis. **Economia**. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/cidade/economia/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente: Belo Horizonte: Autêntica; SP: Boitempo, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Jônatas Marcos da Silva; CARVALHO, Ademar de Lima. Somos todos filósofos: problematizando o preconceito e a concepção de Filosofia. **CONJECTURA: Filosofia e educação**, [S. l.], v. 25, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7430>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12445>. Acesso em: 14 maio 2023.

SILVA, Neuzimar Santana Campos. **A gênese da Filosofia da libertação na história das ideias latino-americanas**. Monografia (Licenciatura em Filosofia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2010.

SILVA, Neuzimar Santana Campos. Panorâmica histórica e problemática da filosofia latino-americana. **Revista FT**, v. 28, n. 135, jun. 2024.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da Lei 11.645: uma experiência na formação de professores. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 369-382, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/51198>. Acesso em: 08 fev. 2025.

SOUSA, Antônio Alex Pereira de. O ensino de Filosofia indígena no Ensino Médio com a BNCC. In: FIPED 2022: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA, 13., 2022, Pará. **Anais [...]**, UFPA, 2022.

VANDRESEN, D. S.; GELAMO, R. P. O discurso e o acontecimento no ensino de Filosofia: apontamentos sobre a noção de escrita de si. **Educação**, v. 49, n. 1, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69936>. Acesso em: 20 dez. 2024.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

RESOLUÇÃO nº 510/2016 – Conselho Nacional de Pesquisa

**CAAE**

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO E OS EFEITOS DAS LEIS Nº  
10.639/2003 E 11.645/2008: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORES DE FILOSOFIA DE RONDONÓPOLIS-MT**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa que tem como objetivo analisar as implicações das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo e no trabalho dos professores de Filosofia que atuam no Ensino Médio em quatro escolas. Sendo duas da rede particular e duas da rede pública de ensino no município de Rondonópolis/MT.

É oportuno destacar que essa pesquisa busca também, apresentar o processo de elaboração da lei 10.639/2003 no contexto brasileiro; examinar a lei 10.639/2003 no currículo e no trabalho dos professores de Filosofia no Ensino Médio na rede particular e pública de ensino de Rondonópolis; analisar a percepção dos professores de Filosofia do Ensino Médio na rede pública e particular de ensino de Rondonópolis e as estratégias para a superação do racismo no contexto escolar à luz dos vinte anos da lei 10.639/2003.

A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sob a responsabilidade do mestrando Neuzimar Santana Campos e Silva e da orientadora Dr<sup>a</sup>. Merilin Baldan.

Se você aceitar o convite, a sua participação se dará por meio de um questionário, a qual será enviado ao participante por meio de Google Forms e após será analisada na íntegra. O tempo para responder ao questionário será indeterminado. As informações serão analisadas em conjunto com as de outros participantes, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos pesquisados.

Visto que a coleta de dados se dará por meio do uso do ambiente virtual (questionário do *Google Forms*) e em conformidade com as “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” expressa no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021-CONEP/SECNS/MS, uma vez finalizada a coleta de

dados, far-se-á o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (*HD-externo Toshiba ITB*), seguindo as orientações da legislação referida.

Em consonância com essa diretriz, os materiais produzidos serão armazenados pelo pesquisador em *HD-externo Toshiba ITB*<sup>1</sup> e por, no mínimo, cinco anos. Após esse período, todo o material coletado será descartado ou destruído, respeitando as normas e legislação ambiental vigente.

Os riscos da pesquisa em tela são mínimos, resumindo-se a desconfortos que o participante poderá sentir ao longo da sua participação no processo. Caso isso ocorra a aplicação do questionário poderá ser suspensa imediatamente até que o/a participante se sinta à vontade para prosseguir ou a coleta será interrompida, se assim o participante desejar.

Acerca dos benefícios da pesquisa em questão, além da ampliação de conhecimento sobre a temática, esta pesquisa contribuirá para o entendimento dos professores de Filosofia a respeito da educação étnico-racial e superação do racismo no currículo dos professores de Filosofia a respeito de todo e qualquer tipo de discriminação.

Ressalta-se que os instrumentos de coleta de dados serão encaminhados no formato online, uma vez que os participantes da pesquisa podem receber no formato digital, já que todos têm acesso à internet no *locus* de pesquisa.

A participação será totalmente voluntária, sendo assim a não participação ou a desistência do participante não acarretará nenhum tipo de prejuízo e custo em relação aos procedimentos envolvidos.

Informamos que você receberá uma via impressa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) após assiná-lo e rubricá-lo em todas as páginas, conforme determina a Resolução.

Caso o participante tenha despesa relacionado à participação na pesquisa, será ressarcido e caso haja danos, ele/ela será indenizado/a imediatamente.

Ressaltamos ainda que os questionários devolvidos pelos participantes serão anônimos, identificados apenas por números para efeito de análise.

Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: NEUZIMAR SANTANA CAMPOS E SILVA, Rua Floriano Peixoto, 215, Centro A, Cep:78700-040, Rondonópolis/MT; telefone: (66) 99659-7862, e-mail: [neudeleverger@gmail.com](mailto:neudeleverger@gmail.com), com a orientadora Dr<sup>a</sup>. Merilin Baldan, e-mail:

merilin.baldan@edu.br, e da coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) a sr<sup>a</sup> Aline Pereira Marques, no endereço Avenida dos Estudantes, 5055 Bloco Administrativo da UFR, térreo, sala 1, Bairro Cidade Universitária, Cep: 78.736-900, Rondonópolis/MT; que poderá ser contactado para esclarecimento de dúvidas através do e-mail: [cep@ufr.edu.br](mailto:cep@ufr.edu.br); e do telefone: (66) 3410-4153, das 08h às 11h30min.

---

Participante Pesquisador responsável

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO**

**Tema da Pesquisa:** O ensino de Filosofia no Ensino Médio e os efeitos das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008: reflexões a partir das percepções de professores de Filosofia de Rondonópolis-MT.

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup> Merilin Baldan

**Mestrando:** Neuzimar Santana Campos e Silva

**Dados sociodemográficos:**

**Nome (opcional):** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**  F

M

**Cor/Raça:**

Preta

Parda

Indígena

Amarela

Branca

**Gênero**

**Formação/Graduação:**

Licenciatura em Filosofia

Outras: \_\_\_\_\_

**Possui Especialização?**

Sim

Não

**Em que área?**

- Filosofia  
 Educação  
 Outras: \_\_\_\_\_

**Ano em que se formou:** \_\_\_\_\_

**Pós-Graduação *Stricto Sensu*:****Possui mestrado?**

- Sim  
 Não

**Em que área?**

- Filosofia  
 Educação  
 Outras: \_\_\_\_\_

**Ano em que se formou:** \_\_\_\_\_

**Possui doutorado?**

- Sim  
 Não

**Em que área?**

- Filosofia/  
 Educação  
 Outras: \_\_\_\_\_

**Ano em que se formou:** \_\_\_\_\_

**Atua como professor (a) de:**

- Ensino Fundamental

- Ensino Médio
- Ensino Superior

**Rede:**

- Rede pública
- Rede privada

**Em que ano começou a trabalhar como professor (a):** \_\_\_\_\_

### QUESTÕES

1. Quais conteúdos/matriz filosóficas estiveram presente na sua formação inicial? Você poderia citá-los?
2. Quais conteúdos/matriz filosóficas estiveram presente na sua formação continuada? Você poderia citá-los?
3. Quais são os autores /matriz filosófica que você utiliza no ensino de Filosofia como professor/a da disciplina?
4. Você trabalha com elaboração do material didático ou utiliza o material da rede (livro didático, apostila, material estruturado de ensino)? Como você avalia esses materiais quanto a matriz filosófica apresentada?
5. Você sentiu ou sente falta da abordagem de algum conteúdo na sua formação inicial e/ou continuada para atuar como professor de Filosofia no Ensino Médio?
6. Você tem conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Se sim, sabe dizer do que elas tratam?
7. Você acredita que as Leis 10639/2003 e 11.645/2008 trouxeram ou não mudanças na formação de professores de Filosofia e no ensino de Filosofia?
8. Você utiliza algum referencial de Filosofia africana e /ou afro-brasileira? Se sim, qual seria e por quê? Se não, quais são as dificuldades para a abordagem ou inclusão.
9. Você utiliza algum referencial de Filosofia indígena / cosmologia indígena? Se sim, qual seria e por quê? Se não, quais são as dificuldades para a abordagem ou inclusão.

10. Você utiliza algum referencial de Filosofia de autores latino-americanos? Se sim, qual seria e por quê? Se não, quais são as dificuldades para a abordagem ou inclusão.
11. Você considera importante a abordagem das Histórias, Culturas e Filosofias Africana, Afro-Brasileira e Indígena? Justifique
12. Durante a sua formação inicial e/ou continuada você teve contato com Filosofias de matriz africana, afro-brasileira ou indígenas?
13. Durante a sua formação inicial e/ou continuada você teve contato com Filosofias produzidas por autores latino-americanos?
14. Na sua opinião, quais são as potencialidades e os obstáculos para a abordagem das Filosofias não eurocêtricas no ensino de Filosofia?
15. Você gostaria de participar de um curso de formação continuada voltado para o ensino de Filosofia, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena?