

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
LICENCIATURA EM FILOSOFIA

MARIANNE SERAFIM DE FRANÇA

**OS DESAFIOS DE UMA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR: A INSERÇÃO DAS
FILOSOFIAS AFRICANAS NA PRÁTICA DOCENTE**

RECIFE, 2023

MARIANNE SERAFIM DE FRANÇA

**OS DESAFIOS DE UMA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR: A INSERÇÃO DAS
FILOSOFIAS AFRICANAS NA PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) do Curso de Licenciatura em Filosofia, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a aprovação na disciplina.

Orientador: Prof. Dr. Érico Andrade Marques de Oliveira

RECIFE, 2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

França, Marianne Serafim de.

Os desafios de uma descolonização curricular: a inserção das Filosofias Africanas na prática docente / Marianne Serafim de França. - Recife, 2023. 23 p.

Orientador(a): Érico Andrade Marques de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Filosofia - Licenciatura, 2023.

1. descolonização curricular. 2. formação de professores. 3. filosofias africanas. 4. currículo de pernambuco. I. Oliveira, Érico Andrade Marques de . (Orientação). II. Título.

100 CDD (22.ed.)

MARIANNE SERAFIM DE FRANÇA

**OS DESAFIOS DE UMA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR: A INSERÇÃO DAS
FILOSOFIAS AFRICANAS NA PRÁTICA DOCENTE**

Trabalho apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) do Curso de Licenciatura em Filosofia, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a aprovação na disciplina.

Aprovada em: 28/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Fabianne Saucedo Correa
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Examinador interno

Prof. Dr. Érico Andrade Marques de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Orientador

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Adelaide, minha mãe, por ter tratado a minha educação como prioridade tantas vezes, sem ela não seria possível. Agradeço aos meus irmãos, André Filipe e José Manoel pelo cuidado fraterno. Agradeço à minha avó, Abilene, pelos ensinamentos ancestrais.

Agradeço à Bruna Gabriela, a Heloiza Ribeiro e à Melissa Santiago por acreditarem em minha trajetória e serem a família em sintonia que eu escolhi para viver.

Agradeço à Jeremias Jeffeson, por ter me ensinado tanto durante os anos de nossa amizade.

Agradeço à Beatriz Dias, Fredson Andrade, Leovan Rodrigues e Mateus Alves pelo amparo oferecido durante os anos da graduação e, por me lembrarem que filosofia se faz entre grandes amigos.

Agradeço ao professor Érico Andrade, pela orientação e por todo suporte exercido ao longo do curso.

Agradeço aos professores Marcos Silva e Rogério Saucedo por toda escuta empática oferecida.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram e desempenharam um papel fundamental na minha formação.

DEDICATÓRIA

Dedico à força daqueles que me ensinaram que o
amor nunca perde o caminho de casa.

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre a colonização, o racismo epistêmico e a descolonização curricular. Em especial, no que diz respeito à formação de professores do ensino de filosofia. Inicialmente, o texto versa sobre a maneira como os processos de colonização europeia desumanizaram, sistematicamente, os povos africanos, deslegitimando suas contribuições epistêmicas. O texto ressalta como o eurocentrismo estruturou as bases do cânone filosófico tradicional, repelindo as perspectivas não-ocidentais. Adentrando nos desafios de uma descolonização curricular, o debate utiliza da lei 10.639/03 que obriga o ensino da história e cultura africana nas escolas, para averiguar sua implementação no contexto educacional. Além disso, salienta a relevância da formação de professores e a necessidade de uma abordagem pluriversal na educação. Esta deve reconhecer as diferentes perspectivas filosóficas existentes para o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco. A descolonização curricular é uma questão de justiça epistêmica. Como tal, ela é um convite para captar as vozes e saberes que foram sistematicamente silenciados. Desse modo, é possível promover a reflexão e o reconhecimento da diversidade de perspectivas filosóficas.

Palavras-Chave: descolonização curricular; formação de professores; filosofias africanas; currículo de pernambuco.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyse the relationship between colonization, epistemic racism and curricular decolonization. In particular, with regard to the training of philosophy teachers. Initially, the text discusses how the processes of European colonization systematically dehumanized African peoples, delegitimizing their epistemic contributions. The text highlights how Eurocentrism structured the foundations of the traditional philosophical canon, repelling non-Western perspectives. Delving into the challenges of decolonizing the curriculum, the debate uses Law 10.639/03, which obliges the teaching of African history and culture in schools, to investigate its implementation in the educational context. It also highlights the importance of teacher training and the need for a pluriversal approach to education. This should recognize the different philosophical perspectives that exist for the Pernambuco High School Curriculum. Curricular decolonization is a question of epistemic justice. As such, it is an invitation to capture the voices and knowledge that have been systematically silenced. In this way, it is possible to promote reflection and recognition of the diversity of philosophical perspectives.

Keywords: curriculum decolonization; teacher training; african philosophies; pernambuco curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	RACISMO EPISTÊMICO	09
3	DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR	13
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
	REFERÊNCIAS	20

1 INTRODUÇÃO

Os rastros deixados pela colonização resultaram na construção da zoomorfização sistemática dos povos africanos, isto é, as existências dos povos africanos foram dissipadas, inseridas em parâmetros animais, demonizados (Noguera, 2014) e definidas como inferiores intelectualmente. Em decorrência disto, as contribuições epistêmicas oferecidas pelos africanos foram desvalorizadas e caracterizadas como inferiores e irrelevantes pela hegemonia eurocêntrica.

A relação entre a colonialidade e o eurocentrismo fundamentou a estruturação do cânone filosófico tradicional. Ela foi o modelo seguido a rigor em torno da história da Filosofia ocidental. A composição eurocêntrica e colonial impressa na tradição da filosofia é resultado da Modernidade. No século XIX, podemos encontrar, por exemplo, escritos de filósofos europeus que reverberaram noções racistas e etnocêntricas, pois afirmavam a inferioridade do negro e do continente africano. Dentro disso, a Idade Moderna torna-se a representante do discurso filosófico expresso pelos filósofos iluministas que, a partir de uma pretensão de universalidade, silenciou sistematicamente as produções epistêmicas produzidas pelos povos africanos. O resultado disso é o que compreendemos por racismo epistêmico.

No contexto brasileiro, com a promulgação da lei 10.639/03¹ em 2003 em função das lutas do movimento negro que, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares (Noguera, 2014). Além disso, a lei também rememora a importância do Dia da Consciência Negra no calendário escolar. A inclusão da obrigatoriedade promoveu a ruptura da invisibilidade dos povos africanos em diáspora. A nomeação da lei refletiu no resgate da memória ocultada pelos traços coloniais existentes na sociedade brasileira. Cinco anos depois a lei 10.639/03 foi modificada pela lei 11.645/08². Isso ocorreu por causa das articulações dos povos indígenas (Noguera, 2014). Dessa forma, o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira, e Indígena tornou-se obrigatório nos

¹ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.”

² “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”

currículos educacionais. Neste artigo, utilizaremos como base a lei 10.639/03 para fundamentar a discussão, pois trata-se de delinear caminhos para a inserção das filosofias africanas na prática docente com enfoque especial na História da Cultura Africana e Afro-brasileira

A prática docente enfrenta desafios para efetivar uma descolonização curricular, mesmo diante do cenário promissor da lei 10.639/03. Nesse sentido, a aplicabilidade da lei nos currículos escolares relaciona-se com a forma como a discussão da temática étnico-racial é abordada. Em grande parte, o debate ocorre em momentos esporádicos. Desse modo, se propomos a discussão a partir do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (Pernambuco, 2020), realizamos um recorte no processo da formação inicial de professores e na influência das instituições de ensino superior nessa metodologia. Assim, podemos assegurar um comprometimento com a formação pluriversal dos professores advindo das instituições de ensino superior? Ao analisar os desafios a serem percorridos pela descolonização curricular, a integração de temas transversais demonstra ser um processo importante. Por isso, reconhecer as pluriversalidades de contribuições epistêmicas existentes é um caminho para combater as facetas do racismo epistêmico e suas especificidades.

2 RACISMO EPISTÊMICO

Os processos de colonização iniciados no século XV desencadearam o desenvolvimento de dominações que permanecem afetando a existência dos povos colonizados. Aqui, trataremos dos povos africanos em diáspora. O racismo epistêmico é uma consequência desses processos de colonização. Ele dá continuidade ao apagamento e invisibilidade de produções acadêmicas e epistemológicas dos africanos. Estes ficam de lado nos espaços de produção de conhecimento científico.

O racismo epistêmico segue uma lógica baseada na predisposição de subjugar e questionar as articulações racionais desenvolvidas por um sujeito que pertence a um determinado grupo. A presença de intelectuais considerados essenciais para a formação intelectual e acadêmica que disseminaram uma *weltanschauung*³ racista e eurocêntrica que contribuiu para a instauração do racismo epistêmico na Idade Moderna. Esta cosmovisão eurocêntrica assume que as teorias elaboradas por seus filósofos são suficientemente capazes de desempenhar a função de instruir uma percepção universal de mundo. Desse modo, a percepção universal de mundo ignora as particularidades étnicas e culturais existentes. Este modelo foi empregado na estruturação do cânone filosófico ocidental.

A compreensão do que caracteriza a origem do pensamento filosófico é uma prerrogativa que despertou a tentativa de definir o conceito de filosofia por parte dos filósofos. Dizer que a origem do pensamento filosófico é o Ocidente implica sustentar o epistemicídio e excluir a existência de outras Filosofias em outros lugares do mundo. Principalmente, quando situamos a Grécia como berço do nascimento da Filosofia. A compreensão de que o milagre grego atua como um divisor de águas do cursor do conhecimento é uma percepção que se estendeu pela tradição filosófica. Nesse sentido, Séverine Kodjo-Grandvaux (2021) afirma

Como um certo Ocidente reservou para si mesmo a primazia da Razão, do Logos, dificilmente ele aceitará que a filosofia possa ser diferente, ou seja, que ela possa florescer em outras terras sem ser reduzida a uma cópia imperfeita do que ela é no Ocidente. (Grandvaux, 2021, p.16)

A constituição de um modelo de homem universal, o sujeito cartesiano, atua

³ Terminologia alemã que pode ser traduzida por “cosmovisão” ou “visão de mundo”.

como a materialização do contexto histórico político em que foi inserido, assim como a produção filosófica produzida na modernidade que reservou para si a pretensão de conhecimento universal. Nesse sentido, é válido assinalar que as estruturas de conhecimento influenciaram na maneira como as universidades foram concebidas a partir de um modelo ocidental. As universidades ocultaram outras contribuições epistêmicas produzidas, pois adotaram a pretensão de um conhecimento universal. Dito de outro modo, dado que o critério para dizer o que é conhecimento é o critério eurocêntrico de conhecimento, segue-se que tudo aquilo que não se enquadra a ele não é conhecimento.

Essa imposição eurocêntrica fomentou no apagamento e silenciamento de inúmeras contribuições epistêmicas e resultou no que compreendemos como *racismo epistêmico*. O racismo epistêmico materializa-se nas instituições das estruturas da sociedade. O silenciamento e apagamento de diversas epistemologias⁴ resulta dos processos de colonização e pertence às esferas políticas e históricas. De acordo com o filósofo Renato Nogueira (2014), a zoomorfização sistemática dos povos africanos é um esvaziamento da racionalidade dos povos africanos e uma sistematização dessa lógica a partir da negação do não-ocidental.

Partindo deste pressuposto, Ramón Grosfoguel (2016), discute como a colonização participou da fundamentação e da estruturação do conhecimento das sociedades ocidentalizadas. Isto desembocou em um epistemicídio sistemático. Grosfoguel utiliza a crítica de Enrique Dussel (2005). Este investiga como as estruturas epistêmicas fundamentadas na Modernidade implicam nas instituições de conhecimento presentes no sistema-mundo. Dessa forma, Grosfoguel (2016) questiona:

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas da ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? [...] Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? (Grosfoguel, 2016, p. 26)

⁴ Aqui, trataremos especificamente das epistemologias africanas.

A partir disso, Grosfoguel considera como exemplo a filosofia cartesiana. Ele expõe sua relevância na historicidade da fundamentação da filosofia moderna e sua influência para as instituições de conhecimento. Grosfoguel (2016) inicia a discussão resgatando o “penso, logo existo”. Na esteira de Dussel (2005), Grosfoguel (2016) afirma que Descartes estrutura dois argumentos principais para a fundação do conhecimento equivalente à visão do “olho de Deus”: o ontológico e o epistemológico. Nas palavras de Grosfoguel:

O primeiro argumento é o dualismo ontológico. Descartes afirma que a mente é uma substância diferente do corpo. Isso permite à mente estar indeterminada e incondicionada pelo corpo. Dessa maneira, Descartes pode afirmar que a mente é similar ao Deus cristão, flutuando no céu, indeterminada por nenhuma influência terrestre e que pode produzir conhecimento equivalente à visão do olho de Deus. (Grosfoguel, 2016, p. 29)

Na sequência, ele afirma que “O segundo argumento de Descartes é epistemológico. Ele afirma que o único modo do ‘Eu’ alcançar a certeza na produção do conhecimento é através do método do solipsismo” (Grosfoguel, 2016, p.29). Dessa forma, o sujeito cartesiano solipsista pergunta e responde em um monólogo interior até alcançar a possibilidade do conhecimento. Como contraposição a isso, Grosfoguel propõe um conhecimento dialógico. Um conhecimento que se dá a partir do diálogo entre o Eu e o Outro por meio da interação social com outros indivíduos.

O monólogo solipsista estaria em uma posição dominante e que se julga detentor do conhecimento universal. A partir disso, Grosfoguel assume a posição de Dussel, segundo a qual “O *Ego conquiro* é a condição de existência do *Ego cogito* de Descartes.” (Dussel, 2005). Nesse sentido, a crítica de Dussel é destinada para a pretensão de divindade da filosofia cartesiana que se situa enquanto um sujeito localizado no centro do mundo porque já conquistou o mundo.

A mudança de ótica proposta por Dussel, do *Ego cogito* para o *Ego conquiro*, reforça a representação imperial que o modelo de homem universal promoveu como institucionalizador do conhecimento universal. Dessa forma, o homem universal pensa, porque conquista. Assim prossegue Grosfoguel:

O que conecta o “conquisto, logo existo” (*Ego conquiro*) com o idolátrico “penso, logo existo” (*Ego cogito*) é o racismo/sexismo epistemológico produzido pelo “extermínio, logo existo” (*Ego extermino*). É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno

e colonial. O *Ego extermino* é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o *Ego coquiro* e o *Ego cogito*.

Com isso, o *Ego extermino* é o ponto de partida que promove a aplicabilidade do epistemicídio. A reverberação da imagem de um homem universal que conquista o colonizado é produto de uma modernidade escorada em preceitos coloniais e provincianos. O sujeito cognoscente coloniza, separa e domina. Em detrimento das dominações do sistema-mundo, temos a execução do racismo/sexismo epistêmico como produto constitutivo do período colonial.

3 DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

A proposta de uma descolonização curricular é um desafio latente para a prática docente no contexto brasileiro. Isso é assim, porque o pensamento filosófico brasileiro foi constituído a partir dos filósofos canônicos. Estes são rastros da modernidade. Para as filosofias denominadas não-canônicas restou apenas o não-lugar epistemológico, ou seja, o não reconhecimento filosófico. Este é produzido por um determinado sujeito que pertence a um determinado grupo, mas que foi posto em um não-lugar ontológico e racional. Essa exclusão sistemática resultou num processo de deslegitimação das filosofias africanas que durante anos foram excluídas dos locais epistêmicos.

Com a promulgação da lei 10.639/03, que promove a obrigatoriedade do ensino e história da cultura africana nas escolas, iniciou constitucionalmente o processo de descolonização curricular tão necessário para o contexto educacional brasileiro. Na pesquisa⁵ realizada pelo Instituto Geledés e o Instituto Allana, analisou a aplicabilidade da lei 10.639/03. Constatou-se que 57% das secretarias oferecem formações sobre relações étnico-raciais, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, 69% das secretarias de educação destinam a inserção do debate em torno das discussões étnico-raciais somente no mês de novembro. Este é o mês destinado à data da Consciência Negra. Os dados desta pesquisa mostram que a discussão é inserida em sala de aula, entretanto, em sua grande maioria, a partir de movimentos esporádicos. O contexto do debate nos leva a questionar as possibilidades existentes para a superação dos desafios existentes em torno da inserção das filosofias africanas nos currículos escolares.

Com relação ao Currículo de Pernambuco, encontramos a inserção de temáticas que integram Noções Transversais e Integradores do Currículo⁶. Compreendendo a influência da cultura afro-brasileira, africanas e indígenas no processo de construção da sociedade brasileira, mensuramos a importância de inserir discussões étnico-raciais nas escolas por meio de medidas pedagógicas

⁵ Pesquisa inédita: “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” realizada em 2023 pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra e Instituto Allana.

⁶ 1.9 Temas Transversais e Integradores do Currículo: “O Currículo de Pernambuco contempla temas sociais e saberes que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica. Tais dimensões são necessárias à formação integral dos estudantes e afetam a vida humana em escala local, regional e global, trazendo temáticas que devem integrar o cotidiano da escola.” (Pernambuco, 2020, p. 27)

efetivas em prol de uma descolonização curricular. Nesse sentido, a escola aparece enquanto uma instituição caracterizada por sua função social, que atua na formação do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Os estudantes se tornam os interlocutores do processo educativo (Pernambuco, 2020, p.50) e constituem suas cosmovisões de mundo na trajetória escolar.

Nesse contexto, é possível compreender a importância da inserção da pluriversalidade nos currículos educacionais. A lei 10.639/03 reflete o resultado das lutas do movimento antirracista. No entanto, a descolonização curricular ainda enfrenta desafios latentes no que se refere a sua aplicabilidade. Esses desafios circunscrevem os rastros deixados pela colonialidade juntamente com a atuação do racismo epistêmico na esfera acadêmica. De certo modo, a inserção das filosofias africanas nos currículos escolares enfrenta um impasse: o universalismo.

As instituições de ensino superior formam professores que trilham o caminho da prática docente, mas a partir de quais perspectivas? Se as instituições de ensino superior mantêm um *modus operandi* baseado em uma lógica que se estrutura somente a partir de uma forma de conhecer ocidental, então a produção filosófica torna-se a protagonista de um monólogo. Neste o universal beira a personificação de uma autoridade que se julga detentora da razão.

Nessa perspectiva, o filósofo Mogobe Ramose (2011) problematiza o conceito de universalismo e suas implicações para a construção filosófica. De acordo com Ramose “A ênfase na mesmidade (*sameness*) sob a égide do “universal”, diz respeito à aparente intenção de estabelecer totalidade e hegemonia.” (Ramos, 2011, p.9). Nesse sentido, o universal é compreendido como um detentor que impõe sua perspectiva ao outro. Por isso, ele dissipa existências em prol de uma mesmidade hegemônica. Ao trilhar caminhos para a ruptura desse universalismo, dadas as distintas maneiras de representações do ser, Ramose propõe o pluriversalismo como uma possível saída para a superação desse impasse. Para o filósofo, ao reconhecer as filosofias africanas em sua particularidade, contornos pluriversais passam a ser construídos.

Desse modo, no contexto brasileiro, seguindo a crítica destinada ao universalismo, Renato Nogueira apresenta o conceito de uma filosofia afroperspectivista. Esta caracteriza-se por ser “uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas” (Nogueira, 2012, p.45). O afroperspectivismo aparece enquanto uma alternativa que pode promover

caminhos para a descolonização curricular. De acordo com o filósofo, o afroperspectivismo desdobra-se a partir das referências existentes no quilombismo, na afrocentricidade e no perspectivismo ameríndio (Noguera, 2012, p.46). De modo geral, a afroperspectividade apresenta uma abordagem que compreende uma troca aberta e pluriversal entre os saberes provenientes da influência dos povos africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios.

Superar o universalismo proveniente da modernidade é um desafio que a filosofia deve reconhecer. A abordagem afroperspectivista parece não ser suficiente para superar os desafios da descolonização curricular em sua totalidade. Entretanto, ela oferece caminhos para o reconhecimento da pluriversalidade de saberes epistêmicos provenientes de outras perspectivas filosóficas que devem ser inseridos no ensino de filosofia e na prática docente.

A prática docente pode promover uma mediação no processo de inserção de outras perspectivas filosóficas no contexto educacional. Aqui, especificamente, na inclusão das filosofias africanas em sala de aula. Considerando que os professores ocupam um papel essencial no que tange o âmbito educacional, deve-se observar que os docentes, enquanto sujeitos atuantes no processo de condução de reflexão filosófica, ocupam um lugar de destaque na transmissão de conhecimento em sala de aula. Nesse sentido, abordaremos a seguir, a importância de uma formação pluriversal de professores como um caminho para uma prática pedagógica aberta e pluralista.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No que concerne ao âmbito dos saberes docentes, ao delimitar o papel do professor enquanto um sujeito participativo no processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o professor atue como um sujeito que transmite o conteúdo e que integre competências plurais em sala de aula. Nesse sentido, segundo Tardif

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2014, p. 36)

Expandimos a prática docente quando evidenciamos o papel do professor em sala de aula enquanto um sujeito capaz de atuar diretamente na construção identitária dos estudantes. Isso ocorre, inclusive, a partir da subjetividade dos sujeitos ali presentes. O papel do professor, aqui, é instigar o reconhecimento identitário dos estudantes a partir do reflexo em nuances subjetivas de um determinado corpo pertencente a um determinado lugar de pertencimento.

De acordo com a perspectiva do Currículo de Pernambuco (2020), é possível encontrar a influência direta das instituições de ensino superior destinadas à formação dos professores no processo da construção profissional dos docentes. Isto é, as instituições que formam os professores, formam, conseqüentemente, os alunos. Por isso, é importante uma formação pluriversal de professores.

Com o acesso a amplas contribuições epistêmicas existentes, o professor terá a possibilidade de transmitir uma perspectiva *plural, aberta e dialógica* destinada aos estudantes. Essa tríade permite que o professor proponha a legitimidade de outras epistemologias e promova a abertura do espaço. Assim, o estudante tem a possibilidade de se conhecer e reiniciar o processo de articulação de sua cosmovisão. Para tanto, ele considera sua realidade a partir do *movimento dialético de ação-reflexão-ação transformada*⁷. Nesse sentido, os professores atuam enquanto mediadores do processo socioeducativo a partir do procedimento reflexivo.

⁷ “A práxis dessa formação concebe-se como um movimento dialético de ação-reflexão-ação transformada, sendo alimentada por posturas metodológicas que privilegiam procedimentos investigativos, reflexivos e colaborativos, ancorando-se no constante diálogo e partilha entre os envolvidos no decorrer do processo afirmativo. Dessa forma, os professores são compreendidos como sujeitos em transformação e transformadores da realidade e do contexto socioeducacional no qual estão inseridos.” (Pernambuco, 2020. p. 23)

Ao propor a integração curricular⁸ na prática docente, as diversas áreas do conhecimento podem ser articuladas em sala de aula a partir da reflexão em torno dos saberes existentes. O propósito da integração curricular é superar a compartimentação disciplinar do conhecimento e promover nuances interdisciplinares em sala de aula. Aqui, a interdisciplinaridade instiga a transmissão e assimilação de conhecimentos a partir da perspectiva plural e dialógica.

Desse modo, a existência da co-responsabilidade das instituições de ensino superior, dos professores e das escolas é o ponto principal a ser discutido. Como consta no Currículo de Pernambuco (2020)⁹, esse processo é composto por elementos que integram as partes que se destinam a um interlocutor específico: o estudante. Nesse sentido, questionamos: "Quais professores de filosofia estamos formando? Como a formação inicial de professores pode impactar na aplicabilidade de temas transversais em sala de aula?"

Um estudante que se reconhece no conteúdo proposto em sala de aula é um estudante que existe. Aqui, o estudante é um sujeito que ocupa um lugar na sala de aula e que é percebido enquanto sujeito. É um sujeito que tem história. E, tem a história contada em sala de aula.

Na composição *Pedagoginga* o rapper Thiago Elniño afirma que "Eu não quero mais estudar na sua escola que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro" (Elniño, 2017, 0). De acordo com a simbologia deste verso, é possível vislumbrar a importância de um ensino que se relaciona com a realidade e a perspectiva dos estudante inseridos no contexto da sala de aula. Por isso, a tamanha importância das medidas efetivas de descolonização curricular no campo educacional. Um ensino de filosofia que ginga durante o processo de ensino e aprendizagem, através da afroperspectividade, poderá promover a realização de uma abertura no construir do movimento filosófico.

⁸ Integração curricular: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010).

⁹ "Na perspectiva de um modelo de colaboração, considera-se a corresponsabilidade dos professores pela sua formação, a legitimidade das instituições de ensino superior na organização de uma formação centrada na escola, assim como a responsabilidade das secretarias de educação na elaboração de critérios e de parâmetros para a formação docente. Assim, ressalta-se que as ações de formação continuada contam com a colaboração dos diversos sujeitos do sistema educativo, orientados pelas necessidades formativas dos professores. Essa perspectiva supõe a escola como locus privilegiado de formação e produção de conhecimentos." (Pernambuco, 2020, p. 22)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre o racismo epistêmico e a necessidade de descolonização curricular nos leva a uma profunda reflexão sobre a importância do ensino de filosofia. Um ensino voltado para uma educação dialógica, aberta e pluralista destinado ao corpo social. Ao longo deste texto, examinamos como os processos de colonização iniciados no século XV produziram marcas profundas na produção de conhecimento. A deslegitimação de perspectivas não-ocidentais é um resultado de um projeto colonial a favor de um universalismo hegemônico.

Por conseguinte, o racismo epistêmico, é um obstáculo latente que impede a inserção de diferentes perspectivas e saberes nas instituições acadêmicas. A filosofia tradicional centrada em um modelo eurocêntrico desempenhou um papel essencial na construção desse padrão dominante. Entretanto, o horizonte de reconhecimento da pluriversalidade de perspectivas filosóficas apresenta caminhos a serem traçados em prol de uma descolonização curricular. Isso se dá juntamente com a aplicabilidade de um ensino pluralista em sala de aula.

A promulgação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana nas escolas, é um caminho essencial na direção da descolonização curricular, mas sua aplicabilidade plena ainda enfrenta desafios consideráveis. Para superá-los é essencial que as discussões étnico-raciais integrem de forma contínua o currículo escolar.

Nesse sentido, a afroperspectividade e a abordagem pluriversal oferecem alternativas para reivindicar a presença de outras perspectivas filosóficas como, por exemplo, as contribuições africanas, afrodiáspóricas, indígenas e ameríndias. Desse modo, as abordagens destinadas a saberes epistêmicos pluriversais oferecem a existência de inúmeras perspectivas filosóficas. Assim, promovem um diálogo aberto e pluriversal.

Com efeito, é preciso reconhecer o protagonismo da formação de professores durante esse processo. Deve-se considerar a relevância dos docentes no processo de facilitação das experiências educacionais dos estudantes. Nesse sentido, a necessidade de uma formação pluriversal de professores é essencial para a construção de uma perspectiva plural e dialógica em sala de aula que transmita o conhecimento e possibilite o reconhecimento das identidades dos estudantes

inseridos no ambiente educacional.

Em última análise, a descolonização curricular é uma questão educacional e de justiça epistêmica. É um convite para reconhecer e valorizar as múltiplas vozes e saberes que foram sistematicamente silenciados. A filosofia, como disciplina, tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo, pois deve promover um espaço de reflexão social e política. Desse modo, ela possibilita caminhos para a diversidade de perspectivas filosóficas a partir da prática docente. Ao abraçar a descolonização curricular, estamos trabalhando em direção a um (re)conhecimento identitário, considerando a pluralidade de saberes epistêmicos existentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 2003. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/2003/jan10/leis/10639.htm). Acesso em: 25/09/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. 2008. Disponível em: [L11645 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/legis/2008/mar10/leis/11645.htm). Acesso em: 25/09/2023

DUSSEL, Enrique. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, v. 9, p. 153-197, 2008a

ELNIÑO, Thiago. **09. Pedagogia** (part. Sant e Kmkz). Composição de Thiago Elniño e Sant. Canal: Thiago Elniño, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/EymHTV8HkiE?si=eglOb0GWPqSiCkH8>. Acesso em: 25 set. 2023.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século xvi. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>. Acesso em 25 set. 2023.

KODJO-GRANDVAUX, Séverine. **Filosofias africanas**. Cultura e Barbárie Editora. Florianópolis, SC: Cultura e Barbárie, 2021. Tradutores: Bernardo Tavares dos Santos, Carlos Fernando Carrer, Cleber Daniel Lambert da Silva, Thiago Ribeiro de Magalhães Leite e Sandro Kobol Fornazari.

Lei 10.639/03 : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Bedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

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

NOGUERA, Renato. DENEGRINDO A EDUCAÇÃO. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (Resafe)**, [S.L.], n. 18, p. 62-73, 31 dez. 2012. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco - Ensino Médio**. Pernambuco: SEE, 2020. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEPE.pdf Acesso em: 29 de jul. 2023

RAMOSE, M. B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011.

SILVA, Josadaque Martins. O 'não lugar' epistemológico da Filosofia Africana nos livros didáticos de filosofia para o ensino médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD 2012. **Revista Digital de Ensino de Filosofia Refilo**, [S.L.], v. 7, n. , p. 1-21, 23 jun. 2021. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2448065761350>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.