

Ensino de filosofia africana e afro-brasileira no ensino médio brasileiro: desafios e perspectivas

Teaching african and afro-brazilian philosophy in brazilian high school: challenges and perspectives

Tatiane Bourdot 

Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul, Sapucaia do Sul – RS, Brasil.
tathistoria@yahoo.com.br

Flávio Williges 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.
flavio.williges@ufsm.br

Recebido em 27 de outubro de 2025

Aprovado em 28 de novembro de 2025

Publicado em 12 de dezembro de 2025

RESUMO

Este artigo analisa as principais perspectivas afrocentradas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, tendo como referência a implementação da Lei 10.639/2003. Após discutir os fundamentos que justificam a inclusão da filosofia africana e afro-brasileira nas escolas, bem como os fatores que explicam sua marginalização, o texto distingue duas tendências principais: a abordagem histórico-culturalista, voltada à reconstrução e contextualização do pensamento filosófico africano; e a abordagem temática, de caráter mais conceitual, influenciada por intelectuais da diáspora africana, que se dedica a questões como raça, racismo e injustiças epistêmicas e afetivas. O artigo defende que essas perspectivas podem contribuir para uma formação ética, crítica e de significado político para os estudantes, além de propor caminhos para uma prática filosófica escolar mais inclusiva e plural.

Palavras-chave: Afrocentrada. Lei 10.639/2003; Histórico-culturalista; Educação; Raça; Racismo.

ABSTRACT

This article analyzes the main Afro-centered perspectives for teaching Philosophy in Brazilian high schools, based on the implementation of Law 10.639/2003. After discussing the foundations that justify the inclusion of African and Afro-Brazilian philosophy in schools, as well as the factors that explain its historical marginalization, the text identifies two main approaches: the historical-cultural approach, focused on reconstructing and contextualizing African philosophical thought; and the thematic approach, more conceptual in nature, influenced by intellectuals from the African diaspora and dedicated to issues such as race, racism, and epistemic and affective injustices. The article argues that these perspectives can contribute to

the ethical, critical, and politically engaged education of students, and proposes pathways for a more inclusive and plural philosophical practice in schools.

Keywords: Afro-centric; Law 10.639/2003; Historical-culturalist; Education; Race; Racism.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as principais perspectivas afrocentradas de abordagem da Filosofia no Ensino Médio, à luz das exigências formativas e políticas associadas à implementação da Lei 10.639/2003. Resultado de décadas de mobilização de movimentos sociais e intelectuais negros, essa legislação representa um marco na luta pela inclusão de referências africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Entretanto, sua efetivação concreta ainda enfrenta entraves estruturais, epistemológicos e institucionais que demandam reflexão crítica e engajamento pedagógico. Compreender o papel da Filosofia neste contexto exige não apenas a valorização da diversidade epistêmica, mas também a reconstrução dos referenciais filosóficos a partir de matrizes até então marginalizadas.

Neste estudo, analisamos tanto os argumentos em defesa da presença da filosofia africana e afro-brasileira nas escolas quanto os fatores que explicam sua ausência persistente, como a invisibilização histórica das tradições filosóficas africanas, bem como a falta de formação específica por parte de docentes.

A partir do estabelecimento desse quadro inicial, identificamos, para fins didáticos, duas tendências principais de abordagem afrocentrada no ensino de Filosofia: a tendência histórico-culturalista e a tendência temática. A primeira se dedica à contextualização, reconstrução e divulgação das tradições filosóficas africanas, com foco no desenvolvimento de escolas de pensamento autóctones e na valorização de cosmovisões locais. A segunda, de natureza conceitual e crítica, é mais influenciada pela produção filosófica da diáspora africana, especialmente nos Estados Unidos, e se dedica a elucidação de

noções relevantes para a compreensão da experiência negra e do racismo, como análises direcionadas ao conceito de raça, o significado do racismo, e as formas de injustiça epistêmica e afetiva.

Ambas as tendências oferecem subsídios teóricos e pedagógicos valiosos para a implementação de práticas educativas mais plurais, engajadas e socialmente comprometidas. Ao evidenciar como a abordagem afrocentrada pode ampliar o repertório filosófico e ético dos estudantes, o artigo propõe que o ensino de Filosofia no Ensino Médio se torne um espaço efetivo de formação crítica, capaz de dialogar com as experiências e lutas de sujeitos historicamente silenciados.

O artigo está estruturado em três seções principais. Na primeira seção, realiza-se uma caracterização da trajetória histórica da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, destacando seu lugar marginal e secundário em distintos períodos políticos e educacionais. Como argumentaremos, essa precariedade estrutural impõe, por si só, obstáculos à defesa de uma abordagem afrocentrada, dado que, em muitas escolas, sequer se garantiu a presença obrigatória da Filosofia como componente curricular. Na segunda seção, após essa contextualização, investigam-se as dificuldades específicas de implementação da Lei 10.639 no campo da Filosofia, com foco em dois argumentos recorrentes: o argumento que nega a existência de uma filosofia africana e o argumento da defesa do cânone filosófico ocidental. São examinadas as bases político-cognitivas que sustentam essas posições e seus efeitos sobre o campo educacional. Por fim, na terceira seção, é feita uma caracterização das principais tendências de abordagem da filosofia africana e de temáticas afro-brasileiras nas escolas, distinguindo-se, sobretudo, a tendência histórico-culturalista — voltada à contextualização e valorização das tradições filosóficas africanas — e a tendência temática, de cunho conceitual, centrada na análise crítica de temas como raça, racismo, injustiça epistêmica e afetiva, com base na produção da diáspora africana.

1. A história da obrigatoriedade do ensino de filosofia e a adoção de perspectivas afrocentradas

O ensino de Filosofia no Brasil teve início formal em 1553, em Salvador, com a fundação do Colégio da Companhia de Jesus. Nesse período, os jesuítas, responsáveis pela educação na colônia, adotavam um modelo pedagógico voltado às elites coloniais, fortemente baseado na escolástica tomista, com ênfase em uma abordagem retórica, teórica e erudita da Filosofia (cf. SAVIANI, 2008). No século XVIII, após a expulsão dos jesuítas por ordem do Marquês de Pombal, inicia-se uma tentativa de reorganização do ensino público sob a influência das ideias iluministas francesas. Segundo Cury (2002), “o projeto pombalino visava à construção de um Estado forte e centralizado, capaz de controlar a educação e moldá-la aos interesses da Coroa portuguesa” (CURY, 2002, p. 45). Embora esse novo projeto almejasse romper com o escolasticismo, a influência efetiva do Iluminismo no ensino filosófico brasileiro foi bastante limitada, especialmente no que diz respeito à formação de uma consciência crítica ampla. Conforme Saviani, “A filosofia, nas escolas coloniais brasileiras, foi inicialmente ensinada segundo os moldes da escolástica tomista, particularmente pela ação dos jesuítas, tendo como objetivo a formação da elite dirigente da colônia” (2008, p. 31).

Somente no século XIX, com a abertura dos portos e a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, observa-se um movimento mais consistente de superação do tomismo, já então em declínio na Europa. O ensino começa a ser orientado por princípios mais universalistas e humanistas, ainda que permaneça restrito às elites. No final desse século, a influência do Positivismo - alinhada ao cientificismo e à racionalização do conhecimento - ganha força na educação brasileira, promovendo uma valorização das ciências exatas em detrimento das humanidades. A Filosofia,

nesse contexto, passa a ser vista com desconfiança, por seu caráter especulativo e sua incapacidade de fornecer verdades objetivas, sofrendo um esvaziamento curricular. Conforme Chauí (2000), “não houve, no Brasil, uma tradição filosófica contínua e autônoma; a filosofia esteve quase sempre subordinada a finalidades extrínsecas, como a formação religiosa ou moral” (CHAUÍ, 2000, p. 10).

A Reforma Rocha Vaz, em 1925, representa uma inflexão significativa ao estabelecer a obrigatoriedade da Filosofia no 5º e 6º anos do curso secundário. Posteriormente, a Reforma Capanema, implementada em 1942 durante o Estado Novo, reorganiza o ensino secundário em dois ciclos: o ginásio (quatro anos) e o colegial (três anos), sendo este último marcado pela valorização das Letras e da Filosofia. Contudo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista inicialmente na Constituição de 1934, a Filosofia perde seu status de obrigatoriedade, passando a figurar como disciplina complementar.

Durante o regime militar (1964–1985), a educação brasileira passou a ser orientada por uma lógica tecnocrática e utilitarista, voltada para a formação técnica e profissionalizante. Nesse contexto, as disciplinas das ciências humanas e, em particular, a Filosofia, foram desvalorizadas, muitas vezes percebidas como ameaças à ordem por seu potencial crítico e reflexivo. A LDB de 1971 (Lei n.º 5.692) consolidou esse quadro ao priorizar o ensino profissionalizante, esvaziando ainda mais a presença da Filosofia nos currículos escolares. Conforme Saviani (2008):

[...] com a Lei n.º 5.692/71, o ensino médio foi transformado em ensino de segundo grau com caráter profissionalizante, o que implicou a exclusão da Filosofia e de outras disciplinas formadoras do currículo, reforçando uma concepção tecnicista de educação (2008, p. 112).

Com o processo de redemocratização e a abertura política nas décadas de 1980 e 1990, inicia-se uma mobilização crescente de professores, intelectuais e entidades acadêmicas em defesa da retomada do ensino de Filosofia como parte fundamental de uma educação emancipatória, crítica e cidadã. Esse movimento culmina na promulgação da nova LDB (Lei n.º 9.394/1996), que reconhece a importância da Filosofia no Ensino Médio. O Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 reforça esse reconhecimento ao estabelecer a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, consolidando um avanço significativo no campo educacional.

Contudo, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ensino de Filosofia no ensino médio foi um tema marcado por controvérsias. Em 2001, um projeto de lei que propunha a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo foi vetado pelo presidente, gerando intensos debates públicos. As discussões envolveram tanto a importância dessas áreas na formação crítica dos estudantes quanto a autonomia dos estados na definição dos conteúdos escolares. Esse episódio marcou um momento significativo na trajetória da Filosofia na educação brasileira, já que o projeto que previa a substituição do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) havia tramitado por três anos no Congresso Nacional, sendo aprovado tanto na Câmara quanto no Senado antes de ser barrado pelo Executivo.

Esse breve percurso histórico do ensino de Filosofia no Brasil evidencia o lugar marginal que a disciplina historicamente ocupou no sistema educacional, o que ajuda a compreender os desafios enfrentados por propostas que buscam integrar uma abordagem afrocentrada ao currículo filosófico escolar. Em diversos períodos, a Filosofia sequer foi considerada uma disciplina obrigatória, o que comprometeu a consolidação de uma tradição filosófica escolar e limita, ainda hoje, as possibilidades de ampliação e pluralização de seus conteúdos. Segundo Chauí, “a filosofia no Brasil teve um

percurso limitado, durante muito tempo, ao papel de adorno intelectual, impedida de exercer sua função crítica e formadora de sujeitos autônomos” (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Desta forma, as limitações enfrentadas não se restringem às dificuldades estruturais atuais, mas incluem, de forma significativa, os entraves históricos herdados ao longo da trajetória educacional brasileira. Tais condicionantes impactam diretamente a viabilidade de inserção de abordagens da Filosofia africana e afro-brasileira no Ensino Médio, comprometendo a efetivação de um currículo mais plural e representativo. As dificuldades estruturais, por sua vez, herdadas dessa trajetória impactam diretamente a viabilidade de inserção de abordagens da Filosofia africana e afro-brasileira no Ensino Médio. A exigência de incorporação dessas tradições filosóficas decorre da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as etapas da educação básica, com ênfase especial nas disciplinas de Literatura, História e Artes. Em 2008, esse escopo foi ampliado com a aprovação da Lei nº 11.645, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Apesar do tempo transcorrido desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, constata-se que os esforços voltados à sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas ainda se revelam tímidos e insuficientes. A obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o médio, em instituições públicas e privadas, resultou em alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configurando um marco legal importante para a promoção da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Foram acrescentados dois dispositivos centrais: o artigo 26-A, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas diversas disciplinas do currículo escolar; e o artigo 79-B, que instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, a ser celebrado em 20 de

novembro, em homenagem a Zumbi dos Palmares e à luta histórica da população negra no Brasil.

Contudo, mais de duas décadas após sua promulgação, verifica-se a fragilidade de sua implementação prática. A lei não foi acompanhada de políticas estruturadas de formação e sensibilização de professores, gestores e da comunidade escolar, dificultando sua efetiva inserção nos currículos. Isso compromete a ressignificação da contribuição afro-brasileira na cultura nacional e enfraquece a representatividade do povo negro desde os bancos escolares até os diversos setores sociais.

Em relação ao ensino superior, modificações na LDB foram introduzidas por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). Essas modificações na LDB foram também estendidas ao ensino superior e à formação de professores por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). Publicado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), esse documento orienta os sistemas de ensino a incluir conteúdos que valorizem as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes em todas as etapas e modalidades da educação brasileira. Em relação ao componente curricular de Filosofia, as diretrizes são explícitas ao recomendar o “estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade” (BRASIL, 2004, p. 24). Tal recomendação aponta para a necessidade de expandir o repertório filosófico presente nos currículos escolares, promovendo a inserção crítica de vozes que historicamente foram silenciadas ou invisibilizadas no campo filosófico.

No campo específico da Filosofia, cabe ainda lembrar que a Lei nº 10.639/2003 foi sancionada antes de a Filosofia e a Sociologia se tornarem disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, o que só ocorreu com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Nesse interstício, a presença da Filosofia nas escolas tem sido atacada. A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio, reduziu sua carga horária, rebaixando a disciplina à condição de “estudos e práticas” eletivos. Após intensas mobilizações docentes, esse cenário começou a ser revertido com a sanção da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que ampliou a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, possibilitando a retomada de disciplinas como a Filosofia, anteriormente desvalorizadas no contexto da reforma educacional.

Apesar dos avanços normativos que asseguraram a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, sua manutenção nas escolas brasileiras ainda enfrenta fragilidades estruturais e políticas. A carga horária da disciplina é frequentemente reduzida ou relativizada por reformas educacionais que a subordinam a modelos tecnicistas ou a flexibilizações curriculares, como ocorreu com a implementação da Lei nº 13.415/2017. Chauí adverte, que “a Filosofia é constantemente colocada em posição secundária nas reformas educacionais, como se fosse dispensável à formação do pensamento crítico, sendo ameaçada por visões pragmáticas e utilitaristas da educação” (CHAUÍ, 2000, p. 12).

Essa instabilidade compromete não apenas a consolidação de uma formação filosófica crítica e contínua, mas também limita os esforços para implementar uma abordagem afrocentrada e afro-brasileira no ensino de Filosofia. A ausência de políticas de formação docente específicas, a escassez de materiais didáticos com perspectiva plural e o predomínio de uma tradição eurocentrada nos cursos de graduação em Filosofia constituem obstáculos persistentes à efetivação dessa proposta. Fomentar, no espaço escolar, a

problematização do currículo eurocêntrico de Filosofia e o apagamento de outras tradições filosóficas — como as africanas e afro-brasileiras —, bem como ressignificar o olhar sobre a África e os saberes não oriundos da Europa, constitui uma das tarefas centrais de educadores comprometidos com uma educação verdadeiramente plural e democrática. Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar as iniciativas que têm sido desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar para ampliar a presença da Filosofia africana e afro-brasileira nos currículos. É esse o foco da última seção do artigo. Antes de entrar nesse tema, cumpre examinar quais são as razões fundamentais que explicam as resistências.

2. A exclusão de perspectivas afrocentradas no ensino e o cânone tradicional

A ausência da filosofia africana e afro-brasileira no currículo escolar e nos programas acadêmicos de Filosofia pode ser explicada por um conjunto complexo de fatores que se articulam em diferentes níveis. Para fins analíticos, podemos distinguir, de forma preliminar, entre argumentos de natureza externa, argumentos relacionados ao preconceito cultural, à desinformação e à estrutura racializada do conhecimento, e argumentos de natureza interna, ou técnico-acadêmica, que alegam critérios de mérito intelectual como justificativa para a exclusão dessas tradições filosóficas. Começemos pelos fatores externos.

A marginalização de autores e tradições filosóficas africanas na formação contemporânea tem sido sustentada por um fenômeno epistêmico caracterizado por Charles W. Mills por meio do conceito de *ignorância branca*. A ignorância branca diz respeito a um sistema de desconhecimento racialmente estruturado, no qual indivíduos e instituições brancas ignoram ou distorcem intencionalmente conhecimentos sobre o racismo, a colonialidade e as contribuições intelectuais de povos não brancos. Essa ignorância não é uma

simples ausência de informação, mas um processo ativo de silenciamento de perspectivas diversas e disseminação de ignorância. Em outras palavras, para Mills, a ignorância branca não é mera falta passiva de informação, mas uma forma socialmente produzida de não saber que nasce da supremacia branca e ajuda a preservá-la: trata-se de uma distorção cognitiva sistemática, ligada à posição privilegiada dos brancos. Ela funciona, assim, como uma cegueira ativa diante da história e do presente das relações raciais. Um exemplo ilustrativo é quando saberes e práticas de criação de bebês entre povos indígenas são tratados por brancos como sinais de atraso ou irracionalidade, sem o esforço de compreendê-los em seus próprios termos. Nesse caso, a ignorância não decorre de simples desconhecimento, mas de um esforço voluntário, ativo, para desautorizar o conhecimento do outro e impor a perspectiva branca como norma.

No contexto do desenvolvimento de um currículo afrocentrado, um exemplo ilustrativo do fenômeno da ignorância branca é a alegação frequentemente repetida de que não existe filosofia africana. É claro que esse tipo de afirmação exige esclarecimentos ulteriores sobre o que se entende em cada caso por filosofia. Se tomarmos, no entanto, filosofia não apenas como um tipo de investigação racional em torno de certos problemas canônicos, mas como uma investigação sobre representações mais gerais em torno do bem-viver, da estrutura da realidade, é certo que culturas africanas e indígenas tem muito a oferecer no campo da filosofia. Como lembra oportunamente Nogueira:

Muito já foi escrito sobre a História da Filosofia, tudo que tem sido dito a seu respeito parece convergir para um retrato sobre um percurso europeu de pensamento. Vale a pena se debruçar sobre argumentos que sugerem a superação da inexistência da Filosofia fora das cercanias europeias, abrindo caminho para o reconhecimento de trabalhos filosóficos dentro de matrizes de pensamentos africano, ameríndio, oriental, etc. [Quando se faz esse tipo de investigação] em geral, as(os) historiadoras(es) e professoras(es) de Filosofia afirmam que não é adequado enquadrar formas distintas de pensamentos, tal

como o africano, num modelo que seria 'exclusivamente' europeu (NOGUERA, 2011, p. 28).

Além de fenômenos epistêmicos como a ignorância branca, práticas de apagamento são frequentemente justificadas por meio de argumentos supostamente neutros ou objetivos. Argumenta-se que a ausência de autores africanos no cânone se explicaria pela falta de produção teórica relevante, e não por fenômenos como a ignorância motivada racialmente ou simples preconceito racial. Um exemplo emblemático e revelador dessa postura foi protagonizado pelo escritor Saul Bellow em uma entrevista. Ele afirmou: “quando os zulus produzirem um Tolstói, nós o leremos” (BELLOW, 1994). A entrevista sugere que não há produção literária entre povos africanos. Mesmo tendo sido negada pelo autor, a declaração expressa a ideia de que a exclusão de tradições africanas se deve à suposta inexistência de obras de valor comparável às da tradição europeia. Tal visão, no entanto, ignora o fato de que muitas dessas contribuições não são simplesmente lembradas em virtude de mecanismos cognitivos de apagamento da produção de grupos que são objeto de preconceito e racismo. Ironicamente, no mesmo texto em que explica a não-autoria da frase, Bellow reconhece que há literatura zulu, uma literatura que ele mesmo leu. Explicando sua formação prévia em antropologia africana, ele diz:

Nunca fui um antropólogo profissional, mas eu fui um antropólogo amador com sólida formação. Li extensamente textos nesse campo e, logo após a entrevista por telefone, lembrei que havia, sim, um romance zulu: *Chaka*, de Thomas Mofolo, publicado no início dos anos 1930. Nos tempos em que fui aluno de Herskovits, li uma tradução da obra. Era um livro profundamente — e insuportavelmente — trágico, sobre um Aquiles tribal que, com as próprias mãos, matou milhares de pessoas, inclusive sua esposa grávida. (BELLOW, 1994, p. 4).

A obra *Chaka*, do escritor Thomas Mofolo, poderia figurar como um equivalente africano das narrativas épicas do Ocidente. O episódio de “esquecimento” por parte de um escritor importante como Saul Bellow ilustra

que a ignorância sobre a produção intelectual africana não é acidental, mas parte de um sistema de conhecimento racializado e motivado, tal como captura a noção de ignorância branca cunhada por Charles Mills.

Além disso, estereótipos redutivos acerca da história intelectual africana contribuem significativamente para a exclusão dessas tradições nos currículos escolares e na formação docente. A África ainda é com frequência associada a uma cultura sem história escrita, uma cultura exclusivamente oral, presumivelmente incapaz de produzir sistematizações filosóficas. Essa visão ignora a complexidade e a antiguidade das tradições filosóficas africanas registradas em textos e línguas próprias. Um exemplo notável é o *Ensinamentos de Ptahhotep*, obra datada do Egito Antigo (c. 2400 a.C.), considerada um dos primeiros textos de filosofia moral da humanidade, que aborda questões como justiça, sabedoria, autocontrole e respeito à ordem social. Vale destacar a produção africana no debate sobre racismo nos séculos XVII e XVIII. O filósofo Anton Wilhelm Amo, nascido no atual Gana e educado na Alemanha, produziu obras filosóficas que criticavam o dualismo cartesiano e defendiam a racionalidade africana. Já o filósofo Francis Williams, nascido na Jamaica por volta de 1702, é reconhecido por sua participação em debates acerca da capacidade intelectual dos africanos e de seus descendentes. Sua atuação se configura como uma forma de contestação, ainda que indireta, a concepções racialmente excludentes, como as defendidas por David Hume, que colocavam em dúvida a capacidade intelectual dos indivíduos negros. Já no século XX, Cheikh Anta Diop, intelectual senegalês, destacou-se por suas contribuições à filosofia da história, à crítica do eurocentrismo e à valorização da herança civilizacional africana, defendendo a unidade cultural do continente e o papel central do Egito Antigo na formação do pensamento africano.

Ignorar figuras e tradições como essas citadas aqui a título de exemplo reforça uma epistemologia excludente, que não apenas marginaliza outras formas de conhecimento, mas também impede a construção de uma base

sólida para o ensino da filosofia africana nas escolas, reproduzindo assim um ciclo de invisibilidade que começa na formação universitária e se estende ao cotidiano das salas de aula.

1.1 Argumentos técnico-acadêmicos: a falsa neutralidade do cânone

Além dos fenômenos epistêmicos já analisados que ora negam o estatuto de filosofia ao pensamento africano, ora negam a existência de exemplos concretos de tal pensamento por ignorância motivada, muitos defensores do cânone tradicional argumentam que a seleção de autores e textos segue critérios de relevância, profundidade e rigor argumentativo que não estaria contemplado na produção filosófica africana. No entanto, esse argumento esconde um processo histórico de exclusão sistemática, como bem aponta Brian Van Norden em seu artigo “A filosofia ocidental é racista” (Norden, 2017). Segundo o autor, a exclusão de tradições filosóficas chinesas, indianas, africanas e indígenas não pode ser justificada por critérios puramente acadêmicos, pois os próprios conceitos de excelência e relevância foram moldados por uma matriz epistemológica eurocêntrica. Os departamentos de filosofia, tanto na Europa quanto no mundo anglófono, continuam ignorando vastas tradições intelectuais que poderiam enriquecer e pluralizar o pensamento filosófico. De maneira igualmente preocupante, observa-se que instituições acadêmicas situadas na América Latina, na África e na Ásia, ainda que localizadas em contextos historicamente marginalizados, por vezes reproduzem essa mesma tendência excludente.

Van Norden mostra que o problema não está apenas na ausência de determinados textos, mas na própria estrutura do sistema acadêmico, que naturaliza essa ausência como se fosse inevitável. A epistemologia da ignorância, nesse contexto, explica como determinadas formas de desconhecimento são produzidas para manter estruturas de poder e autoridade

intelectual. A exclusão da filosofia africana não é uma consequência aleatória ou “natural” da formação do cânone, mas uma expressão concreta de um sistema que define o que conta como filosofia legítima.

Outro argumento central para a inclusão de tradições filosóficas africanas, asiáticas e indígenas nos currículos diz respeito ao valor intrínseco da diversidade epistêmica. Brian Van Norden argumenta que ampliar o cânone filosófico não é um gesto de concessão identitária, mas uma exigência de justiça cognitiva e de enriquecimento intelectual. Para ele, a exclusão de tradições não ocidentais não apenas distorce a história real do pensamento filosófico, que sempre foi interdependente e permeável a influências cruzadas, como empobrece o debate contemporâneo ao restringir as ferramentas conceituais disponíveis. Questões éticas, políticas e epistemológicas podem ser abordadas de maneira nova e fecunda a partir de perspectivas africanas, budistas ou confucionistas, oferecendo horizontes mais amplos de reflexão. Reformular os currículos para incluir, ao lado de Platão, Kant e Descartes, autores como Confúcio, Zhuangzi, Nāgārjuna e Al-Farabi, ou, no caso africano, pensadores como Anton Wilhelm Amo, Kwasi Wiredu e Cheikh Anta Diop, é uma forma de tornar a filosofia mais representativa e intelectualmente rigorosa.

Além disso, essa diversidade tem implicações formativas profundas. Ao ampliar o repertório filosófico e incluir vozes africanas e afrodescendentes, o currículo não apenas combate à desigualdade epistêmica, mas contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes. Chimamanda Ngozi Adichie, em seu discurso *O perigo de uma história única*, expressa de forma contundente o impacto psicológico e simbólico da ausência de representatividade nos materiais escolares:

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar (ADICHIE, 2019, p. 13).

Essa constatação reforça o argumento de que a exclusão de certas tradições não é apenas uma falha acadêmica, mas um mecanismo de exclusão. Quando estudantes negros não se veem representados nos conteúdos escolares, a mensagem implícita é de que suas experiências, histórias e modos de pensar são irrelevantes para a construção do conhecimento. A presença de autores e perspectivas filosóficas africanas nos currículos, portanto, não é apenas uma questão de justiça histórica, mas também uma estratégia pedagógica para construir sujeitos epistêmicos capazes de se reconhecer como legítimos participantes na produção do saber.

1.2 Dificuldades práticas e institucionais

Além das resistências de natureza conceitual e ideológica, há também barreiras institucionais e estruturais que dificultam a inclusão da filosofia africana nos currículos escolares. A ausência dessa tradição nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia impede a formação de professores com preparo adequado para trabalhar esse conteúdo. A escassez de material didático, bibliografia acessível e espaços de formação específicos contribui para perpetuar o ciclo de exclusão, consolidando a ideia de que a filosofia africana é secundária ou inexistente.

Esse quadro de precariedade institucional e resistência intelectual dificulta não apenas o desenvolvimento de pesquisas na área, mas também a consolidação de um ensino de Filosofia que dialogue com as experiências e questões vividas pela população negra brasileira.

Tendo delineado os principais obstáculos epistemológicos, institucionais e formativos à inclusão da Filosofia africana e afro-brasileira no ensino, é necessário agora voltar o olhar para as experiências que, apesar dessas dificuldades, têm buscado construir alternativas concretas dentro do contexto brasileiro. A próxima seção apresenta um mapeamento de propostas e práticas

desenvolvidas por autoras e autores que, a partir de uma perspectiva histórico-culturalista, têm contribuído para a valorização das tradições filosóficas africanas no currículo escolar, com ênfase na reconstrução e divulgação de escolas e sistemas de pensamento do continente africano. Além disso, serão exploradas abordagens temáticas que, inspiradas em problemáticas filosóficas contemporâneas e nas vivências da população negra brasileira, propõem modos de inserir conceitos, debates e reflexões afrocentradas nas aulas de Filosofia. A seção combina a descrição dessas duas tendências — histórico-culturalista e temática — com sugestões sobre como elas têm sido implementadas e de que maneira podem ser ampliadas no contexto do Ensino Médio.

2. Perspectivas afrocentradas na prática escolar do ensino médio

2.1 A perspectiva histórico-culturalista em sala de aula

A presença de abordagens filosóficas fundamentadas em perspectivas africanas e afro-brasileiras no currículo do Ensino Médio brasileiro tem se consolidado como uma estratégia essencial para promover uma educação mais plural, inclusiva e representativa. Essa inserção pode ser compreendida a partir de duas tendências principais: a primeira busca recentrar a narrativa filosófica nas experiências africanas, reconhecendo suas contribuições à produção de saberes e confrontando o eurocentrismo que ainda permeia muitas disciplinas acadêmicas.

Nesse contexto, Luís Thiago Freire Dantas propõe, em sua obra *Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no Ensino Médio*, uma reflexão crítica sobre as possibilidades de uma filosofia desvinculada dos preceitos eurocentrados. Seu objetivo é fomentar, na prática pedagógica, a

descolonização do conhecimento, rompendo com a reprodução automática do pensamento europeu como única matriz válida de reflexão. Como afirma o autor:

A filosofia afroperspectivista consiste em analisar os conteúdos dos currículos trazendo para diálogo uma perspectiva africana, que ratifica a existência de uma luta perante o discurso universal, por estabelecer, enquanto contraponto, uma pluriversalidade na intenção de impedir a manifestação do racismo epistêmico. (DANTAS, 2015, p. 28)

A formação docente, majoritariamente centrada no eixo europeu e euro-americano, pouco contempla as epistemologias africanas ou afro-diaspóricas, dificultando o preparo técnico e teórico dos futuros professores para trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Soma-se a isso a escassez de bibliografia de referência com perspectiva afrocentrada nos materiais didáticos e nos planos de ensino das universidades, o que contribui para a perpetuação de um currículo filosófico monocultural e excludente.

Essa lacuna formativa tem implicações diretas na prática docente. Professores e professoras que não tiveram acesso a uma formação filosófica plural tendem a reproduzir, muitas vezes de forma inconsciente, uma visão limitada da Filosofia, que exclui autores, temas e tradições africanas. Por isso, é fundamental que a formação inicial em Filosofia inclua conteúdos e debates que problematizem a ausência dessas vozes e que promovam a inserção crítica da produção filosófica africana e afro-brasileira no ensino. A presença de uma abordagem afrocentrada no currículo do Ensino Médio não apenas fortalece o compromisso com a justiça curricular e epistêmica, mas também contribui para a construção de uma prática pedagógica mais representativa e emancipatória.

Além de Dantas, outros autores brasileiros têm se dedicado a fomentar o debate filosófico sobre a representatividade negra na formação filosófica, colocando no centro de discussões as diversas vozes negras e suas perspectivas. Renato Nogueira é um desses pensadores. Em sua obra *O ensino*

de filosofia e a Lei 10.639, Nogueira defende a importância do ensino de filosofia africana na escola, ressaltando as dificuldades enfrentadas por professores, especialmente do ensino médio, em acessar fundamentos e perspectivas filosóficas africanas devido à falta de formação inicial e continuada. Ele enfatiza que, no Brasil, historicamente, o ensino de filosofia negou e invisibilizou os conhecimentos relacionados à intelectualidade africana. Para Nogueira (2012, p. 65), “filosofia afroperspectivista é todo exercício filosófico protagonizado por pessoas com pertencimentos marcados principalmente pela afrodiáspora”. Neste sentido, o autor propõe não só pensar a partir da África, mas buscar uma revisão de alguns conceitos afro-brasileiros, comumente desqualificados por expressarem os modos de ser e de estar da população negra e marginalizada, no sentido de ressignificá-los. Alguns exemplos seriam: “vadiagem, drible, mandinga, enegrecimento, roda, cabeça feita, corpo fechado, etc.” (NOGUERA, 2011b, p. 5). Em outro ensaio, *Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico*, Nogueira estimula a reflexão sobre as consequências da reprodução e perpetuação cultural do racismo epistêmico no ensino de filosofia. Além disso, aborda as Leis 10.639/03 e 11.645/08, apresentando-as como resultados da luta antirracista e destacando a importância da Afroperspectividade como uma abordagem teórico-metodológica e também para uma real construção de representatividade nos bancos escolares, refletindo na construção de uma sociedade mais consciente e crítica. Como o autor afirma, vale a pena se debruçar sobre argumentos que sugerem a superação da inexistência da Filosofia fora das cercanias europeias, abrindo caminho para o reconhecimento de trabalhos filosóficos dentro de matrizes de pensamentos africano, ameríndio, oriental, etc.

Cabe lembrar também do trabalho de Adilbênia Freire Machado, que tem se dedicado ao estudo de Filosofias Africanas e Afro-brasileiras; Filosofias da Ancestralidade, assim como da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;

particularmente acerca da Filosofia Africana presente nos Adinkras. Machado defende a promoção da tradição africana da filosofia ubuntu, que compreende o indivíduo enquanto coletivo. A origem do termo ubuntu é banta e problematiza a posição da comunidade perante os interesses individuais, de maneira que o indivíduo não pode alcançar a felicidade se a comunidade em que ele está inserido também não a alcançar.

A referência às disciplinas especializadas da filosofia discutida até aqui abre espaço para a apresentação de uma segunda tendência que tem sido adotada e recomendada para atividades em sala de aula. Essa abordagem articula reflexões filosóficas com as especificidades históricas, culturais e existenciais vividas por populações afrodescendentes. A seguir, esse aspecto será examinado com maior profundidade.

2.2 A abordagem temática em sala de aula

A inserção da Filosofia Africana e Afro-brasileira no ensino médio tem sido frequentemente articulada a partir de uma abordagem histórica, voltada à valorização de tradições de pensamento do continente africano e da diáspora. Essa perspectiva cumpre um papel essencial na desconstrução do eurocentrismo presente nos currículos escolares e na ampliação do repertório filosófico dos estudantes. No entanto, há também outra via igualmente relevante para fortalecer a presença dessas vozes e experiências no ensino de Filosofia: a abordagem temática e conceitual. Ao articular a história da filosofia africana e afro-brasileira, essa proposta delinea um campo de investigação que se debruça sobre questões centrais à experiência negra, compreendidas não apenas em sua dimensão histórica e social, mas também como objetos legítimos de reflexão filosófica. Tais questões são abordadas por meio de um vocabulário conceitual acessível e permeável ao diálogo interdisciplinar, permitindo a construção de uma filosofia situada, comprometida com a

pluralidade epistêmica e com a ampliação dos marcos tradicionais do pensamento filosófico. Essa perspectiva também tem sido desenvolvida entre autores que pensam o ensino de filosofia no Brasil.

A abordagem temática e argumentativa permite aos estudantes examinar questões morais, epistemológicas, políticas e conceituais atravessadas pelo racismo e suas implicações. Essas questões podem ser discutidas com base em categorias filosóficas consolidadas nos currículos de Filosofia, como as pertencentes à Metafísica, Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Filosofia da Linguagem ou Filosofia da Ciência. Entre os conceitos relevantes para esse tipo de abordagem, destacam-se "raça", "racismo", "reparações", "discriminação", "branquitude", "privilegio branco" e "discurso de ódio", "humor racial", dentre outros temas. A exploração desses temas favorece a compreensão crítica das formas de opressão racial e de suas manifestações sociais, institucionais e simbólicas, conectando a filosofia à realidade vivida pelos estudantes.

Em consonância com outra abordagem, esta proposta também viabiliza o estudo de textos contemporâneos e com a produção recente da Filosofia Crítica da Raça, que inclui nomes como Charles Mills, Linda Alcoff, Lucius Outlaw, Naomi Zack, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Lélia González entre outros. Esses autores têm contribuído para a construção de uma disciplina filosófica autônoma voltada ao exame conceitual da raça e do racismo, seus impactos políticos e epistemológicos, suas formas históricas e institucionais e os modos de resistência que suscitam.

No contexto brasileiro, é imprescindível que esse tipo de abordagem transcenda o domínio do discurso teórico e seja efetivamente incorporada às práticas pedagógicas. Para tanto, é necessário que professores de Filosofia se apropriem de um vocabulário analítico e argumentativo que lhes possibilite abordar, com rigor conceitual e sensibilidade crítica, temas fundamentais

articulados às experiências e às lutas históricas dos movimentos negros, tais como:

- O estatuto ontológico da raça, que pode ser examinado em disciplinas como Metafísica;
- O conceito de racismo e suas formas (individual, institucional, estrutural), como pode ser objeto de conteúdos de ética e filosofia política;
- Os fundamentos morais e jurídicos das reparações, como pode ser estudado como parte de tópicos de filosofia política e filosofia do direito;
- Os dilemas éticos das políticas de ação afirmativa;
- O papel da linguagem no racismo (termos pejorativos, injúrias raciais, discurso de ódio), que pode ser objeto de unidades dedicadas à filosofia da linguagem;
- A epistemologia do testemunho e a injustiça epistêmica vivida por pessoas negras, na epistemologia.

Ao integrar esses conceitos em sala de aula, os professores estimulam não apenas o pensamento crítico e argumentativo, mas também a construção de uma consciência política e ética comprometida com a justiça racial.

Apesar dos desafios ainda presentes, observa-se a existência de pesquisas que adotam esse enfoque, já em desenvolvimento por diversos estudiosos, incluindo pesquisadores brasileiros, cuja contribuição tem sido relevante para a consolidação e expansão desse campo de investigação filosófica. Um desses pesquisadores é Fernando de Sá Moreira Zau, cuja atuação se destaca por uma crítica incisiva ao racismo estrutural presente na tradição filosófica ocidental e por sua contribuição ao fortalecimento das filosofias negras no Brasil. Em seus trabalhos, Moreira Zau argumenta que o cânone filosófico foi

construído sobre bases racistas, o que empobrece o campo filosófico e perpetua uma falsa universalidade. Ao discutir a presença do racismo em obras de filósofos consagrados, como David Hume, Moreira critica a tendência de minimizar ou relativizar as passagens abertamente racistas desses autores. Em artigo publicado no *Le Monde Diplomatique Brasil*, ele chama atenção para a forma como a comunidade filosófica costuma proteger esses pensadores, tratando o racismo como um aspecto secundário ou irrelevante diante da suposta grandeza de suas ideias. Segundo Moreira, “lugar de negro na cultura filosófica nacional foi até ontem praticamente lugar nenhum” (MOREIRA e SILVA, 2024, p. 01). Para ele, é necessário confrontar esses legados de maneira direta, reconhecendo que o racismo está inscrito no próprio modo como se construiu a história da filosofia. Em entrevista à ANPOF, Moreira propõe que se repense a forma como se ensina e se produz filosofia, defendendo medidas concretas para enegrecer o campo filosófico: a inclusão de pensadores e pensadoras negras nos concursos públicos, nos programas de pós-graduação e nos materiais didáticos; a valorização da produção filosófica negra como legítima e necessária; e o questionamento do próprio cânone como instrumento de exclusão. Para ele, pensar filosoficamente a partir de uma perspectiva afrocentrada implica disputar os modos como se define o que é filosofia, quem pode filosofar e quais temas merecem ser considerados centrais. Seu trabalho, assim, oferece uma contribuição relevante para a consolidação de abordagens temáticas afrocentradas e afro-brasileiras em filosofia, desafiando o silenciamento e abrindo espaço para outras formas de racionalidade e experiência.

Além de Moreira, Halina Macedo Leal se destaca por uma abordagem filosófica comprometida com a análise da experiência negra, em particular a condição da mulher negra. Leal tem articulado teoria filosófica e engajamento político por meio de uma reflexão sistemática sobre o feminismo negro. Seu trabalho propõe que a filosofia pode e deve incorporar as experiências de

sujeitos historicamente marginalizados, desafiando tanto o cânone filosófico tradicional quanto as formas hegemônicas de se fazer teoria. Ao abordar a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, Leal evidencia como a mulher negra ocupa um lugar epistemicamente negligenciado — um “terceiro espaço” de invisibilidade, exclusão e contradição.

Tanto com respeito às questões de gênero quanto às questões etnicorraciais, há reações aos sistemas opressivos. No decorrer da história, são identificados movimentos de resistência -movimentos feministas e negros -que questionam não somente a naturalização das condições desiguais entre os grupos diversos da sociedade, mas a necessidade de superação das desigualdades, com reconhecimento de existência legítima de grupos oprimidos. Neste debate, quais seriam, então, as condições das mulheres negras cujos processos de opressão interseccionam questões de gênero e etnicorraciais? (LEAL, 2021, p. 22)

Sua crítica se dirige tanto ao feminismo branco, que frequentemente silencia as especificidades raciais, quanto às formas de pensamento antirracista que ignoram o sexismo como estrutura de opressão. A partir dessa perspectiva, Leal propõe uma filosofia que parte da experiência situada e concreta das mulheres negras, reconhecendo sua potência crítica e sua capacidade de gerar formas alternativas de saber. Sua ênfase na articulação entre teoria e vivência aponta para a possibilidade de se ensinar filosofia por meio de uma abordagem temática, em que conceitos como intencionalidade, reconhecimento, corpo e historicidade sejam tratados à luz das experiências das mulheres negras. Ao incorporar essas vozes no espaço filosófico, Leal contribui não apenas para a ampliação do repertório conceitual da disciplina, mas também para sua renovação política e pedagógica.

A proposta de trabalhar com temas filosóficos racialmente relevantes não exclui, mas complementa a valorização das tradições africanas de pensamento, ampliando o escopo do ensino filosófico e conectando-o de modo mais direto aos dilemas sociais contemporâneos.

Essa orientação curricular representa uma forma concreta de aplicar as diretrizes da Lei 10.639/2003, indo além da comemoração de datas e da exposição de conteúdos históricos, para colocar em debate as estruturas sociais e conceituais que sustentam o racismo e as possibilidades de sua superação.

3. Considerações finais

Este artigo buscou introduzir e organizar o debate sobre a inserção da Filosofia Africana e Afro-brasileira no Ensino Médio, em consonância com os princípios formativos e políticos da Lei 10.639/2003. Com base na análise dos entraves históricos, epistemológicos e institucionais que dificultam essa implementação, argumentamos que o ensino de Filosofia pode e deve desempenhar um papel relevante na reconstrução de um currículo mais plural, engajado e comprometido com a justiça racial. Nesse sentido, destacamos duas abordagens afrocentradas que, longe de se excluírem, podem ser vistas como complementares: a abordagem histórico-culturalista, voltada à valorização das tradições filosóficas africanas, e a abordagem temática, centrada na análise crítica de conceitos e problemas diretamente relacionados à experiência negra contemporânea.

Ambas as perspectivas oferecem caminhos pedagógicos fecundos para que o ensino de Filosofia contribua com a formação de estudantes críticos e socialmente conscientes. Enquanto a valorização de autores e escolas africanas ajuda a romper com a lógica eurocentrada dos currículos tradicionais, o trabalho com conceitos como “raça”, “racismo estrutural”, “reparações” ou “injustiça epistêmica” permite que o saber filosófico dialogue de forma direta com os conflitos e desafios vivenciados por grande parte da população estudantil. Apesar dessas contribuições, é importante reconhecer as limitações do presente estudo.

Não foram discutidos exemplos concretos de planos de aula ou experiências didáticas específicas que já vêm sendo realizadas em diferentes regiões do país. Também não nos detivemos na apresentação sistemática de autores africanos ou afro-brasileiros cujas obras poderiam ser mobilizadas em sala de aula. O objetivo principal deste artigo foi, antes, oferecer uma introdução estruturada ao tema e indicar direções possíveis para futuras investigações, práticas docentes e formulações curriculares mais comprometidas com a diversidade epistêmica.

Esperamos que este trabalho contribua para ampliar a presença da questão racial no campo da Filosofia e incentive professoras e professores a explorar novas formas de abordagem que não apenas reconheçam o valor das tradições africanas, mas também promovam uma reflexão crítica e situada sobre a realidade vivida por estudantes negros no Brasil.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BELLOW, Saul. Op-Ed: Papuans and Zulus. **The New York Times**, New York, 10 mar. 1994. Seção Books. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1994/03/10/books/op-ed-papuans-and-zulus.html>. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.684**: inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Biblioteca Digital da Câmara, Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. 8. ed. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**, vol. 3, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos para uma crítica da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no ensino médio**. São Paulo: Editora PerSe, 2015.

DANTAS, L. T. F. (2016). O Ensino da Filosofia Africana nas Diretrizes Curriculares do Paraná: Impedimentos Epistêmicos?. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação – UFMS**, 20(40).

Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2318>LEAL, Halina Macedo. A interseccionalidade como base do feminismo negro. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 39, n. 2, p. 21–32, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/193639>. Acesso em: 17 maio 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: Impreço, 2019.

MILLS, Charles W. **“Ignorância Branca”**. Tradução de Breno Ricardo Guimarães Santos. **Griot: Revista de Filosofia, Amargosa/Bahia**, v. 17, n. 1, p. 413–438, jun. 2018.

SÁ MOREIRA, Fernando de. Negros em Programas de Pós-Graduação em Filosofia no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 429–454, jan./abr. 2023. DOI: [10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-66009](https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-66009). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66009>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

SÁ MOREIRA, Fernando de; SILVA, Maria Alice de Jesus da. Lugar de negro na pós- graduação. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/lugar-de-negro-na-pos-graduacao/>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: SEAP, 2011

NOGUERA, R.; DUARTE, V.; RIBEIRO, M. dos S. Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. **O que nos faz pensar**. v. 28, n. 45, p. 434-451, 2019.

NOGUEIRA. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 62-73, maio- out/2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Layse de Oliveira. Ignorância Branca: um estudo da epistemologia do privilégio racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN**, v. 11, n. 28, 2019.

VAN NORDEN, Bryan. Western philosophy is racist? **Aeon Magazine**, [s.l.], 31 out. 2017. Disponível em: <https://aeon.co/essays/why-the-western-philosophical-canon-is-xenophobic-and-racist>. Acesso em: 9 maio 2025.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. In: **Ensaio Filosóficos**, vol. IV, outubro/2011.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).