



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

LUCIMERY BARBOZA FREITAS

**O FILOSOFAR AFRICANO COMO PROPOSTA DIDÁTICO-FILOSÓFICA PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE - PB
2025**

LUCIMERY BARBOZA FREITAS

**O FILOSOFAR AFRICANO COMO PROPOSTA DIDÁTICO-FILOSÓFICA PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pertencente à linha de pesquisa “Práticas de Ensino de Filosofia” e a área de concentração “Ensino de Filosofia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Orientador: Dr. Valmir Pereira

F866f

Freitas, Lucimery Barboza.

O filosofar africano como proposta didático-filosófica para o ensino de filosofia no ensino médio / Lucimery Barboza Freitas. – Campina Grande, 2025.

100 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

“Orientação: Prof. Dr. Valmir Pereira”.

Referências.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Filosofia Africana. 3. Filosofar Africano – Ensino Médio. 4. Filosofia Africana – Ancestralidade e Encantamento. I. Pereira, Valmir. II. Título.

CDU 1(07)(043)

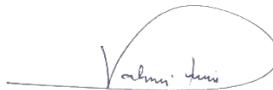
LUCIMERY BARBOZA FREITAS

**O FILOSOFAR AFRICANO COMO PROPOSTA DIDÁTICO-FILOSÓFICA PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pertencente à linha de pesquisa “Práticas de Ensino de Filosofia” e a área de concentração “Ensino de Filosofia, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Data da defesa 31/03/2025

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valmir Pereira – UFCG
Orientador



Prof. Dr. Diego dos Santos Reis – UFPB
Examinador Externo



Prof. Dr. Luciano da Silva – UFCG
Examinador Interno

Dedico esta dissertação à minha mãe, Benedita, pelo apoio incondicional e pela história de vida dedicada à educação, com sua vida e firmeza. Aos meus filhos, Antônio e Lorena, por todo o amor e por toda a paciência que sempre dedicam a mim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento, gostaria de agradecer a Deus, pelo percurso desafiador, em vários momentos do mestrado, diante do processo de múltiplos saberes, influenciando-nos a refletir sobre o Ensino de Filosofia. Aos professores que estão à frente do PROF-FILO, Dr. Luciano da Silva, Dr. Flávio de Carvalho, Dr. Valmir Pereira, Dr. Roberto Rondon, Dr. Antônio Gomes, que conduziram as aulas, como também as pesquisas, com maestria.

Gratidão ao meu orientador, Professor Doutor Valmir Pereira, por conduzir a pesquisa de forma cuidadosa, fazendo contribuições filosóficas. A sua dedicação à minha formação acadêmica e profissional, como também a dedicação e seu olhar atento sobre o texto, fez toda a diferença no percurso.

Ao Professor Doutor Luciano da Silva, por contribuir para uma experiência transformadora. Sua influência na trajetória, pelos apontamentos, enriqueceu e apresentou caminhos exitosos para o ensino de filosofia.

Agradeço ao Professor Doutor Diego dos Santos Reis, pelas valiosas contribuições e indicações cuidadosas no exame de qualificação desta pesquisa, trazendo apontamentos que foram valiosos para a pesquisa se potencializar.

Aos meus amigos e aos colegas de turma, pelo apoio incondicional, Lidiane, Rafael Bruno, Jório, para que pudesse concluir essa etapa da minha formação acadêmica. A meus colegas de trabalho da área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, pelo respeito e empatia durante a caminhada, Valério Bastos, Michel Galdino e Eduardo Soares. À escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino e ao corpo docente, que abraçaram a pesquisa. Ao coordenador Pedagógico André e ao gestor escolar Welligton. Aos estudantes que se dedicaram a compreender conceitos e a embarcar nessas experiências da Filosofia Africana, meu muito obrigada.

E, por fim, à minha família, com o seu amor incondicional que sempre me acompanhou, diante do meu estresse, das ausências nas reuniões familiares. Dedico a vocês essa conquista, esse sonho que está sendo realizado. À minha mãe, Benedita, aos meus filhos, Antonio e Lorena, e às irmãs, Lucineide, Paula, Luceny, Jennifer e a meu irmão, Gilvanilso (encantado), meu pai Genival (encantado) e minha avó Benedita (encantada), que sempre me ensinou o valor da educação e de vivência da ancestralidade por meio das muitas narrativas e pluralidade.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida na Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, tendo o objetivo geral de analisar como os estudantes do Ensino Médio entendem o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade. Para alcançar essa pretensão, elaboramos uma sequência didática filosófica, para desenvolver as atividades pedagógicas a partir dessas temáticas. Assim, a Filosofia africana torna-se uma forma de conectar pensamento e realidade, produzindo saberes a partir do local em que estamos inseridos. Ao longo da trajetória escolar e acadêmica, diante da importância de desenvolver a Filosofia africana, refletindo sobre a identidade dos estudantes, como se relacionam com o meio em que vivem, as turmas dos segundos anos do ensino básico passam a ocupar lugar de destaque entre os debates. Por isso, o ensino da filosofia africana no Ensino Médio desenvolve diálogos com a cultura africana na escola, levando os estudantes a refletirem sobre a cultura afro-brasileira. Neste contexto, o uso das sequências didáticas possibilitou o filosofar a partir da filosofia africana, uma vez que elas permitiram a definição dos conteúdos de aprendizagem e a aplicação do questionário diagnóstico, possibilitando compreender de forma prévia a aceitação dos conceitos. A metodologia da roda de conversa foi essencial para desenvolver o espaço de diálogo com os estudantes. Esse processo potencializou os conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade, os quais nos propusemos a desenvolver. Diante disso, acreditamos que a presente pesquisa contribuiu para o reconhecimento e a reflexão sobre as origens dos estudantes, considerando as diversidades e adversidades vivenciadas em suas práticas cotidianas na escola. Assim, a filosofia do Ubuntu, trabalhada neste estudo, dialogou com a comunidade estudantil sobre a cultura de paz, refletindo a ancestralidade a partir da subjetividade do ser humano e valorizando a experiência de ser no mundo, realizando o movimento do pensamento de construir e [re]construir saberes.

Palavras-chave: Ancestralidade, Ensino de filosofia, Filosofia africana.

ABSTRACT

The present dissertation was developed at the Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, with the general objective of analyzing how high school students understand African thought based on the concepts of ancestry, enchantment, and otherness. To achieve this goal, we developed a philosophical didactic sequence to carry out pedagogical activities based on these themes. Thus, African Philosophy becomes a way to connect thought and reality, producing knowledge from the place where we are situated. Throughout the school and academic journey, the importance of developing African Philosophy, reflecting on the identity of students, how they relate to the environment in which they live, the second-year classes of basic education begin to occupy a prominent place in the debates. Therefore, the teaching of African philosophy in high school fosters dialogues with African culture in the school, leading students to reflect on Afro-Brazilian culture. In this context, the use of didactic sequences enabled philosophical thinking based on African philosophy, as these sequences allowed for the definition of learning content and the application of the diagnostic questionnaire, making it possible to understand the acceptance of concepts in advance. The methodology of the discussion circle was essential for developing the space for dialogue with the students. This process enhanced the concepts of ancestry, enchantment, and otherness, which we aimed to develop. In light of this, we believe that the present research contributed to the recognition and reflection on the origins of the students, considering the diversities and adversities experienced in their daily practices at school. Thus, the philosophy of Ubuntu, explored in this study, engaged with the student community about the culture of peace, reflecting on ancestry from the subjectivity of the human being and valuing the experience of being in the world, carrying out the movement of thought to build and [re]build knowledge.

Keywords: Ancestry, Teaching of philosophy, African philosophy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Como está sendo o primeiro contato com a Filosofia?.....	49
Gráfico 2	Identidade racial.....	51
Gráfico 3	Narrativas ancestrais.....	53
Gráfico 4	Ancestralidade.....	53
Gráfico 5	Você gosta de ouvir as histórias dos antepassados?.....	54
Gráfico 6	A discussão que ocorre durante as aulas de Filosofia faz sentido?.....	54
Gráfico 7	Na sua família tem pessoas Negras?.....	55
Gráfico 8	Você considera importante a presença dos estudos sobre a história da África no currículo escolar?.....	56
Gráfico 9	A cultura influencia a forma como nos relacionamos com as pessoas?.....	56
Gráfico 10	Podemos afirmar que existem Filosofias?.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sou feita de retalhos.....	61
Figura 2	Confecção da colcha de retalhos.....	62
Figura 3	Experiência e narrativas durante a produção da colcha de retalhos.....	63
Figura 4	Texto: A Lenda das Abayomis.....	65
Figura 5	Confecção das bonecas abayomi.....	66
Figura 6	Exposição para as outras turmas.....	67
Figura 7	Teia de ancestralidade.....	69
Figura 8	Instrumentos musicais.....	70
Figura 9	Roda de capoeira.....	71
Figura 10	Luta de capoeira.....	71
Figura 11	Música de coco de roda.....	73
Figura 12	Roda de conversa com o povo quilombola.....	76
Figura 13	Roda de conversa no processo de coleta de dados.....	76

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1	ENSINO DE FILOSOFIA E A DISCUSSÃO FILOSÓFICA AFRICANA.....	14
1.1	O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	14
1.2	O QUE É FILOSOFIA AFRICANA?.....	20
1.3	AFRO-PERSPECTIVA.....	23
1.4	O FILOSOFAR AFRICANO EM SALA DE AULA.....	26
2	A FILOSOFIA UBUNTU EM SALA DE AULA E SEUS CONCEITOS	30
2.1	O CONCEITO DE ANCESTRALIDADE.....	32
2.2	O CONCEITO DE ALTERIDADE.....	37
2.3	OS FILÓSOFOS AFRICANOS EM SALA DE AULA.....	39
3	PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	42
4	O FILOSOFAR POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	46
4.1	PROPOSTA DO PRODUTO PEDAGÓGICO.....	46
4.2	QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	47
4.3	PLANEJANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	57
5	O ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DAS DISCUSSÕES.....	60
5.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA FILOSÓFICA.....	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	79
	ANEXO A – Termo de Anuência Institucional.....	84
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	85
	ANEXO C – Termo de compromisso do(s) Pesquisador(es).....	90
	ANEXO D – Questionário de Filosofia.....	92
	ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética.....	94
	ANEXO F – Introdução a roda de conversa: Tema Ancestralidade e encantamento.....	97
	ANEXO G – Texto norteador para a roda de conversa.....	98
	ANEXO H – Produção textual – estudante.....	99
	ANEXO I – Confecção do livresco.....	100

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desafio da presente pesquisa, em um primeiro momento, é pensar o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, tendo em vista a produção acadêmica que nos possibilitará a multiplicidade de olhares para pensar a sala de aula em constante movimento, de criar e recriar, partindo do pensamento africano, contribuindo com a diversidade no Ensino de Filosofia.

Na tentativa de conceituar o que venha a ser a Filosofia Africana e o desenvolvimento de sua identidade, carece da superação das práticas modernas, as quais possuem em si dicotomias e uma suposta racionalidade moderna, que se apresenta como superior ao pensamento africano e, conseqüentemente, a desconstrução da ideia de razão forjada pelos europeus.

No entanto, o pensamento africano é legítimo, e isso não implica negar o pensamento europeu, mas promover o diálogo entre as diferentes formas de pensamento, promovendo a superação dos paradigmas de que há uma razão dominante, referente à racionalidade eurocêntrica. Assim, é necessário criar espaço de diálogos para a multiplicidade de olhares filosóficos, compreendendo as filosofias em sala de aula, como possibilidades para o filosofar.

É relevante pensar no Ensino de Filosofia na Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, localizada na cidade de Arara, Paraíba. Trata-se de um município de pequeno porte e baixo poder aquisitivo. A instituição mencionada tem como lema a preparação do indivíduo para a vida e o protagonismo juvenil. Nesse contexto, a Filosofia africana contribui com as discussões em sala de aula, visando desenvolver diálogos sobre a cultura em ações afirmativas, relacionadas ao pensamento africano e sua conjuntura cultural, refletido sobre a identidade.

Partindo do enquadramento ao longo dos anos de docência, sempre ouvia dos estudantes, quando refletíamos sobre o pensamento negro, o seguinte questionamento: “Por que apenas no mês de novembro se fala sobre o negro na escola?” Este questionamento impulsionou a busca para refletir sobre tal questão no âmbito acadêmico, buscando o “filosofar africano” para criar espaços de ações afirmativas que dialogassem com o conhecimento decolonial na escola, intuindo o filosofar a partir da identidade do estudante, refletindo o conceito de ancestralidade, encantamento e alteridade.

É importante que as ações afirmativas, como debate e roda de conversa sobre a Filosofia africana, estejam no regimento escolar e no Projeto Político Pedagógico. Portanto, é a partir desse contexto que busco lecionar o componente curricular de Filosofia, trazendo como problemática o Ensino de Filosofia africana a partir dos conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade, já mencionados, e que são caros aos povos africanos.

Nessa perspectiva, e tendo como intuito compreender como os estudantes entendem o pensamento africano a partir dos conceitos acima indicados, estão presentes na cultura dos estudantes da Escola mencionada. Para isto, ao longo da pesquisa desenvolvemos as estratégias didáticas e metodológicas como problemática, enfrentando o desafio de ensinar filosofia por meio do filosofar africano.

Diante deste contexto, partimos do chão da escola como espaço de experiências e vivências significativas, para que o Ensino de Filosofia possa atingir a finalidade de formação do indivíduo, para um pensamento reflexivo, crítico e autônomo. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Ensino Médio deve assegurar aos estudantes a capacidade de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, o que converge com os objetivos do ensino filosófico.

Nesse viés, é importante refletir a partir dos métodos ou metodologias que enriquecem o Ensino de Filosofia, com a proposta de desenvolver a sequência didática junto aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Em sala de aula, ao longo da pesquisa, a proposta inicial que foi reformulada justifica-se pela redução do calendário letivo, ocasionada pela ausência de transportes escolares, sendo necessário optar pela substituição da turma para 2º ano B.

Diante da dificuldade de aplicabilidade da sequência didática filosófica, foram adotados outros caminhos metodológicos para a coleta dos dados da pesquisa. Assim, na Seção 1, será apresentada, de forma detalhada, a análise dos dados, realizada a partir da aplicação de um questionário diagnóstico, com o objetivo de identificar o interesse dos estudantes pela Filosofia africana.

Nesse contexto, a roda de conversa, enquanto metodologia, possui fundamento nas abordagens qualitativas de pesquisa, especialmente no campo das ciências humanas e sociais, sendo utilizada na pesquisa participante, na educação dialógica de Freire (2019), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, no intuito de analisar dados coletados. A partir das falas dos estudantes participantes, foram organizadas e identificadas por meio da codificação "Estudante 01", "Estudante 02", e assim sucessivamente. A investigação envolveu estudantes do 2º ano do Ensino Médio, totalizando 24 sujeitos participantes da pesquisa.

A presente dissertação tem o objetivo de contribuir para o reconhecimento e a reflexão acerca das origens dos estudantes, considerando as diversidades e adversidades vivenciadas em suas práticas cotidianas no chão da escola. Por meio da sequência didática filosófica, foi possível planejar os conteúdos, observar a compreensão dos estudantes e analisar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo da sequência didática.

Salientamos que, nesta dissertação, optamos por escrever o primeiro nome e o sobrenome das autoras aqui referenciadas, para fazer a distinção de gênero e valorizar a presença das mulheres como autoras, pois nos recusamos ao tratamento genérico de um sobrenome, marcadamente masculino. Desse modo, não contribuiremos com o apagamento e a invisibilidade de gênero na produção acadêmica. Portanto, quando uma referência for de uma autora, terá nome e sobrenome, ano de publicação e a página que foi pesquisada, como o exemplo a seguir: Adilbênia Machado (2024, p. 123).

Dadas as dimensões desta pesquisa, organizamos sua estrutura. Na fase inicial, tratamos do Ensino e Filosofia e da discussão da Filosofia Africana. Na sequência, foi abordada a Filosofia *Ubuntu* em sala de aula e seus conceitos. Em seguida, a proposta metodológica da pesquisa e o filosofar por meio da sequência didática. Por fim, trouxemos, como culminância, o Ensino de Filosofia Africana no Ensino Médio, seus resultados e as discussões.

1 ENSINO DE FILOSOFIA E A DISCUSSÃO FILOSÓFICA AFRICANA

1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, iremos pensar sobre a importância do ensino de filosofia e o filosofar africano no âmbito escolar, em específico, no Ensino Médio, levando em conta que a presente dissertação tem como objetivo compreender “o filosofar africano a partir do chão da escola”. Teremos, como referencial, Luís Thiago Freire Dantas em *Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no Ensino Médio*, pesquisa publicada em 2015, e as contribuições de Renato Nogueira em *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03*, publicado em 2014, entre outros autores.

Nessa perspectiva e diante da necessidade de reorganizar os currículos escolares, buscando refletir sobre a inclusão e diversidade, Dantas (2015) explora as implicações da colonização nos sistemas educacionais e argumenta a favor de uma abordagem que valorize as culturas e conhecimentos da diversidade.

Uma das partes mais impactantes da obra acima apontada é a apresentação de propostas práticas para a descolonização do currículo. O referido autor sugere a inclusão de conteúdos que valorizem as histórias e culturas indígenas e africanas, a adoção de metodologias de ensino mais participativas e a formação contínua de professores para lidar com a diversidade cultural. Essas propostas são apresentadas de maneira detalhada e prática, permitindo que educadores e gestores escolares visualizem como implementá-las em suas realidades.

É nesse contexto que a obra de Dantas, *Descolonização do Currículo no Ensino Médio*, traz uma contribuição importante para o meio educacional, particularmente no que a educação brasileira se depara, já que se encontra com um currículo pouco flexivo no tocante à diversidade de saberes.

Assim, indicado na obra, o autor nos faz refletir sobre que tipo de jovens estamos preparando para adentrar a sociedade, oportunizando uma análise crítica sobre a descolonização do currículo no ensino básico, visto que as mudanças serão indispensáveis para a melhoria do meio educacional, no sentido de ser inclusivo e representativo.

O autor Renato Nogueira nos faz refletir sobre a importância da implementação da Lei 10.639/03 para o Ensino de Filosofia, levando em conta os jovens estudantes que vivem em diáspora, às margens da sociedade. O autor acredita na valorização das culturas afro-brasileiras como meio educacional na filosofia afroperspectivista. Ocorre que, mesmo depois de 22 anos de implementação da Lei, houve poucos avanços diante da realidade escolar com que nos deparamos diariamente, enquanto docente e discente. É diante desse enquadramento que iremos

dialogar com Renato Nogueira e Luís Thiago Freire Dantas.

Sob a ótica desses autores (que virão muito a contribuir), buscaremos refletir os entraves encontrados no Ensino de Filosofia, diante destas encruzilhadas, com múltiplos caminhos e escolhas encontrando-se, proporcionando um espaço para reflexão, decisão e mudança de rumo educacional.

Segundo Nogueira (2014), o Ensino de Filosofia, durante décadas, foi ofertado apenas no âmbito universitário no Brasil. Diante desse contexto, o acesso dos jovens do Ensino Médio à disciplina de Filosofia, no ambiente escolar, é relativamente recente. Nesse sentido, “a inclusão do Ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro como disciplina obrigatória foi homologada no ano de 2008, e seu processo foi gradativo” (Nogueira, 2014, p. 16). Inicialmente, em 2009, apenas as turmas do 1º ano do Ensino Médio contavam com a referida disciplina.

No ano seguinte, em 2010, as turmas do 2º ano o implementam no seu currículo, e, em 2011, o 3º ano do ensino básico desempenha o ensino de filosofia e sociologia, conforme apontam Nogueira e Duarte (2019, p. 446). Uma vez obrigatório, exigiu-se que os Estados brasileiros ofertassem o componente em seu currículo.

O autor Nogueira, propõe que a Lei 10.639/03 deveria se comprometer com o conhecimento epistêmico, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de filosofia nas escolas brasileiras. Conforme citação, entendemos que:

Sem dúvida, o ensino de Filosofia, para dar conta das exigências da lei 10.639, deverá estar comprometido com um corpo de ações afirmativas no campo epistêmico. Em outros termos, as atividades docentes e discentes de filosofia devem ser permeadas por ações afirmativas epistemológicas. O que, no meu entendimento, passa por uma epistemologia afroperspectivista (Nogueira, 2014, p. 99).

É nesse contexto que Nogueira (2014) nos provoca a refletir acerca da incorporação de uma epistemologia negra no campo educacional, promovendo novos olhares para questões que estão postas no cotidiano do estudante brasileiro, como o combate ao racismo epistêmico, que os jovens negros enfrentam nas escolas.

Compreendemos a necessidade dos diversos olhares epistêmicos, apresentando leituras que promovam afetividade e descolonização do pensamento. É de suma importância descolonizar o processo educativo, ressignificando leituras, buscando promover os diversos olhares a partir do pensamento africano em diáspora, reconhecer-se enquanto identidade epistemológica negra no país afro-brasileiro.

A partir do que Nogueira (2014) apresenta, compreendemos que o retorno da filosofia na rede estadual e privada de ensino é de grande importância para os docentes e discentes. Neste

contexto, o autor defende, em sua escrita, acerca da epistemologia afroperspectiva que: “o ensino de Filosofia precisa encarar um desafio radical: ampliar as possibilidades de leitura, reescrever a história da filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectiva e, sobretudo, trilhar novas possibilidades e propiciar uma efetiva descolonização do pensamento” (Nogueira, 2014, p. 99-100).

Portanto, faz-se necessário trilhar novos caminhos, partindo da valorização da epistemologia do povo negro, descolonizando o pensamento, aplicando ações afirmativas, como roda de conversa e diálogos com diversidades culturais, povos indígenas, quilombolas, africanos entre outros povos, sobretudo, estimulando, no âmbito escolar, a reflexão filosófica diante das encruzilhadas da cultura e da diversidade, realizando oficinas afro-brasileiras, criando rodas de diálogos com os povos ancestrais, lendo e escrevendo sobre a ancestralidade e se permitindo encantar-se com narrativas presentes nas diversas histórias do seu povo, valorizando a ancestralidade dos nascidos, dos não nascidos e aqueles que virão a nascer. Porém, as ações afirmativas devem estar previstas no calendário escolar, não apenas na semana dedicada à consciência negra. Entretanto, é de uma potência imensurável refletir a identidade afro-brasileira, e a educação antirracista no cotidiano escolar é urgente diante deste contexto mencionado.

A partir do pensamento do autor, é necessário trilhar novos caminhos, valorizando o conhecimento, que, por muito tempo, estava marginalizado, na história, na religiosidade e na cultura. Como exemplo, levando para o âmbito escolar a capoeira, apresentando a cultura, a dança e como a capoeira transforma vidas nas comunidades. Por isso, torna-se importante atingir o objetivo de ressignificar e de promover o encantamento a partir dos diversos olhares e outros esportes, danças, músicas que nos remetem ao povo ancestral, trazendo, muito fortemente, a identidade do povo afro-brasileiro e de suas narrativas em diáspora.

A partir do que sinaliza Asante (1987), temos a abordagem das ideias de universalidade e objetividade, as quais são criticadas pela afrocentricidade. Porém, podemos compreender a afrocentricidade como método de resistência antirracista, buscando colocar o povo negro diante do seu próprio contexto histórico, filosófico e cultural. Nesse sentido, é preciso promover um deslocamento da história e da cultura provocada pelo racismo antinegro.

Ademais, Nogueira (2019, p. 434 - 451) nos convida a refletir sobre a crítica ao racismo, uma vez que:

A afroperspectividade é um convite para que possamos problematizar a espacialidade, sob inspiração do filósofo Franz Fanon, autor da tese de doutorado reprovada *Pele negra e máscaras brancas*. Fanon é um importante

precursor e influenciador, propondo a descolonização do pensamento radicalmente na obra “Os Condenados da Terra”.

No sentido apontado pelo autor, a filosofia africana no Ensino Médio tem o intuito de desenvolver diálogos com os estudantes negros, amarelos, brancos, de todas as etnias, diante da pluralidade de saberes. Assim, é oportuno “propor alternativas para um ensino sério e significativo que fuja da ideia clássica de uma aula conteudista que nega todas as possibilidades de indagação, reflexão e inter-relação com os saberes apresentados no currículo [...]” (Santos, 2019, p. 115). A partir do exposto, podemos seguir realizando as reflexões para pensar o ser humano a partir do desenvolvimento do currículo pluriversal¹, que possibilite aos estudantes dialogarem sobre a pluralidade, cultura e ideológica, na prática docente menos engessada diante dos conteúdos e discussões em sala.

Durante muito tempo, a discussão filosófica na escola esteve – e continua – enraizada no pensamento ocidental, como única visão dentro da perspectiva eurocêntrica, pautada em uma epistemologia branca e racista. Sobre a supremacia da cosmovisão branca, proposta como o privilégio da população branca, apontado por (Asante, 1987), o objetivo é diminuir ou invisibilizar o pensamento negro, valorizando e enfatizando a supremacia branca como pensamento dominante.

É contra essa perspectiva europeia para as salas de aula como uma epistemologia única que se faz necessário criar espaços de diálogos sobre a multiplicidade de saberes, presentes na oralidade dos povos em diáspora, valorizando a cultura afro-brasileira, buscando despertar no sujeito o sentimento de pertencimento, de se reconhecer no contexto escolar, diverso e pluriversal, à medida que a Lei 10.636/03 traz a discussão e a implementação do pensamento plural para as aulas de filosofia, como podemos observar na fala de Nogueira (2014, p.17):

A Lei 10.639/03 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à lei 11. 645/08. Esta, por sua vez, foi um resultado das articulações dos povos indígenas. As referidas leis instituíram a mudança do Art. 26 – A da Lei 9.394, a LDB. Portanto, ficou estabelecido que os estudantes de História e cultura Afro-brasileira, africana e Indígena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação.

Embora essa discussão seja importante para a legitimação do currículo, que tenha como objetivo valorizar a história do povo em diáspora e as filosofias, ainda falta muito para que se efetive o ensino afro-brasileiro nas escolas, pois não basta apenas garantir, é preciso fiscalizar e realizar ações afirmativas que se apliquem no chão das escolas.

A Lei 10.639/03 foi sancionada durante a gestão do presidente da república, Luiz Inácio

Lula da Silva, em 2003, alterando o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade de inclusão da cultura afro-brasileira, como também dos povos originários. Porém, é necessário compreender a identidade enquanto descendentes africanos em diáspora, a partir da experiência do sentimento de pertencimento, não apenas do território físico, mas das relações pessoais e afetivas em que se constrói.

Embora a Lei 11.645/08 se refira ao currículo de conteúdo programático no aspecto da história e da cultura brasileiras, não se tem garantia de sua aplicabilidade. O cenário que se encontra nas escolas reais tem, como exemplo, a falta de literatura filosófica negra, que dê suporte ao professor de Filosofia e aos estudantes, e um calendário escolar flexível, que valorize temáticas e eventos.

A filosofia tem como fundamento desenvolver a visão crítica e criativa a partir das reflexões filosóficas. Compreendemos que, se a aula de filosofia não tiver essas características, próprias da filosofia e do filosofar, torna-se uma repetição e que outro profissional da educação pode ministrar. Não basta ser ministrada pelas áreas de conhecimento a partir do contexto histórico e das artes, é preciso estar no campo filosófico, refletindo criticamente os conteúdos programados, para que possamos obter um Ensino de Filosofia mais eficaz.

Como poderemos compreender a partir do conteúdo da (Lei 11.645, 2008),

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Posto isto, refletiremos sobre a importância do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo intuito é promover a diversidade, a cultura e o combate ao preconceito racial contra os grupos que se encontram às margens da sociedade, como os povos ameríndios, a cultura africana, as religiões de matriz africana, que, por décadas e até a contemporaneidade, continuam sendo vítimas de preconceito e discriminação.

Discutir questões como essas é importante para a construção da identidade dos estudantes, possibilitando a discussão de saberes diversos e garantindo, no currículo escolar, conteúdos voltados à história africana, dos povos ameríndios e suas origens nas áreas de

literatura e arte.

Nesta perspectiva, “as práticas no Ensino Médio devem visar no decorrer do processo educativo, a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de construir conceitos que possibilitem pensar sobre si e sobre o mundo” (Matias *et al.*, 2022, p.162). O ensino de Filosofia africana nas escolas enfrenta vários desafios. No tocante a um deles, para que o currículo seja eficaz, é necessário desenvolver, nas escolas brasileiras, o processo de ressignificar, tornando constantes as literaturas antirracistas, criando oportunidade de os estudantes se expressarem criticamente, tendo como referência o pensamento negro, como também o processo de luta e resistência.

Nesse contexto, poderemos pensar esse processo de ressignificação no campo da experiência, vivenciar quilombos e sua história de luta territorial e resistência, para que não tenhamos o epistemicídio da cultura. Assim, podemos destacar a luta do movimento negro, enfatizando que,

Para Souza Santos, o epistemicídio da seguinte forma: “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Santos 2009, p. 183).

Podemos destacar o movimento negro¹, a sua importância na luta contra o racismo e garantia dos direitos dos povos negros. Conforme afirma o autor Pereira:

Os movimentos sociais negros da década de 1970, entre eles o Movimento Negro Unificado (MNU), buscaram a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a construção e afirmação de sua identidade, forçando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária (Pereira, 2010, p. 117-129).

Visto que o movimento negro levanta a bandeira da igualdade racial de forma justa, é de suma importância para os povos brasileiros. E, assim, o ensino antirracista nas escolas deve ganhar força para discutir a desigualdade social e a racial, que se enfrentam diariamente, às margens da sociedade, diversidade e adversidade.

Portanto, o Ensino de Filosofia nas escolas brasileiras é resultado de um processo

¹ O entendimento de movimento negro organizado presente ao longo deste trabalho é caudatário às perspectivas desenvolvidas por diferentes intelectuais brasileiros especialistas no tema. Dentre esses, destacamos a afirmativa de Amílcar Pereira, segundo a qual o referido movimento é compreendido organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais (Pereira, 2006, p. 26).

histórico, marcado por luta e persistência na educação, que pense a identidade de seu povo, valorizando as narrativas, a ancestralidade presente na escolar e reflita sobre quem somos enquanto povos afro-brasileiros. Para nós, é importante encantarmos, valorizando saberes, filosofias, respeitando a diversidade e adversidade, compreendendo o ensino de filosofia em sala de aula como lugar de discussão e pluralidade, bem como da diversidade de conhecimentos e de encontros com a pluriversalidade.

Passamos a exposição na perspectiva da Filosofia africana a partir dos filósofos sobre os quais iremos nos debruçar a seguir.

1.2 O QUE É FILOSOFIA AFRICANA?

Na tentativa de definir o que seria filosofia africana, buscaremos fundamentar que há uma filosofia propriamente africana, conforme apresentam os autores contemporâneos em suas obras publicadas, como (Oruka, 2002; Towa, 2015; Ramose, 1999). O intuito aqui é pensar a Filosofia a partir do território geográfico da África, tomando o pensamento africano suas diásporas e reflexões acerca do ser no mundo, levando em conta as suas subjetividades e objetividades enquanto ser.

A filosofia africana não busca, propriamente, uma explicação universal hegemônica sobre o significado etimológico da palavra “Filosofia” enquanto amor à sabedoria, difundido pelo ocidente. Neste contexto, o filósofo Obenga (2006) retrata que a filosofia africana se compreende como onipresente e pluriversal², apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares e suas subjetividades.

Nessa perspectiva, compreendemos que o ser humano adquiriu conhecimento ao longo de sua trajetória de vida, levando em conta que as subjetividades e as inquietudes pelo conhecimento estão em constante movimento e desenvolvimento epistemológico, ontológico e metafísico. Assim, podemos afirmar que a filosofia africana é pluriversal, pois:

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares (Obenga, 2006, p. 49).

² A palavra pluriversalidade explora a necessidade de reconhecer e valorizar múltiplas formas de conhecimento e de vida, em oposição à visão hegemônica ocidental, oferece uma alternativa à universalidade, promovendo uma coexistência de diferentes saberes.

O pensamento africano possui uma filosofia própria, na medida em que a “filosofia existe em todo lugar” (Obenga, 2006, p. 49). Logo, cremos que, a partir da racionalidade dos povos africanos, somos capazes de filosofar, sobretudo, quando buscamos compreender a realidade em que estamos inseridos.

Assim, compreendemos o pensamento africano como um pensamento *autóctone*³, conforme Pimentel (2019) defende em sua dissertação de mestrado, intitulada, *Filosofar no Ensino Médio: Perspectiva de uma Filosofia africana*, e Oruka (2002) no artigo *Quatro tendências da atual Filosofia Africana*. Para o conceito dessa racionalidade, não precisamos “beber” em uma suposta racionalidade dominante, a exemplo do pensamento grego, que submete e subestima o filosofar próprio dos africanos. No entanto, a racionalidade dos povos africanos contém em si o processo de reflexão, que é livre e criador, como defende Montoya (2010) no texto *Introducción a la filosofía africana: Un pensamiento desde el cogito de la supervivencia*.

Porém, na defesa da filosofia africana, como aquela que possui um solo próprio de origem, ou seja, que nasce no território em que habita, neste caso, a África, encontramos vários pensadores que buscam apresentar o pensar africano e as condições que o garantem como pensar próprio, e, portanto, filosófico. Como exemplo, podemos citar Oruka, H. Odera em *The philosophy of liberty*⁴ (1991); Fanon em suas obras *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1951), *Os Condenados da Terra* (1961); Appiah em *Experimentos de ética* (2010), *Las mentiras que nos unen: Replantentando la identidad* (2019) Towa em *A ideia de uma Filosofia negro-Africana* (2015).

Sobre a questão da identidade, o autor Wanderson Flor do Nascimento, em sua obra intitulada *Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*, nos diz que:

[...] identidades que foram negadas e a reconstrução política das heranças múltiplas que foram borradas pelas estratégias coloniais, em muito pouco adiantará que estudemos uma “história”, uma “cultura” ou “filosofias” que não sejam euro-estadunidenses, pois tenderemos a recapturá-las nas armadilhas etnocêntricas exotizadoras que podem ter consequências tão danosas quanto a ignorância sobre outras possibilidades históricas do continente africano e sobre a nossa constituição como sujeitos (Nascimento 2020, p. 31).

Ou seja, a filosofia africana e a construção de sua identidade carecem da superação das armadilhas eurocêntricas, as quais possuem, em si, dicotomias (tendo, como exemplo, a

³ A palavra autóctone é própria do lugar que habita.

⁴ A filosofia da liberdade, 1991. Tradução nossa.

ciência e a filosofia), e de uma suposta racionalidade moderna, que se apresenta como superior ao pensamento africano e, conseqüentemente, a desconstrução da ideia de razão forjada pelos europeus.

Mas promover o diálogo entre ambas as formas de pensamento visa à superação dos paradigmas de que há uma razão dominante e que esta se refere à racionalidade eurocêntrica. Assim, faz-se necessário descolonizar o pensamento, uma vez que a filosofia africana não pode ser compreendida como uma filosofia menor ou inferior à europeia. Neste enquadramento, para Munanga (2019, p. 25):

Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história, como a civilização egípcia.

Devemos compreender que o pensar africano não é inferior ao pensar ocidental, visto que, na cultura africana, encontramos uma epistemologia vívida (Oruka, 2002). Ademais, podemos ressaltar que, entre os povos da África, não há uma filosofia no singular. Porém, como no ocidente, na cultura africana, há filosofias, no plural, uma vez que “[...] a realidade varia conforme o meio e apresenta então ao homem diferentes problemas segundo cada meio. As necessidades e as aspirações variam em consequência disso” (Towa, 2015, p. 22). Entretanto, os filósofos nos fazem refletir as filosofias, no sentido restrito da palavra, levando em conta as reflexões sobre a multiplicidade de pensamentos, valorizando as experiências vívidas.

Na cultura africana, há um entrelaçamento entre a racionalidade e a cultura. Ou seja: em tal sociedade, os conceitos não se encontram separados, uma vez que pensamento, sociedade e cultura estão inter-relacionados. Portanto, segundo Janz (2008, p. 115), na sociedade africana, “Os filósofos tornam-se parte da cultura, e suas ideias não são simplesmente conceitos sobre a tradição, mas a própria tradição, tanto revelando, quanto escondendo”. Os filósofos reconhecem a cultura enquanto identidade filosófica que ultrapassa o sentido de não ser apenas conceitos, a qual se inter-relaciona, nas memórias vivenciadas, na música, na dança, buscando interpretar o mundo em sua volta de forma crítica.

Não obstante, não temos o intuito de classificar a filosofia, mesmo porque este tipo de classificação é realizado a partir do eurocentrismo, que busca categorizar o pensamento, a cultura. Porém, devemos refletir as suas epistemologias a partir da ótica do sul, dos povos

egípcios e da África, seu conhecimento que, por muito tempo, ficou esquecido e silenciado.

Segundo o filósofo Oruka (2002, p. 02), a filosofia africana pode ser entendida como “potencialidade”, visto que, para ele:

A filosofia africana, neste sentido, é considerada em termos de contribuição africana passada, presente ou potencial para a filosofia no sentido estrito do termo. A filosofia como disciplina que emprega metodologia analítica, reflexiva e racional, não é, portanto, vista como um monopólio da Europa ou de qualquer raça, mas como uma atividade para a qual toda raça ou pessoa tem uma potencialidade.

Assim, podemos compreender a filosofia como metodologia para desenvolver o raciocínio de forma “analítica, reflexiva e racional”, porém, devemos levar em conta, e independente das etnias, que os seres humanos são possuidores de sabedoria e potencialidades. Nesse sentido, podemos também compreender que o método filosófico irá possibilitar ao sujeito o pensamento crítico e criativo e que este não está restrito a um povo, raça ou etnia, mas à potencialidade que cada ser humano pode desenvolver e suas epistemologias ao longo da vida.

Portanto, definir o que viria a ser a Filosofia Africana na contemporaneidade não é algo simples de se realizar, uma vez que a Filosofia Africana não possui um conceito universal, semelhante à Eurocêntrica, mas pluriversal, no sentido restrito da palavra, e hegemônico. Isto é: o pensamento africano tem, como ponto de partida, a pluralidade, a epistemologia oriunda do lugar e suas etnias, com o intuito de refletir sobre o ser humano no lugar que habita, valorizando o conhecimento adquirido ao longo da vida.

Para os povos africanos, a cultura e o pensamento filosófico não se encontram separados da tradição, ambos se completam, em busca de realizar o movimento do pensamento, de ação e reflexão, possibilitando-nos o filosofar a partir do solo africano e de suas diásporas.

A seguir, iremos abordar e analisar a Afroperspectividade na Filosofia Africana.

1.3 AFROPERSPECTIVA

Nesta subseção, refletiremos sobre o Ensino de Filosofia na perspectiva da Filosofia Africana, com o intuito de dialogar sobre a afroperspectividade, que tem suas raízes filosóficas na afrocentricidade e no quilombismo. Asante (2016, p.09) afirma que “Afrocentristas acreditam que a alma de um povo está morta quando não pode mais respirar seu próprio ar cultural ou espiritual, falar sua própria língua, e quando o ar de uma outra cultura parece cheirar mais doce”. Podemos compreender que a cultura do povo africano foi invisibilizada ao longo do tempo, pelo colonialismo, que negou a cultura do povo Africano, ameríndio e quilombola.

Diante deste contexto, é importante refletimos sobre a cultura que está interligada à ancestralidade, impulsionando-nos nas práticas vividas, buscando no processo de significado e ressignificação, o imaginário, refletindo a tradição, religiosidade, dança e música. No desenvolvimento enquanto ser no mundo, compreender a identidade do povo, valorizando a ancestralidade. Compreende-se da seguinte maneira a Afrocentricidade:

Afrocentristas foram os primeiros intelectuais a imaginar a destruição na mente africana da dominação europeia por um retorno à África clássica. Além da sua aceitação da África clássica, a Afrocentricidade foi fundamentada na realidade histórica do povo africano através da apresentação de ideias linguísticas, comunicativas e sociais derivadas da cultura africana. Por exemplo, o conceito de *maat*, a ideia de verdade, harmonia, ordem, equilíbrio, justiça, retidão e reciprocidade, foi projetado como um valor original africano, uma vez que foi o conceito mais antigo que emergiu das civilizações do Vale do Nilo. Nada precedia *maat* como um conceito espiritual para conter o caos na vida pessoal e coletiva (Asante, 2016 p. 09).

Asante (2016) convida-nos a refletir sobre a cosmovisão africana, na realidade histórica, trazendo-nos como referência a deusa *Maat*, em seus conceitos, como a harmonia, o equilíbrio e a justiça. Fazendo uma contrapartida para o ensino de filosofia, diante de várias críticas feitas ao currículo eurocêntrico, aos conteúdos que são abordados em sala de aula, que não fazem sentido, na perspectiva estudantil, deixando de refletir sobre identidade de seu povo, a ancestralidade *ubuntu*.

Para se pensar um Ensino de Filosofia como possibilidades de diversidade de pensamento crítico e criativo, é urgente essa discussão no âmbito escolar. Que os autores negros, a África e a diáspora sejam referências, de maneira que estejam acessíveis aos estudantes por meio da literatura Negra na escola, no desenvolvimento da identidade de meninas e meninos. Talvez apenas as literaturas negras na escola não sejam suficientes para criarmos práticas antirracistas, no exemplo na escola, mas, ao mesmo tempo, irá fomentar a curiosidade pelos autores e obras, auxiliando o educador a desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que fortaleça o diálogo e a pluralidade no âmbito escola.

O autor Renato Noguera remete à afrodiáspora Negra e as suas dimensões da ancestralidade enquanto ética e criatividade. A esse respeito, podemos observar a seguir:

Mesmo diante da afrodiáspora, as sociedades falantes de idiomas do tronco linguístico bantu compartilham a noção de que a comunidade possui três dimensões: os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. A ética deve levar em consideração as três dimensões. Se a realização de uma pessoa está sempre na interação com todas as outras pessoas. É indispensável levar em conta os ancestrais e os que estão por vir. No idioma swahili existe

um princípio chamado kuumba, a palavra significa, literalmente, criatividade (Noguera, 2011 p. 148).

O conceito de ancestralidade coloca-nos em contato com as gerações do passado, presente e futuro, e, segundo a autora Katiúcia Ribeiro (2020), “essas significações centram as resistências do povo negro em suas experiências e vivências, e o corpo território manteve e mantém viva as marcas ancestrais por conta dos vínculos profundos com sua memória ancestral”.

É importante ressaltar que as narrativas ancestrais é aparte do desenvolvimento de homens, mulheres, crianças, anciões no mundo enquanto resistências e lutas, mantendo as experiências, as vivências e as marcas de invisibilidade epistêmica e reflexo do processo colonial, que busca o apagamento das histórias, de diversos povos africanos, indígenas e quilombolas.

De cordo esse contexto, faz-se necessário desenvolver metodologias no Ensino de Filosofia que promovam o espaço de reflexão filosófica sobre questões que são pertinentes aos povos afro-brasileiros, que vivem o reflexo da cultura africana em diásporas, sendo reflexo de um processo violento de humanização de povos e culturas.

A educação pautada na afroperspectividade cria condições para dialogar com a pluralidade nas escolas de ensino básico, promovendo o encantamento de narrativas e memórias, que, segundo a autora Aldilbênia Machado, (2019, p. 247), “não se pode filosofar sem a troca de experiências incrustadas na natureza, na cultura, na vivência”.

Em uma entrevista, o autor Wanderson Flor do Nascimento (2020), na obra *Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*, compreende que:

Desde a perspectiva das imagens que temos sobre as culturas das quais somos herdeiras/os, pensar as filosofias africanas e afro-brasileira amplia nosso olhar sobre nossa cultura e sobre nossa história. Há elementos que herdamos do continente africano que sequer sabemos. Há saberes que reproduzimos e utilizamos sem saber ao certo suas origens. E há, também, muita coisa que se produziu nos diversos países africanos que deixamos de saber por não explorarmos as reflexões produzidas nesses lugares. E não se trata apenas de uma ampliação da erudição. É um reconhecimento da própria humanidade das pessoas africanas, que foi negada durante o processo colonial escravagista, do qual não nos recuperamos, de todo, ainda (Nascimento, 2020, p.102).

Como posto pelo autor Wanderson Flor, enquanto povos afro-brasileiros vivendo na diáspora Africana, herdamos, dos nosso ancestrais, diversas epistemologias, que devem ser amplamente pesquisadas, com o intuito de reconhecemos na cultura, nas narrativas, rodas de

conversa, como símbolo de afetividade, diálogo, enquanto movimento do pensamento ancestral.

A filosofia na educação básica nos possibilita refletir sobre temas inerentes ao povo afro-brasileiro, como a negritude, o quilombismo, a descolonização do pensamento, as heranças e vivências, experiência enquanto prática, afetividade, pertencimento.

A seguir, iremos dialogar com a vivência e a experiência no campo da prática educativa em sala aula, inquietudes filosóficas que nos impulsionam a reflexão crítica na busca de ressignificar o Ensino de Filosofia na educação básica em sua última etapa.

1.4 O FILOSOFAR AFRICANO EM SALA DE AULA

Nesta subseção, apresentaremos a importância de se trabalhar com a filosofia africana na rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, no município de Arara, em específico, na última etapa da educação básica, uma vez que o objetivo da filosofia em sala de aula reside em promover o filosofar.

Além disso, almejamos, com a presente proposta, envolver os estudantes, promovendo uma reflexão sobre a sua própria cultura, por meio do filosofar, que tem o papel de desenvolver o pensamento crítico, social, político e cultural em suas reflexões filosóficas, tendo a filosofia africana como fundamento e possibilidade para este fim, contribuindo para que os estudantes [des]construam e [re]construam o pensamento.

Neste sentido, cabe a nós entendermos o que venha a ser o Ensino de Filosofia, sobretudo, no que diz respeito à sua especificidade, o filosofar.

O ser humano tem, naturalmente, a tendência a filosofar. Isso está baseado na sua própria curiosidade natural, naquele afã por saber que se mostra nas pessoas desde muito cedo. Há razões culturais, religiosas, ideológicas, históricas, que impedem que essa curiosidade seja orientada para a produção de filosofia e ciência (Palácio, 2004 p.21).

Segundo o autor Palácio, o sujeito tem a tendência de filosofar, e, por razões plurais, podemos utilizar a religiosidade e a cultura, entre outras formas de saberes. Porém, não podemos prever em qual momento da aula, ou do dia, pode ocorrer o filosofar. Organizamos espaços de fala e reflexões, críticas e diálogos, que sejam propícios ao movimento de criar e recriar, partindo dos diversos olhares filosóficos.

Ademais, o filosofar pode ser compreendido como experiência do pensamento e que, portanto, é filosófica. Assim, conforme citação a seguir,

[...] aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico

com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (Obiols, 2002,p. 77).

O filosofar pode ser assim compreendido: como um diálogo entre a filosofia e a realidade. Assim, o ato de filosofar consiste em um exercício do pensamento, o qual diz respeito ao resultado do aprender filosofia. Ademais, enquanto atividade do pensamento, o ato do filosofar é um pôr à prova, como nos diz Obiols (2002), uma vez que o filosofar é uma atividade que busca compreender e criticar a realidade, fazendo uso das filosofias, seja do passado, seja do presente.

A partir deste contexto elencado, compreendemos que o ensino de filosofia tenha, como ponto de partida, o processo do filosofar que nasce da realidade. Portanto, a filosofia africana em sala de aula possibilitaria aos estudantes pensarem as questões que estão além dos muros da escola, como, por exemplo, as que envolvem a cultura, a diversidade racial, a negritude e o respeito aos povos africanos.

Assim, o ensino de filosofia africana no Ensino Médio constrói diálogos sobre a cultura africana na escola, levando os estudantes a refletirem sobre a cultura negra e como ela se relaciona com o meio em que estão inseridos.

Nesse sentido, a filosofia africana visa contribuir com a formação de seres autônomos e protagonistas, diante de sua realidade estudantil. Além disso, visamos promover o filosofar por meio da construção do pensamento dos estudantes, sobre os preconceitos que estão enraizados na sociedade brasileira, sendo necessário, portanto, pensá-los em sala de aula.

Ademais, visamos construir uma abordagem de ensino filosófico que tenha como objeto a racionalidade africana, visto que um ensino de filosofia com tal viés “se preocupa em identificar as bases sociais e culturais dos argumentos ao lado do poder especulativo filosófico” (Noguera, 2014, p. 88). Assim, promover o filosofar em sala de aula, fazendo uso da racionalidade africana, possibilitaria a construção da reflexão e a experiência do pensamento sobre a identidade do estudante, fazendo-o pensar acerca de questões que estão para além dos muros da escola, sobretudo, nas questões que são tão caras ao povo negro (cultura, política, economia, religião, social).

Por conseguinte, o ato do filosofar africano despertaria a experiência filosófica ou exercício do pensamento em sala de aula, possibilitando a existência de debates, rodas de conversas, leituras, trabalhos em equipe, seminários, entre outras formas, como meios para a elaboração de “perguntas e respostas” (Cerletti, 2009) nos espaços de discussão.

Compreendemos que a pergunta filosófica não é aquela pergunta pela própria pergunta, mas, sim, aquela cujo objetivo é inquietar os estudantes a refletirem sobre questões que estão postas na realidade em que estão inseridos, promovendo o movimento de significar e ressignificar.

Sobre o filosofar africano, compreendemos que:

Filosofar não pode estar deslocado do lugar de origem, da cultura, do contexto em que nos encontramos inseridos, ou seja, o filósofo não pode deslocar o seu lugar de fala filosófica do seu lugar de origem, é imprescindível pensar a filosofia desde o contexto em que se está inserido, defendendo que toda cultura tem a sua forma de pensar e produzir conhecimento. É imperativo que se fale desde as experiências vivenciadas, uma vez que o conhecimento é um acontecimento empírico, daí nosso fazer filosofia africana, nosso pensar a educação desde o cotidiano, desde as danças, os mitos, os ritos, os contos, a música, a poesia, a capoeira angola, os Babalorixás, as Yalorixás, o/a griôt, etc. (Adilbênia Machado, 2014, p. 05).

Podemos compreender, na fala de Adilbênia Machado, que o filosofar tem origem na pluralidade cultural, levando em conta o seu lugar de pertencimento, influenciando a forma de pensar. Como sabemos, o conhecimento empírico é gerado no chão da escola, local em que o estudante está inserido. No entanto, devemos levar em conta que este conhecimento não se limita apenas aos muros da escola, mas que está para além.

Portanto, a experiência filosófica parte de seu território, das interpretações que serão feitas, levando em conta o movimento do pensamento e suas expressões culturais, a ancestralidade e as formas de ser no mundo.

A pergunta filosófica é a mola mestra para o ensino de filosofia no Ensino Médio, não se resumindo apenas às escolas, mas, também, às universidades, uma vez que as diversas formas como os estudantes são atingidos, por tais perguntas, promoverão um espaço de discussão que é propícia para o despertar filosófico e, conseqüentemente, para o filosofar. Para este fim, Marilena Chauí (200, p. 12) propõe três perguntas fundamentais, a saber, conforme citação:

1.3.1 perguntar **o que** a coisa, ou o valor, ou a ideia, é. A Filosofia pergunta qual é a realidade ou natureza e qual é a significação de alguma coisa, não importa qual;

1.3.2 perguntar **como** a coisa, a ideia ou o valor, é. A Filosofia indaga qual é a estrutura e quais são as relações que constituem uma coisa, uma ideia ou um valor;

1.3.3 perguntar **por que** a coisa, a ideia ou o valor, existe e é como é. A Filosofia pergunta pela origem ou pela causa de uma coisa, de uma ideia, de um valor.

Segundo a filósofa e professora brasileira, Marilene Chauí, faz-se necessário o

movimento da pergunta em sala de aula, partindo do conceito de algo em busca de supostas respostas. Porém, a partir da mesma pergunta, surgirão diversas respostas e, conseqüentemente, outras perguntas e outras respostas, respeitando o movimento do pensamento em que o estudante está participando de forma ativa, inquietando-o e provocando-o pelas indagações filosóficas “o que”, “como” e “por quê”, possibilitando que ele venha a forjar seus pontos de vista e, conseqüentemente, desenvolver o filosofar, conforme esperado.

Para Paulo Freire (1987), o ser humano, no processo do filosofar, tem como finalidade a capacidade de “ler o mundo”, compreendendo o processo de desenvolvimento sócio-político contemporâneo, a crescente expansão do capitalismo em que oprime e exclui. Não obstante, a filosofia se relaciona com outras áreas de conhecimento, e, portanto, contribui para o desenvolvimento das expressões, das forças de resistência e de inovação, almejando possibilitar a existência da capacidade questionadora dentro do movimento de compreensão do mundo por uma ótica diferente da utopia, mais por um movimento de real.

A esse respeito, Freire (1987, p. 32) nos diz que é necessária a existência de uma “[...] Pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

Logo, o filosofar pode ser assim compreendido como um diálogo entre a filosofia e a realidade. Assim, o ato de filosofar consiste em um exercício do pensamento, o qual diz respeito ao resultado do aprender filosofia. Ademais, o ato de filosofar pode ser compreendido como uma atividade do pensamento que pensa o mundo e permite que o sujeito pense sobre ele mesmo e seu papel no mundo, tendo como fim a sua transformação, lutando contra a manutenção do *status quo*. Isso resultará no seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

A filosofia africana no Ensino Médio tem o intuito de desenvolver diálogos com os estudantes pretos, amarelos, brancos, de todas as raças e cores, sobre a pluralidade de saberes, realizando reflexões para pensar o ser humano no seu processo de luta e de resistência. Durante muitos anos, os livros didáticos nos apresentaram o pensamento do ocidente como única visão, e, portanto, eurocêntrica, pautada em uma epistemologia branca e racista. Por isso, é necessário descolonizar os olhares dos estudantes para que possam se ressignificar, reconhecer-se enquanto pretos e povos afrobrasileiros, reafirmando a existência de um país de muitas faces, ideologias e diversidades em suas diversas encruzilhadas.

A seguir, na seção 2, iremos dialogar com a vivência e a experiência no campo da prática educativa em sala aula, inquietudes filosóficas que nos impulsionam a reflexão a partir do conceito *ubuntu*.

2 A FILOSOFIA UBUNTU EM SALA DE AULA E SEUS CONCEITOS

Esta seção terá como objetivo o pensamento africano partindo do capítulo da coletânea “*Ética do Ubuntu*”, publicada em 2002. Iremos nos debruçar sobre o pensamento do filósofo sul-africano Magobe Ramose, professor de filosofia, na Universidade da África do Sul, em Pretória. Temos como ponto de partida pensar o significado “eu sou porque nós somos” (Ramosse, 2002).

Porém, o filósofo sul-africano Ramose nos convida a refletir sobre o ser humano, em sua pluralidade, racionalidade, no sentido de corpo, que ultrapassa a matéria corpórea no sentido físico, chamando nossa atenção para as sensações, a partir do território onde habita, na subjetividade do homem enquanto saberes, culturas, etnias, reflexões e polidiversidade.

Portanto, a expressão “eu sou porque nós somos” (Ramosse, 2002) nos remete à pluralidade do povo africano, levando em conta a união de interesses comuns à coletividade dos indivíduos. Logo, torna-se único em potencialidade enquanto ser no mundo, valorizando o pensamento comunitário. Assim com o “ubuntu”, “nós temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem” (Cunha Júnior, 2010, p. 81). Portanto, essa perspectiva nos conduz a uma cosmovisão ontológica do ser humano.

Como podemos perceber,

Ubuntu” é simultaneamente a fundação e edifício da filosofia africana. Justamente como o solo, a raiz, os ramos e folhas, juntas como unicidade dão significado para nosso entendimento da árvore, assim é com ubuntu. A fundação, o solo no qual está fixado, assim como a construção, podem ser vistos como uma continuidade bastante inteira além dos fragmentos da realidade. De acordo com isso, a ontologia e a epistemologia africanas podem ser entendidas como dois aspectos de uma mesma realidade. Nós devemos adotar esta aproximação filosófica em nossa explicação da filosofia ubuntu (Vasconcelos, 2022. p. 39 *apud* Ramose, 1999, p. 01).

O autor Vasconcelos, em sua obra *Da Ideia do Pensamento Africano à Concepção do Ubuntu: Uma Breve Introdução da Filosofia Africana Contemporânea*, publicada em 2022, evidencia que o pensamento “ubuntu” é um movimento e uma ação. Nesta visão, somos, enquanto indivíduos, constantemente afetados pela subjetividade, assim como na objetividade do ser no mundo, ontologia e epistemologia.

Portanto, a partir de uma análise etimológica da palavra “ubuntu”, segundo o filósofo Ramose (1999), ela deriva da língua Bantu, isto é, são duas palavras explicadas da seguinte forma: *ubu* invoca a ideia da existência, de modo amplo e geral, ou seja, tudo aquilo que se abre

à existência antes de se manifestar para si mesmo, um modo de existir, de forma particular. Assim, *ubu* pode ser considerado ainda como vir a ser, e isso, evidentemente, implica uma ideia de movimento e está sempre orientado para *ntu*.

Entretanto, “*ntu*”, por sua vez, refere-se ao ponto ou ao lugar da existência, a qual tem forma concreta ou uma maneira de vir a ser no desenvolvimento constante em que se desdobra a epistemologia. Podemos constatar que os termos não são contraditórios entre si, mas possuem ambos o sentido de existência indivisível.

Como podemos observar, “[...] o movimento é o princípio da existência para ubuntu, o agir tem precedência sobre o agente, sem, ao mesmo tempo, imputar uma separação radical ou oposição irreconhecível entre os dois. ‘Dois’, aqui dito, somente para dois aspectos de uma e a mesma realidade” (Ramos, 1999, p. 3). Assim, a filosofia do “ubuntu” tem origem com os povos Bantu em sua linguagem.

Como foram mencionados pelo filósofo Ramos, torna-se irreconhecível entre os dois. “Ubu” é movimento que podemos chamar de força, a qual se deu o completo de “ntu”, que é posto como o movimento. Quando se completa o Ser – sendo, ser no sentido de força e movimento. Ser enquanto ser no mundo, somos seres de força, resistência e movimento epistêmico e ontológico. Nesse sentido, pelo verbo Sulear (Ramos), iremos em busca do conhecimento que se diferencia do que é produzido no ocidente, sem chamar a atenção para a universalização do conceito.

Em contraponto ao Ocidente, a filosofia africana, cuja epistemologia está marcada pela pluriversalidade, valoriza os diversos saberes na plenitude dos seus povos e sabedoria coletiva, comunitária desde a ancestralidade (Ramos, 2011, p. 20). Segundo os autores Mangama e Gomane (2022), a perspectiva da cosmovisão “ubuntu” se “materializa no movimento, no contínuo fluxo. A unidade do ubuntu se manifesta na pluralidade e vice-versa”. Podemos compreender o “ubuntu” como realizando o movimento filosófico dialético, a partir da cosmovisão “ubuntu”, a pluralidade que se origina por meio da experiência do ser.

Buscaremos dialogar com o pensamento “ubuntu” no âmbito escolar, com jovens estudantes do Ensino Médio, no intuito de pensar filosoficamente no chão da escola, questões que perpassam os muros da escola. Quando pensamos no processo violento de “colonização é comum a ambiguidade de movimento de saberes por meio da violência colonial, promovendo, também, epistemicídios⁵, ou seja, assassinando, negando a produção de conhecimento de

5 O epistemicídio se constitui 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

determinados povos, no caso brasileiro, o negro e indígena” (Giselle, 2019, p. 07).

Segundo Giselle (2019), o epistemicídio é o apagamento da cultura de povos, das tradições. Já Pereira (2019, p. 352) argumenta que esse epistemicídio, na África, baseou-se em três justificativas teóricas elaboradas pelas nações europeias, a fim de explicar e legitimar ações imperialistas, quais sejam: 1) a missão civilizatória dos europeus; 2) a necessidade de levar o evangelho aos povos “bárbaros”; 3) a superioridade racial dos povos brancos.

Portanto, há uma necessidade de dialogar com os estudantes sobre o genocídio de culturas ancestrais (que, ao longo do tempo, está sendo negado), o conhecimento sobre as diversas tradições orais, religiosas, políticas e ideológicas, até mesmo extintas no diálogo em sala de aula. O âmbito escolar, muitas vezes, torna-se excludente pelo formato europeu a que os estudantes são submetidos na sala, uma vez que não condiz com a realidade deles. Dialogar sobre a pluralidade filosófica possibilitaria vários olhares para si, enquanto ser no mundo.

No próximo item, refletiremos sobre o conceito de ancestralidade, a partir do pensamento da filósofa Adilbênia Machado e do filósofo Renato Nogueira.

2.1 O CONCEITO DE ANCESTRALIDADE

Nesta subseção, partiremos do conceito de ancestralidade africana, apresentado pela filósofa Adilbênia Machado, dialogando com Renato Nogueira no artigo *Filosofia Africana Para Descolonizar Olhares: Perspectivas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais*, publicado em 2014, e com Eduardo Oliveira no livro *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*, publicado em 2006. Buscaremos pensar o ancestral, que nos remete ao conhecimento epistêmico de diversos povos, aqui em específico, os africanos, como também os afro-brasileiros. Enquanto pesquisadora, compreendemos a importância de ressaltar a teia de ancestralidade que permeia a existência do homem e sua ontologia.

Conceituaremos ancestralidade, tendo como fundamentação o pensamento de Oliveira. Para ele, a ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Neste contexto, podemos compreender ancestralidade como o pensar que vivencia as ideologias, inserido em uma epistemologia, levando em conta a contribuição e caminhos deixados pelos ancestrais e suas reflexões. Assim, tal perspectiva se propõe a pensar a realidade com os seus questionamentos e movimentos sociais e políticos, colocando em questões as problemáticas do presente. No entanto, o intuito não é viver uma espécie de saudosismo de uma África no Brasil.

produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p.96).

Pensando o conceito de ancestralidade ancorados do pensamento de Oliveira (2007, p. 257), podemos afirmar que:

A ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-ancestralidade e revelação profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais.

Segundo o autor, a ancestralidade está interligada à inclusão e à diversidade, de pensamento distinto de diferentes povos. Com isso, podemos destacar as culturas e suas manifestações que denotam signos. Isto é, a ancestralidade pode ser compreendida como “fontes de signos e significados concernentes ao jogo de sedução que a cultura é capaz de promover.” (Oliveira, 2006, p. 01). Portanto, Oliveira afirma que não existe uma ética cultural tendo a epistemologia como fundamento. Assim, a ancestralidade seria o movimento que dá sentido à cultura que está enraizada nas histórias de pertencimento ao lugar de origem e à manifestação ideológica.

Entretanto, a teia da ancestralidade é compreendida como potencialidade do ser no mundo, uma vez que nos unimos uns aos outros por meio da forma como somos afetados pela amizade, carinho, amor, ética e moral, entre outras formas. Segundo Adilbênia Machado, no texto intitulado *Filosofia Africana para Descolonizar Olhares: Perspectivas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais*, publicado no ano de 2014, a pesquisadora faz o uso do termo “teia de aranha” do povo adinkra⁶, que significa sabedoria, esperteza, criatividade e complexidade da vida. Assim, o termo está ligando os diferentes povos e tradições, levando a filósofa contemporânea Machado a interligar a teia ancestralidade ao encantamento, conforme citação:

[...] pensar isolados e se é teia é diferente, às vezes se está numa ponta, outras vezes em outra e não há o melhor lugar [...]. Não tem lugar de excelência de linhagem, excelência é está no processo de linhagem”, segue falando e me dá como um exemplo, dizendo “o processo de autonomia de Adilbênia é uma construção formativa”, que passa por diversas experiências, especialmente pelo “experimental”, ele diz que “não dá para entrar num conteúdo desse sem experimentar” (Adilbênia Machado, 2014, p. 216).

Segundo Machado (2014), o pensamento é compartilhado com outros indivíduos como processo de autonomia que constitui a sua própria teia, a partir da experiência do lugar, onde torna possível vivenciar laços que geram o conhecimento dos sábios da comunidade no sentido de pertencimento, de propagação da epistemologia das etnias, criando e recriando conceitos no

⁶ Adinkra é um sistema de escrita e um conjunto de símbolos africanos que representam valores, ideias e tradições.

movimento de constante evolução do presente e reencontro dos ancestrais.

Podemos compreender que a teia de ancestralidades é o coração que pulsa nos unindo aos seus ancestrais. Ou seja: não se pode separar a cultura e as tradições que são tão caras aos povos africanos e afro-brasileiros ao longo do tempo. Como exemplo, a religiosidade, as narrativas populares, música, poemas, a dança, entre outras formas de manifestação culturalmente.

Como podemos perceber na fala do filósofo Noguera (2011, p. 148):

Mesmo diante da afrodíaspóra, as sociedades falantes de idiomas do tronco linguístico bantu compartilham a noção de que a comunidade possui três dimensões: os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. A ética deve levar em consideração as três dimensões. Se a realização de uma pessoa está sempre na interação com todas as outras pessoas. É indispensável levar em conta os ancestrais e os que estão por vir. No idioma swahili existe um princípio chamado *kuumba*, a palavra significa, literalmente, criatividade. O que, em termos de princípio, remete a capacidade de criar, inventar e usar toda nossa capacidade para deixar tudo que herdamos de nossos ancestrais – a comunidade, os bens, o meio ambiente e toda a cultura – mais belas, belos, confortáveis e funcionando adequadamente para os que virão.

Como podemos observar na fala de Noguera em seu texto “Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma Ética Afroperspectivista”, publicado em 2011, a linguagem do povo Bantu nos remete à cosmovisão de comunidade, isto é, a necessidade de partilhar. Assim, evidenciamos o pensamento do “ubuntu” na percepção de uma ética da multiplicidade, conforme nos levam a perceber os pensadores africanos em seus valores éticos, ideológicos e epistêmico.

Portanto, a ancestralidade e o encantamento andam juntos pela pluralidade em que o indivíduo africano encontra-se inserido (ou a partir do território afro-brasileiro), como podemos extrair das diásporas que ocorreram. Ademais, tais fatores podem ser compreendidos como “ancestralidade da filosofia”, uma vez que eles constituem:

[...] a ancestralidade da filosofia, e é por isso que ela é uma anterioridade em relação à filosofia, muito embora diga a lenda que **a filosofia surgiu em contraponto ao mito** (A magia sempre aparece correlacionada ao mito, o que, em verdade, é correto afirmar, pois a narrativa mitológica é sempre uma narrativa mágica e o produto dessas narrativas e o encantamento) (Oliveira, 2007, p. 207-208, grifo do autor).

Portanto, Oliveira nos chama atenção para a magia, afirmando que ela está relacionada aos mitos existentes em forma de encantamento desde o surgimento da filosofia em tempos imemoráveis. Por meio da subjetividade e da objetivação do ser humano, o encantamento nos

leva de um lugar para outro, questionando o conhecimento posto, fazendo reflexões críticas sobre as atitudes, embora se torne parte dessa subjetividade enquanto encantamento. Sendo assim,

A ancestralidade e o encantamento complementam-se, desejam-se, completam-se, é um desejo sexual, sensual, onde estes são plurais e diversos. Ela (Ancestralidade) e ele (Encantamento) geram pensamentos, reflexões, críticas, produções outras de sentidos (Adilbênia Machado, 2014, p. 23).

Portanto, a ancestralidade é compreendida como o desejo, a potência, enquanto força, movimento, o *dever*, uma vez que encontramos a pluralidade em sua diversidade. Assim, o encantamento promove a reflexão acerca de como o ser é afetado no mundo, permitindo a ação de significar e ressignificar os contos, a história, as canções, entre outros fatores que afetam a vida e as relações do ser. Além de permitir a existência de significados distintos sobre essas relações que afetam a vida e que constituem o ser.

Contudo, faz-se necessário o cuidado de transmitir os saberes dos antepassados, de não deixar morrer ou ser apagada a cultura do lugar originário, uma vez que, diante da vivência com esses saberes originários, os estudantes poderão e escrever e reescrever novos saberes, possibilitando criar e recriar novos conhecimentos.

Como podemos observar, a ancestralidade

É, então, uma arte significativa, uma linguagem, uma combinação de signos recriando uma realidade, por tudo isso, essa arte não é imitação. É uma arte admirada pela sua abstração e naturalismo, ou seja, pela simplicidade encantadora que transforma o simples em algo grandioso (Adilbênia Machado, 2014, p. 197).

Portanto, podemos compreender que os povos africanos valorizaram a arte de significar e ressignificar a realidade, atribuindo a ela caráter político, ideológico e de resistência. Nesse enquadramento, a ancestralidade nos afeta, possibilitando olhar para o ser enquanto ser no mundo. Ainda, possibilita ao indivíduo se reconhecer a partir de sua identidade enquanto negro africano, em diásporas, afro-brasileiros. Sendo assim, o filosofar consiste em uma espécie de encantamento entre o indivíduo e a natureza, em sua pluralidade, dialogando com as comunidades.

Porém, pensar o movimento que é posto no âmbito cultural como a antologia do ser, enquanto ser no mundo, leva em conta os múltiplos saberes dos ancestrais africanos, fazendo-nos refletir acerca das diásporas⁷. Nesse sentido, referimo-nos ao indivíduo que não nasce no

⁷ Por afrodiáspora, deve-se entender toda região fora do continente africano formada por povos africanos e seus

continente africano, mas que constitui, África em si, em meio às diásporas. Que cultiva o conhecimento dos povos africanos e cultura.

Sobre as diásporas, podemos dizer que:

A filosofia africana contemporânea tem a cultura como eixo significante na sua constituição, é fruto da experiência, é aquela filosofia feita não apenas por filósofos africanos, mas também por aqueles que estão implicados em direcionar sua atenção aos problemas dos africanos, sejam os nascidos na África, sejam aqueles que são frutos das diásporas, ou seja, aqueles nascidos na África ou aqueles que têm a África nascida em si, como nós, afrobrasileiros. É sabido que compreender a história da África e a história da África no Brasil é preponderante para conhecermos e reconhecermos nossa realidade, nossa história. Desse modo, essa filosofia intenta resolver tais problemas desde suas concepções de vida, suas culturas, credences, mitos, poesias, nosso modo de pensar, refletir, sentir, conhecer, aprender / ensinar[...] (Adilbênia Machado, 2014, p. 06).

A partir do pensamento da filósofa Adilbênia Machado, a filosofia africana é apresentada como desenvolvimento da experiência, vivenciada do ser enquanto movimento de significar e ressignificar o pensamento, partindo do território geográfico, África ou em diásporas, valorizando as crenças que foram passadas por várias gerações, a cultura, a religião as narrativas orais contadas pelos anciãos das comunidades que causam encantamentos as crianças, jovens, adultos, aqueles que se propõem a ouvir de forma atenta e se encantar. Esse movimento nos aproxima, enquanto identidade afro-brasileira, o desejo que nos impulsiona e nos arrebatava, ser de vivência e experiência enquanto África que nos habita.

Entendido brevemente o que viria a ser o conceito de cultura e a sua importância para a necessidade de apreensão do mundo pelo sujeito, cabe-nos compreender que

[...] a exploração do passado, o exame de nossa cultura tradicional, obedece a uma preocupação de objetividade e de conhecimento de si. É importante conhecermos a nós mesmos tais como somos, tais como o passado, próximo ou longínquo, nos moldou, aprender as aquisições de nossos ancestrais, na verdade em toda sua diversidade (Towa, 2015, p. 51).

Para dialogarmos com a ideia de afroperspectivismo, teremos como base a filósofa Adilbênia Machado (2014) e o filósofo africano Towa (2015), na obra *A ideia de uma filosofia negro-africana*, publicada em 2015.

Adilbênia Machado afirma que a cultura nos possibilita apreender o real pela forma como foi apresentado pela singularidade. Entretanto, para o filósofo Towa (2015), a cultura é parte da objetividade do conhecimento de si enquanto indivíduo. Não obstante, ela não se

descendentes, seja pela escravização, entre os séculos XV e XIX, seja pelos processos migratórios do século XX (Noguera, 2015, p. 41).

encontra em lugares distintos, mas no lugar de origem, sobretudo, quando levamos em conta a herança deixada por nossos ancestrais na diversidade.

Na próxima subseção, iremos dialogar sobre o conceito de alteridade na filosofia africana.

2.2 O CONCEITO DE ALTERIDADE

No item anterior, dedicamo-nos a dois conceitos muito importantes no âmbito filosófico africano, sobretudo, na vivência em coletividade, quando nos referimos à ancestralidade, à valorização da linguagem e à cultura por meio de ensinamentos dos ancestrais, a fim de nos deleitarmos com as várias possibilidades de ressignificar os saberes e a cultura.

Dialogar com a ancestralidade nos remete à magia, ao “espanto”, à sabedoria do ser humano, na medida em que, “quando o ser humano reflete buscando a si mesmo ou o mundo que o cerca, ele está tomado pelo “espanto” e essas questões fundamentais surgem na sua mente” (Omogbe, 1998, p.01). Assim, referimo-nos às reflexões do ser no mundo enquanto objetivação de conceitos que nos são apresentados e nos afetam. Já sobre o encantamento, somos encantados pelas narrativas, rodas de conversa, danças de roda, músicas, entre outras formas de culturas filosóficas africanas vivenciadas em diversas comunidades, como, por exemplo, nas comunidades quilombolas, nas apresentações das suas narrativas de resistência e luta.

Nesta dissertação, abordamos a alteridade no sentido “*ubuntu*”, que se origina na oralidade do povo da África, para pensarmos questões que nos remetem a nos colocar no lugar do outro. Mas não no sentido de espaço geográfico, antropológico, sociológico, e, sim, no sentido de comunidade, de partilha de cultura, de epistemologia. Ainda investigaremos se o conceito de alteridade seria a capacidade de se colocar no lugar do outro, realizando o movimento de representar a comunidade em sua objetividade, sem esquecer o “eu” enquanto subjetividade da experiência coletiva.

A filósofa Adilbênia Machado (2014, p. 18) ressalta:

Filosofia do sentido, da alteridade, da diversidade, [...] encara a diferença como atitude. É filosofia que cria mundos e encanta, ressignifica e dá sentido, é desterritorializada. Canoas, fundamentalmente por ser uma ética implicada no cuidado de si e do outro, por ser uma filosofia da alteridade, por ser uma epistemologia que prima pelas relações étnico-raciais.

Assim, acreditamos que a filosofia africana busca ressignificar os conceitos que são importantes para pensar o ser humano e suas experiências que se manifestam por meio da cultura, religiosidade, possibilitando pensar o sentido ético e desenvolver o filosofar a partir do pensar

propriamente africano. Segundo Ramose, a filosofia do Nós orienta, enquanto ser de alteridade, o cuidado mútuo, a solidariedade que se desenvolve na epistemologia de partilha, de escuta, priorizando as conexões individuais e coletiva da comunidade.

Como podemos observar:

A noção fundamental da epistemologia e ética ubuntu é – tomando o termo emprestado de Tshiamalenga – a filosofia do “Nós”. Nos termos dessa filosofia, os princípios da partilha, da preocupação e do cuidado mútuos, assim como da solidariedade, constituem coletivamente a ética do ubuntu (Ramos, 2011.p 04).

Ademais, neste contexto, temos como princípio a alteridade e a diversidade, buscando refletir sobre as relações étnico-raciais que nos permeiam diante das classes minoritárias, ameríndios, quilombolas, entre outros.

Segundo Oliveira (2005, p.333), em sua tese de doutorado, intitulada de “*Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na Filosofia da Educação Brasileira*”, “a filosofia, portanto, só pode ser exercida em relação com o Outro (alteridade social), com o sagrado (alteridade absoluta), comigo mesmo (alteridade psicológica), e com o meio ambiente (alteridade abrangente)”. Assim, a filosofia nos possibilita o encantamento desde tempos imemoráveis por meio da oralidade que, posteriormente, passou a documentar a experiência do ser no mundo. Sendo assim, podemos dizer que a alteridade potencializa o indivíduo. Oliveira (2005, p. 333) retrata que:

Não existiria a capoeira sem essa dança da alteridade, já que a capoeira é um encontro com o Outro - onde cada qual afirma sua própria destreza e habilidade frente ao Outro para que este Outro seja melhor e, nessa sequenciando um movimento se transforma no outro, ocorrer a indissociabilidade de seres que são absolutamente singulares em seu modo de jogar e que tornam, por força dessa ginga do amor, belo o jogo. É o que acontece embaixo da refrescante copa do Baobá, quando toda a comunidade (crianças, adultos, anciãos) se irmana através do canto dos Griots.

Portanto, podemos constatar que a alteridade é o movimento no sentido de estar em constante inquietação, de criar e recriar, a partir do território de origem dos costumes, músicas, danças, capoeiras ou em suas diásporas. Segundo o pensamento de Nascimento (2020, p. 28), “na consolidação da contemporânea experiência de pensamento dos diversos povos africanos, a experiência da colonização trouxe a política colonial para a condição de assunto privilegiado para as reflexões autóctones africanas”. Assim, podemos afirmar que a coletividade e a epistemologia se encontram presentes na objetividade e subjetividade do ser enquanto experiência.

Iremos refletir sobre a escrita do filósofo Wanderson Flor do Nascimento, em sua obra intitulada *Entre aposta e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de Filosofia no Brasil* (2020 p. 67).

Neste processo, uma imagem de si dos povos africanos deslocados na diáspora também é quebrada, fissurada, partida. Forçadas a deixar de ser o que eram, nossas ancestrais vindas na diáspora são forçadas a criar outras referências para si. Criar novas referências para se enxergarem como pessoas no mundo, já que em suas terras natais, suas imagens de si eram todas dadas pelas suas relações com suas comunidades, suas crenças, suas tradições.

Na perspectiva do autor acima, fica evidente que a ancestralidade, o encantamento e a alteridade, complementam-se na coletividade da comunidade, nas representações políticas, éticas e de religiosidades, quando nos colocamos no lugar de origem enquanto sujeitos que filosofam sobre a vida e as relações que estamos inseridos e somos afetados por elas.

O filósofo em tela enfatiza as relações de afetividade das comunidades que cria conexões em diáspora, as crenças e suas tradições como forma de reafirmar a identidade do grupo e ao mesmo tempo em que esse grupo se fortalece. Diante das fissuras, leva a necessidade de criar referências, sem deixar de lado as referências ancestrais, tão caras ao povo africano e aqueles que vivem em diáspora, buscando criar e recriar crenças e narrativas.

Portanto, podemos compreender a alteridade, como o se relacionar entre as pessoas, qual a identidade individual está conectada à coletividade a ética do *ubuntu*. A filosofia africana, possibilita incumbir o respeito mútuo, a existência e o bem maior de cada sujeito que são compreendidos em um conjunto de éticas que promovem um bem maior que se expressam na comunidade e na coletividade. Assim, podemos afirmar que a alteridade é enaltecer a diversidade do sujeito no mundo, tendo o compromisso de solidariedade de se colocar no lugar do outro como indivíduo, buscando valores que são importantes no desenvolvimento do homem e de mulheres.

No próximo item, iremos dialogar sobre o relato de experiência vivenciado em sala de aula.

2.3 OS FILÓSOFOS AFRICANOS EM SALA DE AULA

Nessa subseção será relatada a experiência vivenciada em sala de aula, a partir da introdução do pensamento filosófico africano na instituição de ensino, Escola Cidadã Integral Monsenhor Jose Paulino, localizada na cidade de Arara, no estado da Paraíba.

Apresentaremos o pensamento africano partindo da perspectiva do filósofo, sul-africano Magobe Ramose, que nos apresenta a ética do “ubuntu” tendo em vista o pensamento pluriversal, partindo da seguinte problemática: existe apenas uma filosofia ou existem filosofias?

De início, vale ressaltar que é de suma importância descolonizar o olhar dos estudantes diante do diálogo, da pluralidade de ideias, conceitos e etnias. Segundo Adilbênia Machado (2014, p. 2), “a filosofia africana, ao mesmo tempo em que os princípios da diversidade, da integração e da tradição dançam, entrelaçam-se, permeando todos os espaços do pensamento africano e afro-brasileiro”. E assim, ela nos apresenta a perspectiva do pensamento filosófico africano e sua pluriversalidade no continente africano ou a partir das diásporas.

O propósito aqui é instigar os estudantes a partir do conceito de ancestralidade pelas diásporas, na perspectiva afro-brasileira. Segundo o filósofo Oliveira, no artigo *Pedagogia da ancestralidade: execução da lei 10.639/2003 na escola de salvador Bahia* (2015, p. 25-26):

“Ancestralidade”, em seus estudos são empregados como uma categoria de análise e conceito-chave na busca por compreender uma determinada epistemologia com um regime de significados, a partir do território que produz seus signos de cultura, ou seja, estamos falando de uma África a partir do olhar do território brasileiro e um Brasil africanizado e portanto, trata-se de criarmos uma “Pedagogia da Ancestralidade” que opere epistemologicamente considerando o arcabouço teórico, filosófico e metodológico do fazer e ensinar a história do povo africano no Brasil.

Porém, na condição de docente, dialogaremos com os estudantes do Ensino Médio a partir do território brasileiro, possuidor de um arcabouço filosófico que nos permite vivenciar a cultura que pulsa como batidas do coração ancestral, nas expressões culturais do povo afro-brasileiro que a maioria dos estudantes da escola já mencionada pertence.

Diante da realidade mencionada, a pesquisa sobre o ensino de filosofia e o filosofar em sala de aula estimula os estudantes a pesquisarem os conceitos de ancestrais, encantamento e alteridade. Nesse contexto, se faz necessário conhecer e vivenciar a cultura, a diversidade de pensamento, desenvolvendo a subjetividade do ser humano enquanto ser no mundo.

A presente pesquisa potencializa-se diante da experiência vivenciada no âmbito escolar e fora dos muros da escola, tendo como referência o quilombo Caiana dos Crioulos, que existe há mais de 100 anos, localizado a 15 quilômetros do Município de Alagoa Grande, PB.

Pudemos observar que os tambores, a ciranda, a roda de coco, os cantos, a sanfona, o pandeiro, os artesanatos, as roupas brancas, a chita (tecido) fazem parte da formação do povo quilombola de Caiana, uma vez que eles permitem a existência de uma mística que remete ao

seu povo originário e a seus ancestrais de matriz africana. Ser pessoa de pele negra, dos cabelos cacheados é sinônimo de resistência, uma vez que morar naquele recinto é ter ciência que vivem em um lugar distante da cidade, alto, com dificuldade de acesso, sem visibilidade política para ter acesso às políticas públicas.

As expressões culturais de forma majestosa se fazem presentes na dança de coco, a qual parte da tradição do povo quilombola, na roda de conversa com os sábios da comunidade. Entretanto, a partir do diálogo a comunidade quilombola sobre ancestralidade e resistência, a determinação potencializa a pesquisa no âmbito escolar.

A pergunta é lançada para que os estudantes iniciem as suas primeiras reflexões com o intuito de fomentar a discussão por meio da inquietação filosófica, realizando o movimento de criar e recriar. Na filosofia africana, não se busca o conhecimento único, mas a multiplicidade de ideias e pensamentos, a cosmovisão, valorizando a cultura e a pluralidade.

Faz-se necessário promover diálogos sobre a diversidade de conhecimento africano, com o intuito de dialogar com os estudantes sobre cultura à qual estamos inseridos, tendo como objetivo refletir sobre valores éticos, como empatia, respeito, entre outros. Segundo o filósofo Obenga (2006), “a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares”.

Portanto, para que o estudante possa “filosofar, é necessário que o professor também filosofe, criando um espaço da aula como a dimensão criativa que envolva tanto aquele que apreende como também aquele que ensina. Criando condições através do questionamento, do debate e suas argumentações” (Cerletti, 2008, p. 36 -37).

É de suma importância o encanamento diante da pluriversalidade de epistemologias, podendo ocorrer no chão da escola, no fenômeno que se pode chamar de aula, ultrapassando os muros da escola, diante da diversidade e adversidade, enquanto subjetividade do ser no mundo.

3 PROPOSTA METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, iremos apresentar a proposta metodológica do ensino de Filosofia realizada na Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, situada na cidade de Arara, no Curimataú Paraibano. Os estudantes participantes da pesquisa são a turma do 2º ano B, para as quais será realizada a pesquisa biográfica, tendo como intuito as análises de forma biográfica, os conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade.

A pesquisa participante é qualitativa, definida como “base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação com a realização de um problema coletivo de pesquisadores e os participantes uma situação problema” (Thiolent, 1985, p. 15). O objetivo é compreender o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade, com o intuito de promover o filosofar em sala de aula no campo da experiência que possibilitará o estudante a se encantar ao logo do processo de desenvolvimento.

Buscamos relatar a experiência vivenciada no âmbito escolar localizada, no município de Arara, PB. A escola mencionada oferta o Ensino Médio integral tendo como público-alvo os estudantes da zona rural e zona urbana. A Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino é uma das instituições mais antigas do município de Arara, trazendo consigo as marcas da ancestralidade muito fortes no seu corpo docente, como também na trajetória dos estudantes como podemos compreender ao logo do texto.

Durante as décadas de 1980 até 2000, a escola ofertava a primeira etapa e do ensino fundamental I e II, durante o período matutino, como também era ofertado, no período vespertino. O Ensino Médio fora ofertado no período noturno, e durante décadas era a única instituição escolar do município que tinha essa realidade educacional, tendo como público os jovens da zona rural do município e da cidade vizinha, Casserengue, que nesse período se encontrava na condição política de distrito da cidade de Solânea.

Anos depois, deixou de oferecer o ensino fundamental para se tornar exclusivamente escola do Ensino Médio. Posteriormente, com o avanço de escolas cidadãs integrais que se iniciou na gestão do ex-governador Ricardo Coutinho, e se intensificou no 1º mandato do atual governador João Azevedo, a escola foi comunicada que se tornaria escola cidadã integral no ano de 2020, em meio ao período conturbado da pandemia da COVID-19. A escola disponibiliza, além do ensino integral, o ensino na modalidade parcial e o EJA no período noturno.

Todavia, a escola disponibiliza uma estrutura de pequeno porte. De acordo com o levantamento, constatamos que há 200 estudantes matriculados, e o corpo docente é regido por

18 professores. Faremos uma breve descrição da estrutura física da escola, indicando que ela possui oito salas de aula, uma biblioteca pequena, um auditório, sala de apoio aos professores, sala da gestão escolar, sala da coordenação pedagógica, sala de reunião, três banheiros de uso da comunidade escolar e uma cozinha.

Além do acima exposto, a escola conta com uma quadra de esportes precária, não possui muro e nem cobertura, almoxarifado, salas de aula climatizadas com equipamento eletrônico, televisão, laboratório de Física, Química, Matemática e Robótica que ocupa uma única sala devido à falta de estrutura física da instituição escolar, levando em conta que o prédio é antigo, mesmo tendo passado por algumas modificações em sua estrutura, continua com a necessidade de algumas modificações para melhor organização dos espaços.

A gestão escolar tem como preocupação, adequar o ambiente escolar buscando melhorar a estrutura de forma que garantam a acessibilidade no ambiente escolar assegurando as pessoas com deficiência a transitar de forma tranquila no ambiente, construindo rampas, guarda corpo em locais com rampas e escadas.

No período de 2020 a 2023 não houve registro de estudantes matriculados com deficiência física na instituição de ensino.

Porém, enquanto escola temos outras realidades que nos preocupam diante da conjuntura apresentada, como o alto número de estudantes no 1º ano do ensino básico que possui autismo. Enquanto escola e professores da rede estadual de ensino, nos falta uma rede de apoio para ajudar a compreender as necessidades educacionais dos estudantes com autismo, como formações continuadas, mas que sejam ofertadas de forma eficaz para o ensino e aprendizagem dos estudantes, tornando a sala um lugar de inclusão desses estudantes de alteridade no sentido de partilha e troca de saberes, como também de empatia no ensino de filosofia.

Nesse véis, apresentamos a realidade estrutural e como também iremos retratar o perfil os estudantes que possuem entre 15 e 17 anos de idade. A maioria dos estudantes possui baixo poder aquisitivo e são beneficiários de programas sociais, como o Programa Nacional de Bolsa Família. A maioria se encontra engajado no programa do governo pé de meia que passou a vigorar em janeiro de 2024 como um incentivo aos estudantes de baixa renda, conforme a Lei 14.818/2024, sancionada pelo Presidente Lula.

Sob essa ótica dos programas sociais de incentivo a educação, no município de Arara é notório o empenho dos estudantes na escola, diminuindo a evasão escolar e melhorando as condições financeiras dos estudantes, garantindo que os estudantes de faixa etária de 15 a 17 permaneçam no âmbito escolar de ensino integral.

Nessa perspectiva, diante da fala dos estudantes sobre a afetividade relata-se na roda de conversa que a escola possui memórias afetivas que os remetem aos pais, irmãos e tios, muitos dos quais vivenciaram a escola na condição de estudante. Podemos compreender nas palavras dos estudantes a afetividade e os laços que se potencializam no âmbito escolar, permitindo significar e ressignificar suas experiências.

Segundo o filósofo Wanderson Flor do Nascimento (2020, p.45):

Embora a passagem do tempo, o acúmulo de experiências, o maior contato temporal com o mundo e a comunidade sejam essenciais, ao afirmarmos um lugar privilegiado para a infância estamos ressaltando o caráter articulador das percepções de mundo tradicionais africanas. A ancestralidade se assenta na velhice, mas acolhe e se hospeda na infância, nos lembrando que a formação vai da criança à pessoa idosa. E o gesto de ensinar. A formação é uma experiência coletiva, comunitária constante, permanente.

Podemos compreender a partir do pensamento do filósofo acima, que o gesto de ensinar não pode ser tido como individual, porém a experiência coletiva nos proporciona enquanto estudantes, professores (as) revisitar memórias ancestrais do ambiente escolar, como mencionado pelos estudantes, a escola do seus pais, avós, tios que no presente de cada um que vivência o espaço físico, as histórias e narrativas que foram construídas, que são ressignificadas de forma coletiva pela comunidade, através da ancestralidade.

Nesse sentido, constatar que a maioria dos docentes da instituição fez parte da comunidade estudantil. Vale aqui ressaltar que 80% do corpo docente da instituição de ensino foi estudante da escola e são residentes na cidade de Arara, e os outros 20% residem em cidades vizinhas como Remigio, Esperança e Areia.

Apresentaremos agora, de forma breve, os dois perfis dos estudantes: [1] o primeiro é composto por estudantes oriundos da rede pública de ensino; já o [2] segundo é formado por estudantes egressos da rede privada de ensino local. Um fator agravante é que a maioria dos estudantes é da zona rural e, dependentes do transporte escolar, são beneficiários do programa “Caminho da Escola”, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que coordena os programas voltados para a melhoria no transporte escolar. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) é destinado aos Estados e municípios, com o objetivo de erradicar evasão escolar (MEC).

Diante dos fenômenos naturais no período chuvoso, os estudantes relatam que precisam caminhar 3 ou 4 quilômetros para garantir a presença na escola, já que as estradas são de difícil acesso na zona rural. Mesmo diante dos desafios encontrados na trajetória desses estudantes é notório o carinho e sentimento de pertencimento que dedicam a escola. Por outro lado, os outros

estudantes que residem na zona urbana possuem maior facilidade de locomoção até a escola.

Portanto, para que possamos compreender as questões apresentadas, é de suma importância pensar a escola como um constante movimento de criar e [re]criar, de significar e ressignificar. Para que possamos compreender essas relações afetivas da comunidade estudantil com escola, iremos nos debruçar sobre os conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade, tendo como intuito o filosofar em sala de aula.

Buscaremos conceituar, ancestralidade, tendo como fundamentação o pensamento dos filósofos contemporâneos como Adilbênia Machado, Oliveira, Nogueira, entre outros, na escola diante do cenário apresentado. A perspectiva da ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Podemos compreender a ancestralidade como o pensar, a vivência, as ideologias, bem como a epistemologia, levando em conta a contribuição e os caminhos deixados pelos ancestrais e suas reflexões.

Assim, tal perspectiva se propõe a pensar a realidade com seus questionamentos e movimentos sociais, políticos e ideológicos, colocando em questão as problemáticas do presente, o intuito não é viver o mundo saudosismo de uma África no Brasil.

Pensando o conceito de ancestralidade ancorados do pensamento por Oliveira (2007, p.257), indicando que

A ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-ancestralidade e revelação profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções políticas e sociais.

Comprendemos a ancestralidade, como o que produz o encantamento através dos caminhos que a tradição dos povos afro-brasileiros e suas diversidades de etnias costumes, culturas, seja nos caminhos religiosos, na valorização do terreiro, dos ritos afro ou nas danças de coco entre outras formas de compreensão da ancestralidade. Que ao longo do tempo são transmitidos de geração a geração, nos convidados a encontros e os encontros nas encruzilhadas da vida.

No entanto, afirmar o pensamento africano como legítimo não é negar a razão europeia, mas promover o diálogo entre ambas as formas de pensamento, promovendo a superação dos paradigmas de que há uma razão dominante e que está se refere à racionalidade eurocêntrica.

Os estudantes participantes da pesquisa encontram-se no âmbito da pesquisa social, a qual, segundo Gil (2008), busca por respostas a problemas mediante o uso de procedimentos científicos que permitem novos conhecimentos sobre uma realidade social.

4 O FILOSOFAR POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.1 PROPOSTA DO PRODUTO PEDAGÓGICO

A escolha da sequência filosófica didática, como produto de pesquisa da dissertação, que nos possibilitou filosofar em sala de aula, surgiu em meio à inquietação filosófica das discussões nas aulas do mestrado profissional, o PROF-FILO, instigando-nos a desenvolver um produto empírico no chão da escola, com os estudantes reais e seus anseios e problemáticas, como a diversidade, ideologias, identidade e etnias. É assim que nasce a proposta que será apresentada para filosofar em sala de aula a partir da perspectiva da filosofia africana e sua multiplicidade.

Este contexto, no qual se apresenta o uso das sequências didáticas, possibilitou o filosofar, partindo da filosofia africana, uma vez que tais sequências permitem definir os “conteúdos de aprendizagem, e, portanto, [o] papel das atividades que se propõem” (Zabala, 1998, p. 54).

Assim, as sequências didáticas podem ser compreendidas como um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o/a professor/a quer alcançar para a aprendizagem, envolvendo atividades de aprendizagem e de avaliação, para todos os níveis de escolaridade (Zabala, 1998). A intencionalidade alcança os objetivos planejados a partir da seleção do tema, conteúdos didáticos adequados e atividades, planejadas pelo/a professor/a, objetivando atingir o ensino e a aprendizagem, de forma clara também para o estudante. O interesse foi despertado à medida que a relação entre conteúdo e realidade dos participantes da pesquisa se relacionaram entre si.

Porém, procuramos relacionar o tema, o qual foi abordado durante a sequência didática filosófica, de acordo com a realidade dos estudantes, valorizando sua identidade afro-brasileira na perspectiva da filosofia africana em diáspora.

Para que fosse possível desenvolver a presente proposta didático-filosófica, a saber, a construção de sequências didáticas, fizemos uso da pesquisa exploratória, na medida em que ela nos proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41), garantindo o amadurecimento das ideias. Como procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que é compreendida como o levantamento bibliográfico, ampliando, assim, os horizontes da pesquisa.

Posteriormente, utilizamos a pesquisa participante, conforme os pressupostos de Brandão (1998). Em um primeiro momento, aplicamos o questionário-piloto nas turmas de 1º ano A, B e C do Ensino Médio, com o objetivo de coletar dados iniciais a respeito das impressões sobre a filosofia africana. Essa etapa visou ao mapeamento de conhecimentos

prévios relacionados ao pensamento africano e às suas etnias.

O questionário aqui aludido teve a seguinte estrutura: três questões abertas, para que o estudante pudesse se expressar de forma livre, e sete questões objetivas, nas quais cada participante deveria assinalar com X, indicando sim ou não. O questionário foi aplicado de forma individual durante a aula de filosofia, preferencialmente nos primeiros horários das aulas. O objetivo nessa fase foi analisar o interesse no tema posteriormente desenvolvido como sequência didática filosófica, buscando compreender como os estudantes da ECI Monsenhor José Paulino se reconhecem enquanto indivíduos étnico-raciais.

Neste intento, sugerimos, como produto, a seguinte sequência didática filosófica, no intuito de analisar como os estudantes do ensino básico compreendem o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade e encantamento.

A partir da coleta de dados do questionário, foi possível trilhar caminhos metodológicos da roda de conversa na sala de aula fora dos muros da escola, no processo de ensino-aprendizagem filosófico de análise e reflexão a partir do movimento da filosofia africana e sua memória e narrativas.

Partindo deste contexto, sentimos a necessidade de desenvolver sequências didáticas sobre a filosofia africana para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, visando contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos.

4.2 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DA PESQUISA PARTICIPANTE

Diante da pesquisa realizada na instituição de ensino de educação básica de Ensino Médio, nosso objetivo foi apresentar o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade. Diante desse objetivo, sentimos a necessidade de aplicar o questionário diagnóstico filosófico, buscando compreender a partir do conhecimento prévio dos estudantes, sobre a ancestralidade, com o intuito de analisar como eles compreendem o que é tal conceito em seu cotidiano.

Tendo como fundamentação a afroperspectividade nos apoiando na pesquisa participante como caminho metodológico, cujo objetivo é analisar os dados coletados, fornecidos após aplicabilidade do questionário diagnóstico filosófico com uma estrutura de dez questões, conforme apontada anteriormente.

Nessa mesma direção e sentido, nas sete questões objetivas, o sujeito participante deverá responder com um X a alternativa escolhida apoiada na metodologia da pesquisa participante, como podemos compreender a seguir a partir do pensamento de Thiollent:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 14).

Nesse viés, Thiollent (2011) afirma que, na relação próxima entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, estão ligadas as práticas e a pesquisa participante, abordando problemas diretos. Essa intercalação da abordagem filosófica ao método estabelece um estudo de filosofia pela ótica do estudante. Isso significa reconhecer que o estudante e o professor encontram-se no processo de constante transformação filosófica, científica e metodológica.

Este envolvimento ativo também promove um sentido de empoderamento entre os participantes, pois eles não apenas contribuem com informações, mas também são parte da pesquisa. Partindo desse contexto, iremos analisar a coleta de dados, apoiando-nos na pesquisa participante.

Nessa intercalação da abordagem filosófica, o método estabelece ao ensino de filosofia as condições para trazer a ótica do estudante ao debate. Isso significa reconhecer o estudante e o professor diante do processo constante de transformação de criar e [re]criar. A pesquisa-ação permite a compreensão de problemas, pois considera as experiências e epistemologia dos participantes, favorecendo a dinâmica de aprendizagem.

Como podemos perceber na citação a seguir,

[...] as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores (Brandão, 1984, p. 52).

A perspectiva acima citada justifica a escolha que adotamos para a pesquisa participante, pois diz respeito ao que o autor enfatiza ao afirmar que “não existe um modelo único de ‘pesquisa participante’”, pois trata-se de buscar caminhos que melhor se adaptem à realidade da pesquisa, buscando, assim, de forma metodológica, as condições particulares da escola e do público envolvidos como sujeitos da pesquisa.

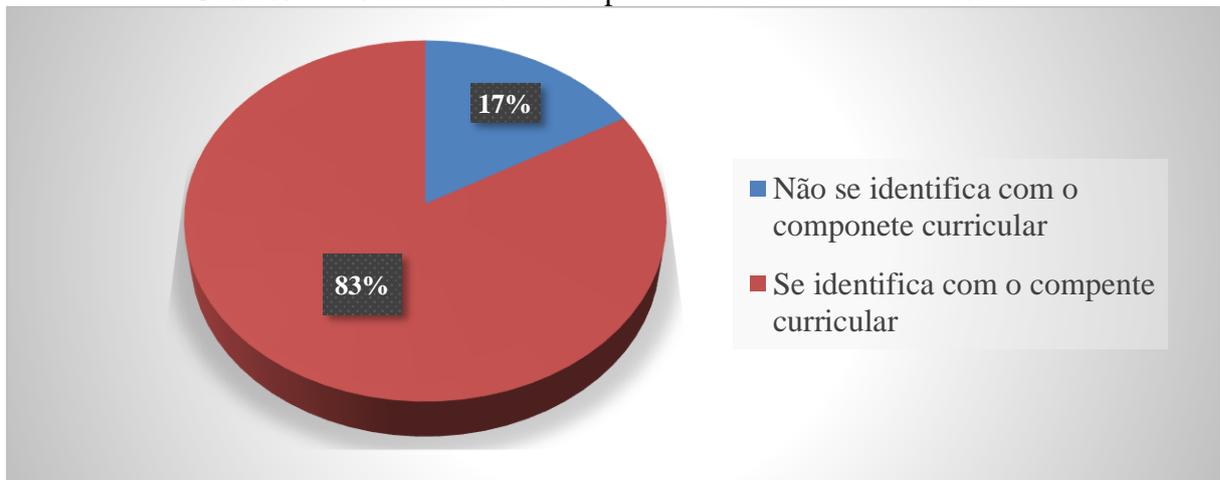
Portanto, podemos compreender as metodologias de pesquisa como as escolhas de caminhos metodológicos que nos direcionam o aprofundamento dos conceitos sobre o ensino de filosofia a partir do questionário diagnóstico filosófico apresentado na análise de coleta de

dados, permitindo-nos investigar de forma eficaz.

O questionário diagnóstico filosófico foi aplicado nas turmas de 1º ano do ensino básico da ECI Monsenhor José Paulino, localizada na cidade de Arara, no interior da Paraíba, totalizando 24 estudantes como sujeitos participantes da pesquisa.

A amostra de análise dos estudantes do 1º ano do ensino básico demonstrava interesse em dialogar sobre o conceito de ancestralidade. Para isso, partimos, inicialmente, da seguinte pergunta: Como estão sendo os primeiros contatos com o componente curricular Filosofia?

Gráfico 1 – Como está sendo o primeiro contato com a Filosofia?



Fonte: Elaboração própria (2025).

Como podemos observar a partir do gráfico, 83% dos estudantes se identificam com o componente curricular de Filosofia, sendo satisfatória. E, adiante, apresentamos a fala dos estudantes participantes da pesquisa. Salienta-se que, para realizar esse diálogo, os estudantes serão intitulados de estudante 1, 2, e assim por diante.

Diante desse contexto, apresentaremos a fala dos estudantes:

“A minha experiência está sendo legal, está sendo interessante escutar a história dos Filósofos” (texto verbal estudante 1, 2023).

“É interessante, é algo diferente, que nos chama atenção, porém tem que pensar demais para entender” (texto verbal, estudante 2, 2023).

“Está sendo bom e de fácil entendimento” (texto verbal, estudante 3, 2023).

“Está sendo legal, podemos apreender sobre outras filosofias” (texto verbal, estudante 4, 2023).

“Está sendo bom e proveitosa é uma matéria boa de se trabalhar, um pouco complicada se compreender mais muito interessante” (texto verbal, estudante 5, 2023).

Como podemos refletir a partir dessas falas, a aula de filosofia é como um espaço de escuta de reprodução da história da Filosofia. A estudante traz em sua fala: “*é interessante, nos*

chama atenção, porém tem que pensar demais para entender". O que nos remete a algumas características da contemporaneidade, como o imediatismo que está presente no dia a dia do estudante, a falta de paciência para lidar com textos filosóficos.

Estamos na época da velocidade das informações, as transformações, as perguntas e respostas prontas e acabadas em questões de segundos. Um dos grandes desafios é, justamente, estimular o estudante a ler e refletir de forma crítica.

A autora Jeanne Maria Gagnebin nos chama a atenção ao fato de que, para apreender filosofia, a paciência é importante:

[...] essencialmente paciência, demora na leitura de um texto e no trabalho de conceito; exige, ainda, que se resista a não progredir incessantemente, a não avançar, a voltar sempre que necessário ao começo, a parar sempre que uma [ideia] não tiver sido esgotada em suas múltiplas relações. Exige também que se “[aguarde] a angústia” em não buscar soluções e saídas fáceis e não colocar ordem onde há desordem (Gagnebin, 2006, P. 1- 4).

Ensinar filosofia exige paciência para lidar com a compreensão dos conceitos e as diversas realidades dos estudantes, habituados com o imediatismo de informações, por meio das redes sociais, e a falta de interesse pelos textos filosóficos, que exigem um processo de reflexão e crítica filosófica. Os estudantes demonstram interesse pela filosofia, mas dificuldade com a leitura e a interpretação textual. Romper com o senso comum provoca inquietude diante dos questionamentos, pergunta filosófica que perpassa, fazendo exercício do filosofar.

Como podemos analisar nas falas dos estudantes a seguir:

“Está sendo legal e interessante pois estimula o aluno a pensar por isso, e isso é importante para que a gente desenvolva a autonomia e o protagonismo da própria vida” (estudante 6, 2023).

“Está sendo muito importante para o meu intelecto estudantil” (estudante 7, 2023).

“Para mim é muito complicado, pois não entende quase nada, porém gosto de filosofar” (estudante 8, 2023).

“Eu diria que é interessante, eu gosto de filosofar, mas eu acho que a filosofia ensinada nas escolas não é muito divertida de se querer apreender, sim cansativa” (estudante 9, 2023).

“Está sendo legal, ela já explica as culturas e tal é bem legal” (estudante 10, 2023).

Os estudantes ressaltam que a filosofia auxilia no desenvolvimento do pensamento autônomo, para atitudes de protagonismo, refletindo em sua existência. O ensino de filosofia tem a intenção de questionar, buscando que o estudante desenvolva o pensamento crítico.

A falta de interesse nas aulas de filosofia é notória na visão de alguns estudantes, e as

redes de ensino estão seguindo um currículo que, muitas vezes, não condiz com a realidade do estudante. Não se reconhece na história e no espaço, causando a falta de interesse durante as aulas. O que nos chama atenção não é o fato de eles não gostarem do componente, mas não se reconhecerem nas narrativas, não percebendo a filosofia interligada com vivência.

Segundo o filósofo brasileiro Wanderson Flor do Nascimento (2020, p. 106),

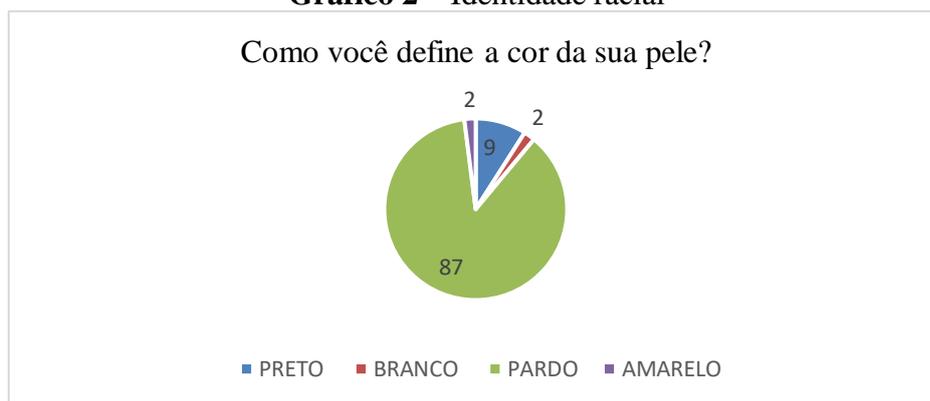
[...] a formação da identidade cultural brasileira influenciada pelas raízes africanas. Podemos entender por identidade cultural as marcas, os registros que nos fazem ver quem somos na relação com uma cultura e que fazem entender que somos todas geradas, que somos, apenas em uma relação com uma cultura, com uma história, com um pensamento.

Os estudantes estão na fase de desenvolvimento intelectual, filosófico, na busca do reconhecimento da identidade, mas o currículo não traz questões como ancestralidade, encantamento e alteridade da filosofia Africana.

Refletindo sobre a diversidade cultural e tradições, seja no campo religioso, cultural ou ideológico, enquanto povos afro-brasileiros, fazem-nos questionar e compreender o processo de resistência, junto com os antepassados, pois, até os dias atuais, ainda temos os mesmos comportamentos racistas, difamando homens e mulheres.

A seguir, iremos refletir à luz do seguinte questionamento sobre identidade: como você define a cor da sua pele? Segundo questionamento: como a sua família costuma contar histórias dos seus antepassados?

Gráfico 2 – Identidade racial



Fonte: Elaboração própria (2025).

A discussão se deu por meio da coleta de dados, cujo objetivo é refletir sobre a identidade dos estudantes, a sua ancestralidade, sendo a pergunta norteadora: como você define a cor da sua pele? Para responder a essa pergunta, analisamos as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, para compreender como se reconhecem enquanto cor da pele.

No universo da pesquisa de 24 participantes, 87% se reconhecem como pardos, 9% se reconhecem na cor preta, outros 2% se identificam como brancos, e, com a cor da pele amarela, apenas 2%. Não temos estudantes indígenas nem quilombolas na escola.

As falas a seguir são reflexo do gráfico:

“Eu não sei se sou branca ou amarela, como saber...” (estudante 1, 2024).

“Eu me considero preta, considerando que a minha cor fica perfeita em mim” (estudante, 2, 2024).

“Sou um moreno escuro, pardo” (estudante 3,2024).

“Eu me considero parda, pois sou escura, mas não sou preta” (estudante, 4, 2024).

“Parda na minha visão das pessoas, na minha visão sou preta” (estudante 5, 2024).

Como podemos observar a partir da fala dos estudantes, apenas 9% se reconhecem como pretos, e a grande maioria se identifica como parda. É de suma importância criar espaço na escola para dialogar sobre a cor da pele, mas não apenas falar: é necessário vivenciar as histórias e narrativas sobre seu povo, sua cultura, de forma decolonial. Os estudantes que se reconhecem como negros nos fazem refletir sobre o orgulho da cor da pele, quando, por exemplo, a estudante diz que “a cor fica perfeita nela”. No âmbito escolar, cuja maioria é negra, tal contexto nos impulsiona enquanto pesquisadores.

A estudante da fala cinco levanta as questões do processo de miscigenação no Brasil, quando ressalta que os outros a consideram parda, mas que ela se vê de pele negra.

A temática que analisamos a seguir, na questão três, trata de saber se sua família costuma – ou não – contar as histórias dos seus antepassados.

Falas dos estudantes:

“Sim, de como era a vida deles e as histórias de terror” (texto verbal estudante 1, 2024).

“Costumam contar as histórias de quando eram adolescentes” (texto verbal estudante 2,2024).

“Só minha falecida bisavó que contava muitas histórias de seu tempo” (texto verbal estudante, 3, 2024).

“Sim, conta histórias de como era a vida no passado e toda sua cultura antepassada” (texto verbal, 4, 2024).

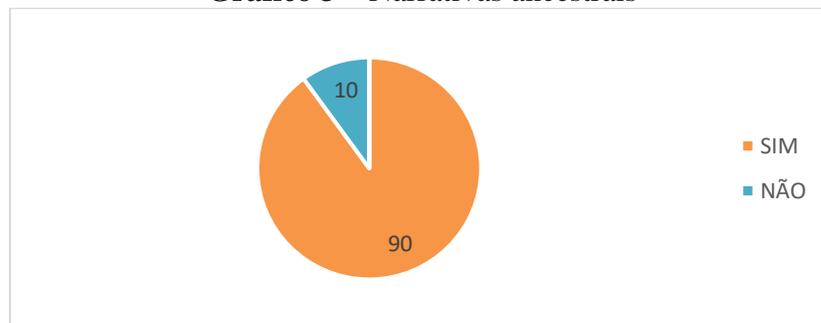
“Sim falam sobre como era a época mais antiga sobre a desigualdade, sobre as histórias assombradas, passeio etc.” (texto verbal estudantes, 5, 2024).

“Os meus pais não falam sobre seus antepassados. Mas gosto de ouvir as histórias dos idosos” (texto verbal estudantes, 6, 2024).

Podemos constatar que os pais, avós, bisavós trazem uma generosa contribuição de narrativas ancestrais de suas vivências e experiências. Os estudantes, de forma rápida em sua escrita, deixam-nos evidenciar a relação afetiva que nos remete às marcas dos saberes, ajudando-nos na compreensão ancestral que nos encanta, como podemos observar a partir do gráfico 3.

Nesse contexto, iremos partir para a pesquisa qualitativa referente às questões objetivas de 3 a 10, em que os estudantes marcam o X, indicando sim ou não. Seguinte pergunta: A sua família costuma contar histórias dos seus antepassados?

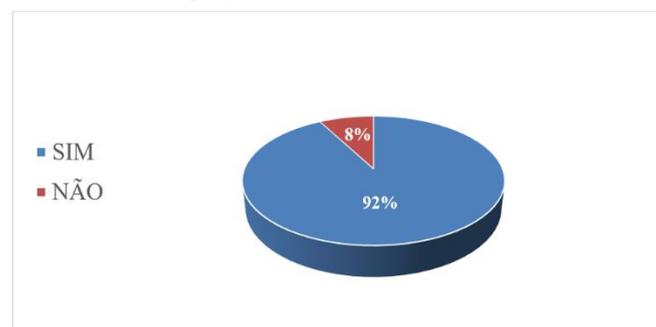
Gráfico 3 – Narrativas ancestrais



Fonte: Elaboração própria (2025).

A quarta pergunta: Você tem interesse de adquirir conhecimento sobre o conceito de ancestralidade?

Gráfico 4 – Ancestralidade



Fonte: Elaboração própria (2025).

É possível observar, no gráfico, que 92% afirma ter interesse em adquirir conhecimento sobre a ancestralidade, e apenas 8% não demonstra o desejo de se aprofundar no conceito de ancestralidade.

Diante da informação coletada, iremos dialogar sobre a importância do ensino de

filosofia, refletir sobre a ancestralidade, ancorados nas narrativas, vivências dos estudantes com avós, bisavós e pais. Flor do Nascimento (2020) propõe que devemos recontar as histórias e culturas dos povos negros, com o objetivo de descolonizar nossa maneira de ver nossa própria identidade, nossa subjetividade e a própria educação também.

Pensar a ancestralidade a partir do chão da escolar enriquecendo as relações afetivas, como a comunidade escolar, e reforçando os saberes pluriversais, encontrando-nos nas encruzilhadas, no sentido de encontro e reencontros de saberes.

Na sequência, analisamos a quinta pergunta.

Gráfico 5 – Você gosta de ouvir as histórias dos antepassados?



Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dessa pergunta, os estudantes, de forma unânime, em 100% das respostas, apresentaram interesse pelas narrativas ancestrais, apontando caminhos para desenvolver o ensino de filosofia Africana na escola.

A sexta pergunta indaga: A discussão que ocorre durante as aulas de filosofia faz sentido para você?

Gráfico 6 – A discussão que ocorre durante as aulas de Filosofia faz sentido?



Fonte: Elaboração própria (2025).

Para os participantes da pesquisa, a discussão em sala de aula é satisfatória, chegando à porcentagem de 53%, ao passo que, para 47%, não faz sentido.

Podemos compreender que as aulas dialogadas, nas quais os estudantes são ativos

participantes no diálogo, tornam-se atrativas para a maioria dos estudantes, sendo mínimo o número de estudantes que não se identificam com a metodologia ou problemática apresentada durante as aulas de filosofia.

Segundo o filósofo brasileiro Flor do Nascimento (2020), “a voz e a escuta são partes do mesmo processo quando o que temos em questão é a possibilidade do diálogo. A voz, no diálogo, é uma voz dada ou silenciada no próprio movimento do diálogo”. Neste sentido, o diálogo em sala de aula é como um movimento que tanto nos provoca, nos inquieta, mas também pode nos calar, silenciando-nos. A esse respeito, podemos citar como modo de apagamento ou silenciamento de um povo ou de uma cultura, a partir da perda da essência, de suas vozes que ecoam na sala de aula, que a perpassa enquanto conhecimento e reflexões filosóficas.

A seguir, analisamos a sétima pergunta: na sua família, há pessoas negras? O intuito desta questão é o olhar particular sobre a observação, partindo do contexto em que vivemos, um país afro-brasileiro e seus múltiplos povos e culturas distintas com diversos saberes. Ao aferir o questionário, percebemos que 92% dos estudantes têm alguém em sua família com a cor da pele negra, e a porcentagem de 8% dos estudantes afirma que, na sua família, não há negros.

Gráfico 7 – Na sua família, tem pessoas Negras?



Fonte: Elaboração própria (2025).

A oitava pergunta nos remete a pensar com os estudantes sobre o currículo escolar, com a seguinte redação: você considera importante a presença dos estudos sobre a história da África no currículo escolar?

Gráfico 8 – Você considera importante a presença dos estudos sobre a história da África no currículo escolar?



Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir da análise da pergunta, temos a porcentagem de 96% que responderam sim, e 4% compreenderam que não.

Segundo Flor do Nascimento (2020), aponta-se o estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, em todo o currículo dos ensinos fundamental e médio, como responsabilidade dos entes dos sistemas educacionais. A instituição de ensino tem a obrigatoriedade de incluir tais conteúdos no seu currículo. A maioria dos estudantes compreende a importância do ensino da história da África. Porém, problematiza o motivo da pouca abordagem, nas aulas, sobre temas como racismo, preconceitos ou valorização da cultura afro. Enquanto docentes da rede de educação básica, buscamos, a cada aula, potencializar os espaços filosóficos na escola, proporcionando espaços de discussão contra ao racismo, buscando valorizar os debates sobre a diversidade de saberes, realizando a análise, a reflexão filosófica.

A pergunta nove segue da seguinte forma: a cultura influencia a forma como nos relacionamos com as pessoas?

Gráfico 9 – A cultura influencia a forma como nos relacionamos com as pessoas?



Fonte: Elaboração própria (2025).

O resultado atingiu a porcentagem de 92% dos sujeitos da pesquisa afirmando que sim,

a cultura influencia a forma de relacionar com outro. Porém, 8% negam essa possibilidade de se relacionar com o outro por meio da cultura.

A pergunta diz-se desta forma: diante do conhecimento que você tem acerca de filosofia, podemos dizer que existem várias filosofias? Diante dessa pergunta, a porcentagem contabilizada foi de 100% dos estudantes, indicando a percepção de que a filosofia é plural, que existem várias filosofias no Brasil e no mundo. Nesse sentido, vamos rompendo com o paradigma de um berço para filosofia com herança do colonialismo. Portanto, a partir da amostra coletada, podemos perceber a importância de se trabalhar, nas escolas, temas pertinentes sobre a cultura afro-brasileira.

Gráfico 10 – Podemos afirmar que existem Filosofias?



Fonte: Elaboração própria (2025).

Partindo deste contexto, apresentado a partir da coleta de dados do questionário, foi possível desenvolver o planejamento das sequências didáticas sobre a filosofia africana para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Como podemos observar na subseção a seguir.

4.3 PLANEJANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Quadro 1 – Plano da sequência didática

Faixa etária dos estudantes: entre 15 e 17 anos
 Duração da sequência: 6 aulas de 50 minutos cada.
 Componente curricular: Filosofia

Objetivo geral: Analisar os estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino – Arara, tomando como ponto de partida o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade, encanamento e alteridade.

Objetivos específicos:

- Compreender o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade;

- Apresentar o pensamento africano no ensino de Filosofia na última etapa da educação básica;
- Compreender como a filosofia pode contribuir para a compreensão da identidade afro-brasileira.

Os momentos da aula

Aula 01: Introdução ao conceito de ancestralidade

- Apresentação do conceito filosófico de ancestralidade;
- Aplicação do questionário diagnóstico na turma escolhida.

Aula 02: Introdução ao conceito de ancestralidade (50 minutos)

- Apresentação aos estudantes das principais características da ancestralidade;
- Explorando a temática, usando como metodologia a poesia, fazendo análise e reflexão filosófica.

Aula 03: Explorando o tema identidade e pertencimento (50 minutos)

Explorando o conto africano da boneca Abayomi.

- Divisão da sala em equipe para a confecção da boneca Abayomi.
- Exposição do resultado da oficina de boneca Abayomi.

Aula 04: O Filósofo Ramose nas perspectivas do ubuntu (50 minutos)

- Apresentação de filósofos Africano relevantes para os temas discutidos.

Aula 05: Quilombo, vivências e experiências (50 minutos)

- Apresentação da história do quilombo;
- Relatos orais da experiência vivenciada;
- Manifestação artística na música, dança;
- Compreensão da ancestralidade e do encantamento;
- Manifestação artística – roda de capoeira.

Aula 06: Roda de conversa na perspectiva da ancestralidade com os estudantes (50 minutos)

Objetivo específico:

- Promover espaço de diálogos com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio;

- Evidenciar a escuta atenta diante do conceito filosófico da ancestralidade;
- Analisar como a Filosofia africana nos influencia enquanto povos de afetividade.

Recursos: Tv, notebook, quadro branco, tesoura, tecido, linha de crochê, caneta colorida, papel, sala de aula, transporte terrestre, *WiFi* com disponibilidade de internet, celular.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Neste intento, sugerimos, como produto, a seguinte sequência didática filosófica, visando analisar como os estudantes do ensino básico compreendem o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade e encantamento.

O primeiro momento foi a Apresentação do Contexto e Conceitos Centrais: exposição do contexto em que a discussão se encontra, apresentando os principais conceitos e seus significados, filósofos que pensaram o tema em discussão, entre outras formas. É nesse sentido que

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos estudantes (Zabala, 1998, p.54).

No tocante ao sentido indicado pelo autor acima citado, e de acordo com o suporte das atividades planejadas e articuladas entre si, aos poucos, vamos criando uma sequência lógica em que o estudante reflete filosoficamente em sala de aula.

Inicialmente, para pensar a sequência didática filosófica, é de suma importância ressaltar que, no Estado da Paraíba, a carga horária do ensino de Filosofia encontra-se sancionada em uma aula semanal com a duração de 50 minutos por série. Assim, a sequência didática é organizada respeitando esse tempo, de forma hábil e precisa, para que a aplicabilidade não seja comprometida.

Na próxima seção, estão discutidos os resultados e as discussões alcançados na pesquisa.

5 O ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO: RESULTADOS DAS DISCUSSÕES

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA FILOSÓFICA

A sequência didática filosófica é o caminho metodológico que foi desenvolvido inicialmente com as turmas do 1º ano A, B, C do Ensino Médio, aplicada junto a 24 estudantes participantes da pesquisa, com o intuito de desenvolver diálogos sobre o tema ancestralidade, possibilitando refletir sobre identidade, alteridade e pertencimento.

Posteriormente, a sequência filosófica foi desenvolvida com a turma do 2º ano B. A justificativa para tal ancora-se no fato de que, no calendário escolar 2023 e 2024, as aulas foram reduzidas de forma interna, devido à falta de transporte escolar, impossibilitando o desenvolvimento da aplicabilidade do sexto momento da roda de conversa com a turma programada, que seriam as turmas do 1º ano.

Diante desse contexto, em 2024, e em decorrência das demandas escolares, precisamos reestruturar a proposta com a turma que dominava o conceito de ancestralidade, encantamento e alteridade. Dessa forma, fica justificada a roda de conversa com o público do 2º ano B, público diverso das etapas anteriores.

Assim, no primeiro momento da aula, a professora apresentou o conceito de ancestralidade, problematizando junto aos estudantes a partir de perguntas filosóficas norteadoras, escritas na lousa branca, conforme a discussão sobre a temática se incorporava ao debate. O que é ancestralidade? Como podemos compreender a ancestralidade dia a dia?, partindo das perguntas norteadoras e de suas impressões sobre a palavra ancestralidade. Assim, podemos analisar como os estudantes compreendem o tema e, ao mesmo tempo, com o objetivo de despertar o interesse deles, a partir das primeiras impressões do tema ancestralidade em pauta.

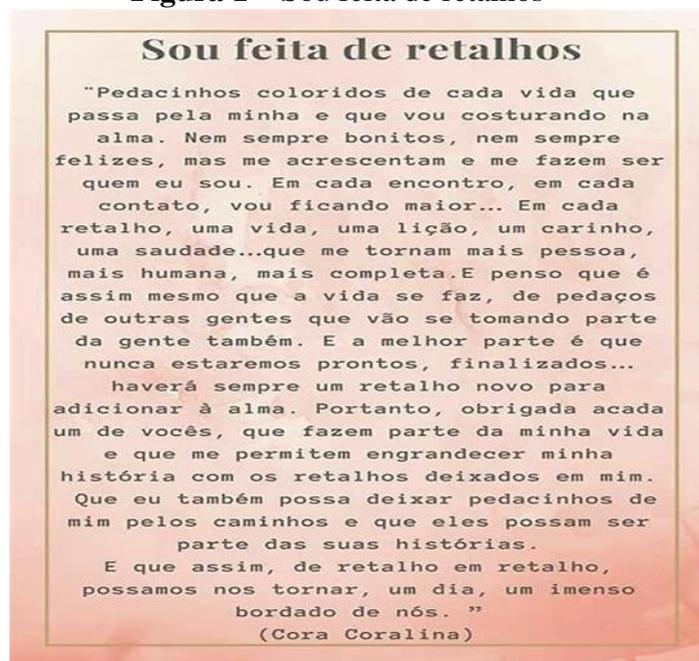
Desta maneira, a professora organizou a sala de aula, de forma articulada com os objetivos da aula. A estratégia de sala escolhida foi a divisão em quatro equipes de forma intencional, possibilitando aos estudantes dialogarem entre si. Acreditamos que a dinâmica de sala se torna importante para ambientar a temática com estudantes, sujeitos da pesquisa filosófica.

Os estudantes foram estimulados a refletir sobre o que é a ancestralidade. Na primeira percepção, para a maioria deles, em sua reflexão, a ancestralidade está interligada com o imaginário dos antepassados, avós, bisavós, como foram citados. Porém, para os demais

estudantes, a ancestralidade está ligada à forma como percebemos o outro (ou outros) e como nos relacionamos com ele (ou eles). Entretanto, não podemos afirmar que todos os participantes, sujeitos da pesquisa, ouviram pela primeira vez a palavra ancestralidade em seu contexto filosófico a partir da Filosofia africana.

Na segunda aula, a professora exibiu o vídeo de curta duração do poema de *Sou feita de retalhos*, da poetisa Cora Coralina. Em seguida, foi entregue às equipes o poema impresso. Leitura e problematização da temática, tendo como intencionalidade poética que os estudantes fizessem uma breve leitura do poema em busca de uma reflexão, como podemos observar, a seguir, no poema de Cora Coralina.

Figura 1 – Sou feita de retalhos



Fonte: Acervo "ciranda poetrix" (*online*).

Diante da proposta da sequência didática, a professora teve o intuito de problematizar, junto aos estudantes, a intencionalidade de criar espaço de diálogos afro-brasileiros, compreendendo que a experiência vivenciada pelos estudantes foi importante para a compreensão do conceito e para a reflexão contextualizada. A partir daqui, entende-se a importância de ressignificar o conhecimento, realizando o produto de forma artesanal, e não apenas a experiência do pensamento por meio da criação, potencializando a experiência palpável, pelo processo de criar e [re]criar o conceito de ancestralidade na perspectiva decolonial.

A poetisa faz uso do pseudônimo. Assim, Cora Coralina incentiva a refletir sobre a identidade, adversidade plural com a qual todos nos conectamos pelas memórias, relações,

como uma colcha de retalhos que é gradativamente desenvolvida, carregada de significados, memórias e histórias.

Nesse sentido e segundo Regina Negreiros (2023, p.178), ancestralidade é o nosso discurso de “pertencimento”, com o qual o coletivo se identifica entre si. Compreendemos a aula de Filosofia como esse lugar de experiências e vivências que a narrativa, reflexão crítica, que se complementa diante do desenvolvimento do sujeito enquanto identidade, buscando refletir o movimento do pensamento. Narrativas, histórias que nos conectam uns aos outros, enquanto seres no mundo, criando laços afetivos na comunidade em que estamos inseridos.

Como podemos observar na Figura 2, os estudantes recortam o tecido, dialogam sobre o poema e, posteriormente, fazem manualmente, buscando aqueles/as que têm o domínio das habilidades com a linha, agulha e costura. A arte do manuseio artesanal é parte do conhecimento replicado de forma objetiva, apreendendo com a prática.

A partir de técnicas milenares de costura, que foram adquiridas de forma afetiva pelos avós, mães, dentro do laço familiar ou laços de amizade, neste momento da sequência didática, há o intuito da arte de partilhar o conhecimento popular e criar espaço de diálogo, ancestralidade de conhecimento popular que nos remete à forma afetiva dos nossos ancestrais.

Figura 2 – Confecção da colcha de retalhos



Fonte: Acervo próprio (2025).

Figura 3 – Experiência e narrativas durante a produção da colcha de retalho



Fonte: Acervo próprio (2025).

Como podemos observar a partir das figuras 2 e 3, no processo manual dos estudantes, os tecidos foram alinhavados de forma harmoniosa, surgindo, assim, a pedagogia da pergunta que dialoga com a pluralidade e a epistemologia de partilhar e a troca de saberes, levando-os a refletirem sobre a sua ancestralidade, durante a produção manual que tem como característica o fazer, utilizando experiência do seu cotidiano na construção do conhecimento. Tivemos, como proposta, no final da sequência didática, realizar uma exposição com produtos que foram desenvolvidos durante a pesquisa.

A professora buscou o pensar filosófico da epistemologia decolonial de vivências e experiências, trazendo as narrativas e práticas de forma artesanal com os estudantes. O desejo de construir objeto, que faça sentido nas discussões em sala de aula, buscando ressignificar a problematização e a prática em sala de aula.

Terceira aula de Filosofia com duração de 50 minutos – busca de saberes ancestrais: a partir da história da boneca Abayomi, desenvolvimento das técnicas e habilidades pedagógicas relevantes para os processos de ensino e aprendizagem.

Apresentou-se na aula, segundo o planejamento intencional e articulado na atividade, condizente com a tema desenvolvido, como afirma Zabala. Partindo desse contexto de planejamento e intencionalidade, foi apresentado o seguinte tema: identidade e pertencimento, tendo como referência o pensamento do filósofo ganês, Kwame Anthony Appiah e outros

autores.

No primeiro momento, a professora problematizou a identidade afro-brasileira, refletindo sobre a cultura afrodiáspórica e o desenvolvimento das relações afetivas e pertencimento, a partir do lugar que habitamos, enquanto seres no mundo. Em seguida, a abordagem foi sobre como compreender o sentimento de pertencimento e o que é identidade.

Para que pudéssemos refletir sobre o pertencimento e a ancestralidade, em primeiro momento, a docente colocou em prática a formação da sala de aula, com o objetivo de organizar grupos de seis pessoas ou mais. A intenção foi para que os estudantes desenvolvessem diálogos sobre identidade e pertencimento. Após os estudantes se organizarem em suas mesas de estudo, a professora problematizou o que viria a ser identidade e pertencimento, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. O objetivo nessa etapa foi de seduzi-los em busca de múltiplos conhecimentos.

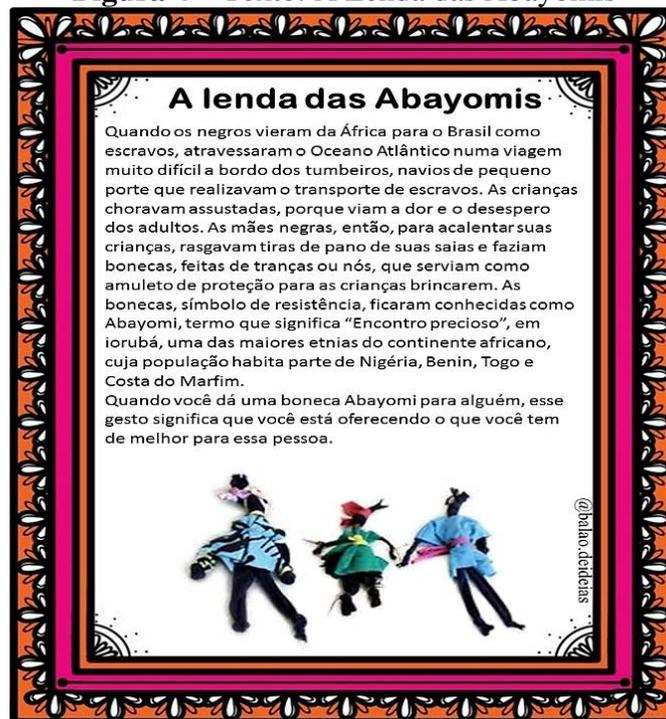
Neste viés, apresentou-se a narrativa, analisando como os estudantes compreendem a história da boneca Africana Abayomi, cuja criação se deu em navios negreiros durante a travessia dos povos Africanos que chegaram ao Brasil de forma escravizada. Assim, o objetivo foi fazer a leitura filosófica do texto, partindo do contexto dos povos africanos para refletir a ancestralidade e o sentimento de pertencimento.

O desenvolvimento de diálogos, a partir da figura feminina de luta e resistência, deixou em evidência os laços maternos de forma que nos retrata a afetividade, diante desse cenário que perpassa a precariedade e o sofrimento a que são submetidos. A Abayomi, em *iorubá*, significa “Encontro Precioso”. Tendo como simbologia o amor das crianças com a figura materna em momentos nos quais estão separadas, é reconhecida, na cultura afro-brasileira, como símbolo de identidade, resistência e pertencimento no período de escravidão.

Desse modo, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre ancestralidade e pertencimento cultural, por meio da criação da boneca Bayomi, promoveu-se a valorização da cultura afro-brasileira e o reconhecimento da diversidade em sala de aula.

Como podemos compreender a partir do texto a seguir:

Figura 4 – Texto: A Lenda das Abayomis



Fonte: Acervo “balão de ideias” (*online*).

Após a leitura individual do texto, a professora problematizou a narrativa sobre a boneca, abrindo diálogos com os estudantes sobre identidade e afetividade. No segundo momento, os estudantes foram convidados a confeccionar a boneca Abayomi.

A professora apresentou o vídeo *A lenda da Abayomi – conto africano*, para que os estudantes se apropriassem dos conceitos, como também da forma de produção da boneca.

Em seguida, os estudantes foram convidados a confeccionar a boneca, e cada um ficou incumbido de trazer de sua casa um retalho de tecido de malha preta, e outro tecido da cor de sua preferência. Na aula seguinte, os estudantes se organizaram em equipe para iniciar a produção da boneca. Em uma turma de 30 estudantes, apenas 15 trouxeram os tecidos solicitados.

Uma das estudantes tem uma tia costureira e, rapidamente, ela tomou a iniciativa, pediu para sair da sala e, em seguida, voltou, generosamente, com tecidos para toda a turma. A seguir, foi feita a distribuição dos tecidos, e cada estudante recebeu a malha preta e outro tecido de sua preferência.

Com o recorte das duas tiras, inicialmente, deram-se os primeiros nós nas extremidades, que simbolizam as cabeça, braços e pernas. Durante a confecção, a colaboração de habilidades foi notória, e aqueles que não tinham jeito para recortar o tecido pediam a colaboração dos colegas, fazendo com que a aula se tornasse divertida. Ao mesmo tempo, relatavam histórias e

buscavam entender o processo de resistência.

A produção da roupa da boneca gerou até um concurso para escolher a Abayomi mais bonita, fazendo com que cada grupo se dedicasse ao máximo na atividade. Diante dessa produção, surgiu uma boneca trazendo, em sua roupa, traços contemporâneos, como a saia e blusa curtas. Ao ser questionada, a estudante, autora daquela boneca, trouxe em sua fala o seguinte: “essa seria a forma que as mulheres afro-brasileiras se vestiriam hoje, por isso esse modelo de roupa” (texto oral, estudante, 2023).

Figura 5 – Confecção das bonecas abayomi

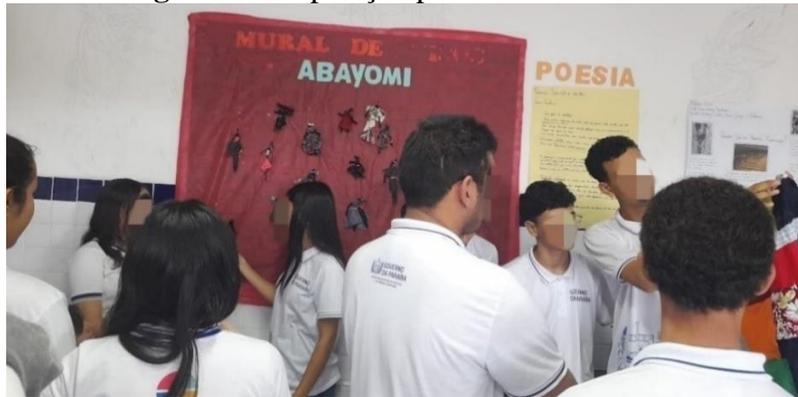


Fonte: Acervo próprio (2025).

Em razão de a produção das bonecas Abayomi ter movimentado as aulas de filosofia de forma positiva, como um processo facilitador da compreensão textual e a importância de se dialogar sobre a identidade afro-brasileira na escola, e do chão que nos levou, enquanto educadores, a refletir sobre a prática docente em buscando de desenvolver técnicas e metodologias que sejam relevantes para o ensino de Filosofia e a aprendizagem.

Posteriormente, realizou-se a exposição, com o intuito de oportunizar aos demais estudantes o contato com os produtos da sequência didática, para as outras turmas da escola, ECI Monsenhor José Paulino e escolas convidadas.

Figura 6 – Exposição para as outras turmas



Fonte: Acervo próprio (2025).

Durante a exposição, foram realizadas apresentações para as turmas visitantes, da história da Abayomi, a sua origem e como ela se identifica como afro-brasileira e suas narrativas, na produção da boneca e nas falas dos estudantes que estavam apresentando. Além de apresentar os sujeitos da pesquisa, a boneca era ofertada para que outros estudantes e professores segurassem-na. Para supressa dos estudantes participantes da pesquisa, poucos aceitaram segurar a boneca.

Muitos tinham medo da boneca porque a relacionavam com a boneca de *vodu*, que, no imaginário popular, é uma boneca negativa, relacionada a forças do mal. No processo colonial, isso se relacionava com os filmes de terror americanos que representam a boneca de forma negativa.

Segundo o autor Cordeiro (2024), o boneco “serve como amuleto para atrair sorte, dinheiro, emprego, saúde ou amor.” Existem muitas maneiras de fazer o boneco, mas a original, a preferida da religião, surgiu no Haiti (é uma espécie de prima do nosso candomblé). Por estas razões, é necessário descolonizar o imaginário dos estudantes, apresentando a diversidade religiosa e sua riqueza, trazendo, para sala de aula, as práticas filosóficas, a fim de refletir sobre a adversidade, o social, a política e a religião.

A quarta aula teve duração de 50 minutos, refletindo o conceito de *Ubuntu* na perspectiva de Magobe Ramose. Nos primeiros 10 minutos, a professora iniciou com as boas-vindas aos estudantes e, em seguida, pediu aos sujeitos participantes da pesquisa que se organizassem em suas mesas, considerando que a sala de aula estava organizada de forma estratégica, possibilitando o contato visual com todos durante a exposição.

Em seguida, iniciou-se a problematização da palavra *Ubuntu*, trazendo consigo várias significações que nos retratam a energia vital, saberes ancestrais e culturais, como nos apresenta Ramose (2002), “eu sou porque nós somos”, convidando-nos a refletir sobre a ancestralidade,

alteridade no sentido de se colocar no lugar do outro, como seres de sabedoria, de alteridade, epistemologia e cultura.

No segundo momento da aula, dialogou-se sobre o conceito de ancestralidade, problematizando as narrativas da infância, as histórias contadas pelos anciãos da comunidade. Pensar tais questões nos possibilitou ressignificar e refletir sobre a identidade afro-brasileira, diante das tradições e costumes que promovem encantamento, a partir das histórias narradas pelos avós, bisavós e pais.

É diante dessa singularidade que se compreende a pluralidade de pensamento e a epistemologia, problematizando a seguinte questão: é possível sermos afetados pelo/a outro/a e desenvolver laços afetivos?

A professora apresentou o conceito de teia de ancestralidade aos estudantes, partindo da perspectiva da Filósofa contemporânea Adilbênia Freire Machado, em seu texto intitulado *Filosofia Africana Tecida Pelos Saberes Ancestrais Femininos: poéticas de encantamento*. Conforme o texto indica, todas as pessoas são teias que se conectam umas às outras, reconhecendo as potências e que se encontram no ser enquanto ancestralidade e encantamento.

Assim,

Pensar / criar / tecer a filosofia africana desde os saberes ancestrais femininos é implicar-se em uma relação íntima com nossa humanidade, valorizando-nos e nos reconhecendo como potência para a vida e assim reconhecer a potência que existe em cada ser humano, reconhecer e contribuir para que esse Outro também reconheça a potência que há em si e no Outro [...]. Somos como uma teia de aranha, estamos todas interligadas! (Adilbênia Machado, 2019, p. 234).

Contudo, deve-se refletir sobre as relações afetivas, sobretudo como elas nos afetam, colocando-nos como parte da teia de ancestralidade.

Sob essa ótica que se desenvolve a teia de ancestralidade, como novelo de linha preta, os estudantes foram convidados a produzir uma teia similar à produzida pela aranha. Durante a produção, foi possível observar que prática e teoria andaram juntas. Naquele contexto, surgiram histórias das vivências dos seus pais, na escola da qual, hoje, eles fazem parte, assim como professores e outros profissionais da educação, vivenciando diversos encontros na encruzilhada.

A filosofia Africana desenvolve, no imaginário do estudante, a reflexão, as vivências e experiências enquanto raízes afro-brasileiras. Após a problematização dialogando com a turma, os estudantes receberam uma folha de papel e tinta guache nas cores vermelha e preta, para criar e recriar desenhos, compondo a teia de ancestralidade.

O resultado foi uma teia ancestral produzida de forma coletiva, como podemos observar

na Figura 8, com os participantes da pesquisa.

Figura 7 – Teia de ancestralidade



Fonte: Acervo próprio (2025).

A imagem acima permite observar os sujeitos participantes da pesquisa, colocando em prática o processo criativo, confeccionando a teia na lousa branca em sala de aula, utilizando a linha de crochê preta, para criar o desenho da teia de ancestralidade, fazendo ligações entre os fios e criando laços afetivos.

No percurso, compreendeu-se como se dá o processo da ancestralidade, pois, em cada traço, uma história ilustrada pelo coração e seres humanos que criam afinidades e se identificam.

No segundo momento da aula, surgiu, na compreensão dos estudantes, a teia como encontros e reencontros de pluralidade de diversos povos e culturas e que, unidas, tornam-se diversas e pluriversais. Na encruzilhada, cria-se a simbologia do coração vermelho, representando cada participante da pesquisa.

Na aula seguinte, tivemos como proposta a experiência e a vivência a partir da aula de campo, apresentadas a seguir.

Na quinta aula, foram abordadas as vivências e experiências no Quilombo Caiana dos Crioulos, tendo, como objetivo, a apresentação da sua história, em seu contexto de luta e resistência, a partir do chão que habitam, proporcionando-nos a reflexão sobre a identidade, a cultura e a ancestralidade, a energia positiva, lugar enquanto território do povo que nos apresenta, com simplicidade, a singularidades das suas vivências e resistências.

Como podemos compreender a partir de (Ramos, 2011, p. 3 - 4),

A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas.

O filósofo sul-africano Magobe Ramose (2011) nos convida a refletir sobre a experiência humana como sabedorias múltiplas que, ao longo da vida, transformam, em pluralidade de saberes que os seres constroem por meio da vivência, das culturas e das filosofias. A experiência, neste sentido, é como um campo fértil para buscar epistemologias.

O cenário do Quilombo nos proporcionou, enquanto participantes da pesquisa, pensar a oralidade diante de saberes populares, com os traços da cultura das rezadeiras, que fazem parte de uma epistemologia e dos povos afro-brasileiros, que, na contemporaneidade, se não refletirem sobre a tradição, cairão nos processos de apagamentos desses saberes.

Naquele território do Quilombo, os estudantes realizaram a pesquisa de campo, buscando compreender o ofício da rezadeira local, problematizando o apagamento da tradição, o preconceito que foi narrado pela convidada anfitriã. Naquele contato direto com o território ancestral, pudemos avaliar o conhecimento afro-brasileiro como uma narrativa de luta e resistência, observadas na aula seis, a partir da metodologia da roda de conversa como processo de análise de dados.

Assim, durante a sexta aula, foi realizada uma roda de conversa em que se justificou a necessidade de promover espaços de diálogo na escola com debates, discursos sobre temas que são relevantes no âmbito escolar, promovendo diversos olhares antirracistas, dialogando sobre a cultura e a ancestralidade.

A roda de conversa foi dividida em duas fases. Na primeira, a roda foi aberta para que os estudantes dialogassem sobre a dança de capoeira, no sentido de vivência enquanto experiência com os instrumentos, seus sons, a sua história e surgimento no Brasil, como se pode observar a seguir.

Figura 8 – Instrumentos musicais



Fonte: Acervo próprio (2025).

Para que fosse possível dialogar sobre tradição da capoeira, a professora convidou, para

este momento, o pai do estudante participantes da pesquisa, um mestre capoeirista, para dialogar com a turma sobre os instrumentos, jogo de capoeira e as lutas de resistência para manter um projeto de capoeira na cidade. Na oportunidade, ele trouxe, para a roda, a sua história e a trajetória como estudante da mesma escola em que seu filho é estudante hoje. Assim, na encruzilhada da vida, de encontro e reencontro, o mestre capoeirista lembrou que, naquela mesma instituição, foi colega de sala da professora pesquisadora.

Figura 9 – Roda de capoeira



Fonte: Acervo próprio (2025).

A relação de pertencimento da comunidade com a escola é notória, e os estudantes trazem, em sua fala, a seguinte frase: “Na época da minha mãe a escola já tinha a mesma estrutura, o porteiro continua o mesmo daquele tempo” (aluna 1). Diante da fala da estudante, podemos compreender que a família dialoga sobre o espaço escolar e sobre os sujeitos trabalhadores da instituição.

Como podemos observar a partir das figuras 9 e 10, o mestre traz a prática e a experiência para apresentar os instrumentos, a dança da capoeira e a luta, apresentando a diferença e o contexto cultural.

Figura 10 – Luta de capoeira



Fonte: Acervo próprio (2025).

Fica bastante evidente que criar espaços de diálogos afro-brasileiros na escola de ensino básico, na última etapa, fortalece a identidade cultural e possibilita ao sujeito se reconhecer enquanto pluralidade. Isso foi possível por meio da escuta atenta das narrativas dos convidados que estiveram presentes durante a roda de conversa.

A roda tem o sentido de se reunir para dialogar, debater, refletir de forma crítica e filosofar, partilhando saberes e experiências. Como é colocando na fala do estudante 2, no passado, as pessoas se reuniam para conversar em torno de uma mesa, para contar sobre o seu dia, rir de coisas bobas, como fala a minha avó. Compreende-se que os estudantes, em suas falas, demonstram um pouco de tudo isso, assim como nas aldeias e comunidades, em que os jovens dialogam com seus parentes para entender o passado e nos convidam a refletir a oralidade da experiência vivenciada.

A segunda roda de conversa se deu a partir da aula de campo no quilombo Caiana dos Crioulos, localizado geograficamente na zona rural do município de Lagoa Grande, a 13 km da cidade, no Estado da Paraíba. Como afirma a autora Eurides de Souza Santos (2014, p. 267), em seu artigo intitulado *Memória Social a brincadeira dos cocos na comunidade quilombola Caiana dos Crioulos-PB*, “partir dos anos 70, do século passado, aquelas terras foram divididas em três partes, e o aditivo “dos Crioulos”, já utilizado por pessoas de fora, se tornou oficial”.

Durante a pesquisa de campo, pudemos averiguar que a palavra “crioulo” teve origem fora da comunidade e, até a contemporaneidade, permanece esse uso. O quilombo tem a população majoritariamente negra.

Refletimos a partir da roda de conversa filosófica no processo de intervenção pedagógica, que nos possibilitou dialogar sobre ancestralidade e encantamento no ensino básico, tendo como público-alvo os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, na ECI Monsenhor José Paulino. O objetivo foi compreender o pensamento africano a partir do conceito ancestralidade, encantamento a partir de se reconhecer enquanto ser no mundo, refletindo sobre a identidade enquanto afro-brasileiros que somos a partir de suas características físicas, ideológicas e epistemológica.

O ponto de partida foi a experiência vivenciada no quilombo Caiana dos Crioulos, as suas narrativas de luta, resistências, com o intuito de dialogar sobre a ancestralidade, encantamento, a força, energia vital, a partir do chão que se habita enquanto subjetividade e identidade no mundo.

Para tanto, fomos recepcionados pela comunidade quilombola, com música ao som dos tambores, dança de roda e ciranda. No primeiro momento, os estudantes ficaram encantados com o lugar e as pessoas, diante da simplicidade e, ao mesmo tempo, do axéⁱⁱ, no sentido de

alegria de energia positiva.

Nesta perspectiva, os estudantes, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de vivenciar o quilombo de forma presencial, diante da líder do quilombo, Edinalva Rita do Nascimento, mais conhecida por Nalva, neta do mestre cirandeiro João Mariaⁱⁱⁱ, e seu esposo, carinhosamente chamado de “macho velho”, além de sua filha na fase da infância. Seguiram na recepção também duas jovens que pertencem a outro quilombo, do Estado do Rio de Janeiro, e estavam visitando aquele território pela segunda vez.

Segundo Eduardo Oliveira, na entrevista intitulada *Filosofia da Ancestralidade: diálogo entre a filosofia da libertação e a filosofia africana entrevista com eduardo oliveira*, realizada por Luiz Carlos Ferreira (2020, p. 246), “A ancestralidade é o lugar onde habita a diversidade e a existência. Tudo o que existe é signo diverso e advém de outro signo: é o princípio da inclusão do terceiro excluído - dos que não tiveram direito à voz, vez, cidadania, história, cultura”. Como podemos observar na figura.

Figura 11 – Música de coco de roda



Fonte: Acervo próprio (2025).

Caiana dos Crioulos tem, em sua história, mais de 100 anos de existências e resistência, como é colocado na oralidade da comunidade, passando por várias tentativas de invasão. É diante deste contexto que se dá a roda de conversa com os estudantes da ECI Monsenhor José Paulino e o povo quilombola. Como afirma Paulo Freire (1985, p.16), dialogicidade que nos leva a refletir sobre um conjunto de princípios para uma educação libertadora, encontrada, permanentemente, no movimento de criar e recriar. Assim, Paulo Freire nos apresenta caminhos para o diálogo com os estudantes, levando em conta os seus princípios éticos. Desenvolvemos a autonomia para criar e recriar repertório, dialogando com a diversidade, buscando compreender a sua identidade negra na música, na dança, na conversa informal com a comunidade.

Diante deste contexto, relatamos a experiência da roda de conversa como um espaço de

dialogicidade Freireana, como um movimento de respeito ao outro e de aprendizagem que nos colocam na condição de aprendizes, problematizando a realidade na qual estamos inseridos.

Como podemos compreender a partir da fala de Paulo Freire em sua obra *pedagogia do oprimido* (2014, p.46-47),

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante contínuo.

A partir da fala de Freire (2014), podemos ressaltar o diálogo como o encontro entre sujeitos que buscam transformar a sua realidade de forma plural, permitindo-nos observar o processo de luta e resistência. Porém, identificamos a fala dos estudantes por meio de números.

Como podemos analisar na fala da estudante 1 (2024), “Cara a ancestralidade é um conjunto de fatores que está ligada de geração a geração que a família e que a ligação que temos com as pessoas que chegaram antes como nossos avós e bisavós. Como também as tradições”.

A estudante compreende o conceito de ancestralidade como um conjunto de fatores que nos ligam ao passado, às tradições culturais passadas pelos anciões, para as futuras gerações, ligando-nos uns aos outros, por meio da pluralidade e da diversidade de saberes, tornando-nos múltiplos: “[...] outras regiões do continente encontram experiências culturais semelhantes que possibilitam encontrar equivalências desse conceito, o que faz com que alguns autores considerem que *ubuntu* é a raiz da filosofia africana” (Ramos, 1999, p. 49, *apud* Flor do Nascimento, 2016, p. 235). Esta afirmação de Magobe Ramos nos remete à ancestralidade, às experiências e vivências que estão interligando a identidade de um povo em África, como também aos povos em diásporas.

Assim, a roda de conversa filosófica está interligada à diversidade cultural que nos remete ao campo afetivo da comunidade, ao olhar uns para outros em forma de círculo, indicando a diversidade de reflexão sobre identidade, ancestralidade no *ubuntu*. “Eu sou porque nós somos”. Enquanto pluralidade, compreenderemos o sujeito e as relações afetivas como plurais, pensando a comunidade enquanto movimentos diversos, a roda de capoeira, roda familiar e a roda de amigos.

É o múltiplo que se entrelaça e se representa no sentindo do chão que habita, a história a qual se reconhece, dos costumes que são milenares, mas, ao mesmo tempo, está presente no diálogo e nas expressões do cotidiano. Como podemos observar na fala do estudante 2.

Olha a ancestralidade não se limita apenas a ideia de uma árvore genealógica ela representa a forma mais respeitosa de lembrar honrar e saudar os nossos antepassados. Para nós, povos brasileiros, a ancestralidade carrega um significado profundo depois descendemos de um povo que existiam muito antes de processo colonial, uma frase popular que representa os utilidade de forma mais que existiam muito antes de processo colonial uma frase popular que representa os utilidade de forma mais clara e objetiva é eu sou porque nós somos essa expressão destaca que não se identidade existência são profundamente ligadas aos nossos ancestrais em outras palavras eu sou quem sou porque meus anseios saís são quem são ao se centralidade também vai muito além ao aspecto biológico (texto verbal, estudante 2, 2024).

A estudante problematiza a identidade a partir do conceito da ancestralidade, possibilitando-nos refletir sobre os anseios e nos alertando que a ancestralidade está além do campo biológico. Mas o que liga o sujeito ao outro são as relações afetivas, culturais, ideológicas e plurais, como se pode analisar na influência da cultura no cotidiano dos estudantes.

Vejamos a transcrição das falas dos estudantes abaixo, diante da cultura e da ancestralidade:

“A pimentinha, a figuirinha faz parte da tradição africana, a minha mãe conta que a pimenta espanta o mal, o alho que as pessoas devem ter em casa” (estudante, 3, 2024).

“A teia da ancestralidade que ligar a gente, querendo ou não a religião católica a questão da tradição, assim como a religião de matriz africana é passada de geração a geração, querendo ou não isso nos ligar a sociedade” (texto verbal estudante, 4, 2024).

“Ancestralidade é a ligação de pessoas antepassadas que fazem o que será o futuro e o presente ancestral se temos uma ancestralidade hoje é por conta dos antepassados, e a gente vamos passando a diante a mesma cultura e tradição” (texto verbal estudante, 5, 2024).

“Tem amigos que parece ser da família, a gente tem afeto e afinidade mais até o que um irmão de biológico pra mim isso é a teia. As relações que eu desenvolvo” (texto verbal estudante, 6, 2024).

A partir destas falas e das suas percepções, compreende-se que a maioria dos estudantes compreendeu o conceito de ancestralidade, fazendo analogias com as narrativas familiares, contribuindo com a roda conversa, com a tradição das histórias narradas pelos anciãos da família e problematizando o referido conceito como herança da cultura afro-brasileira, diante do cenário sociocultural em que está inserido.

Figura 12 – Roda de conversa com o povo quilombola



Fonte: Acervo próprio (2025).

A roda de conversa, no processo de coleta de dados com os estudantes do Ensino Médio, possibilitou-nos o diálogo com estudantes, a partir de uma concepção afropespectiva, compreendendo a ancestralidade que transcende os muros da escola, refletindo sobre quem somos e valorizando as narrativas com as pessoas idosas, apreendendo com a sabedoria de cada um.

Figura 13 – Roda de conversa no processo de coleta de dados



Fonte: Acervo próprio (2025).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa refletiu sobre o filosofar africano no Ensino de Filosofia na Educação Básica, e, no processo, foi possível analisar, como as/os estudantes compreenderam a ancestralidade, o encantamento e a identidade. Neste contexto, entendemos a importância de serem desenvolvidos espaços de diálogos na escola, tendo a identidade do povo afro-brasileiro como reflexão epistemológica, crítica e criativa, nas aulas de Filosofia no Ensino Básico.

O filosofar africano consiste em um movimento de significar e ressignificar a partir do contexto no qual os estudantes da ECI Monsenhor José Paulino se reconhecem enquanto povos afro-brasileiros, um movimento de análise e reflexão filosófica, partindo do reconhecimento territorial, no qual a escola se encontra inserida. Foi nesse território que buscamos valorizar as narrativas, as danças ancestrais do seu povo, tendo como intuito o Ensino de Filosofia na afroperspectiva.

A partir do pensamento nascido na África, mas que fora transportado pelos africanos e pelas africanas ao Brasil, nosso pensamento passou a ser influenciado por essa africanidade. Assim, podemos dizer que a presente pesquisa é de suma importância para refletir sobre o Ensino de Filosofia a partir da afroperspectividade, tendo como base o pensamento do filósofo Renato Nogueira, como também de outros/as escritores/as e filósofos/as, com o intuito de pensar, com os estudantes, a identidade, a ancestralidade, o encantamento e a alteridade a partir do pensamento de Magober Ramose, pensando o *ubuntu* no “chão da escola”. Por estes fundamentos, foi possível compreender o movimento filosófico de reflexão de forma crítica e criativa, tendo como referência a identidade de seu povo.

Diante desse contexto, o Ensino de Filosofia, como espaço de significação e ressignificação de conceitos, valorizou e valoriza o lugar de pertencimento, de identidade e de ancestralidade, expressando-se por meio da pluralidade de experiências e saberes ancestrais.

Viver a experiência filosófica com os estudantes possibilitou-me aprender a aprender, a pensar os conceitos em sua profundidade, carregado de ancestralidade, no sentido não apenas de entender o passado, presente e futuro, mas de nos reconhecer como passado, presente e futuro. Para além da experiência filosófica em sala de aula, o Quilombo Caiana dos Crioulos provocou-me a pensar metodologias para o Ensino de Filosofia plurais, reconhecendo possibilidades múltiplas dos povos afro-brasileiros a partir da roda de conversa, da sua epistemologia e narrativas de luta.

Esta pesquisa pode contribuir para os docentes e profissionais de Ensino, no campo conceitual e prático, ancorando-se, no primeiro momento, no questionário diagnóstico e

apresentando, por meio dos dados coletados, o caminho didático eficaz. Assim, na roda de conversa, conseguimos potencializar os espaços de diálogos e reflexão filosófica a partir da diáspora africana, fazendo o movimento filosófico de investigação dos conceitos, pois foi nesse cenário que a cultura local se intensificou, no sentido das vivências e experiências filosóficas instigando os estudantes da educação básica ao filosofar.

Nesse sentido, foi nesse contexto que a sequência didática filosófica, no Ensino Médio e no campo filosófico, contribuiu para a reflexão sobre o pensamento Negro e suas narrativas, danças, poesias ancestrais, reconhecendo-se enquanto povo afrobrasileiro, compreendendo que, em todo o território, existem filosofias em suas encruzilhadas.

A pesquisa sobre o filosofar africano, a partir da experiência e das vivências filosóficas da identidade e da ancestralidade, é uma área relevante para uma pesquisa de doutorado. Esse campo oferece várias possibilidades de exploração, como o exame das questões da afroperspectividade, pluriversalidade de pensamentos e ideologias nos Currículos de Filosofia. Investigar como a inclusão da temática Africanidade no Ensino de Filosofia afeta a compreensão e o engajamento dos/as estudantes com a experiência filosófica. Essa área de pesquisa não só é relevante para a Filosofia, para o Ensino de Filosofia, mas também pode contribuir para debates mais amplos entre educadores.

Podemos concluir que, em meio aos desafios acadêmicos enquanto mulher, pesquisadora, mãe e educadora, tenho, como laboratório de pesquisa, a experiência e a vivência em sala de aula. Desse modo, as dificuldades encontradas estavam no campo de pesquisa e conciliar o tempo para dedicar a escrita, e, diante do currículo escolar eurocêntrico, foi um desafio significativo, uma vez que somos cobradas para o cumprimento laboral, mas, mais do que isso, para o trabalho burocrático diário que a escola integral coloca como centro do modelo educacional.

Esta pesquisa contribui para o avanço dos estudos sobre o ensino de filosofia e de tantas outras formas de pensar, consolidadas por diferentes experiências, em suas culturas e territórios. Inserir novas abordagens no currículo torna a Escola mais próxima da identidade cultural de quem a frequenta.

A abordagem aqui desenvolvida apresenta possibilidades de filosofar de forma pluriversal e descolonizada. Neste preciso sentido, o movimento necessário é a descolonização do currículo, tanto da Universidade quanto da educação Básica. Esse debate será objeto mais consistente em futuros estudos.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n, 64, p. 305-320, set./dez., 2004. Disponível em: Cad64_04CAP01.pmd (scielo.br). Acesso em: 02 jul. 2023.

BEZERRA, C. C.; PEREIRA, V. A filosofia enquanto experiência do pensar no Ensino Médio: o processo de ensino e aprendizagem no discurso filosófico da série de televisão Merlí. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 65–76, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/19636>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

CASTIANO, J. P. **Filosofia africana: da sagacidade à intersubjetivação com Viegas**. Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Maputo: Educar, 2015.

CERLETTI, A. **Repetição e criação na filosofia e em seu ensino**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, Cap. III, p. 36-37.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORDEIRO, T. Artefato serve, em geral, para fazer pedidos. **Revista SUPER Interessante**, fevereiro: 2024. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-um-boneco-vodu>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CUNHA JR, H. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n.108, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9385/5601>. Acesso em: 29 abr. 2025.

DANTAS, L. T. F. **Filosofia desde África: Perspectivas descoloniais**. 2018. 230f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/54739/R%20-%20T%20-%20LUIS%20THIAGO%20FREIRE%20DANTAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ELASCO, P. D. N. Sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 517–538, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p517a538. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32175/21332>. Acesso em: 29 abr. 2025.

NEGRIS, Adriano. Editorial. **Ensaio Filosóficos**, v. XIX, p. 4-7, julho de 2019. Disponível em: https://www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/01_EDITORIAL_Ensaio_Filoso

ficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008/1952.

FOÉ, N. A Questão Negra No Mundo Moderno. **Sankofa**, v. 4, n. 8, p. 60-82, 2011. DOI: 10.11606/issn.1983-6023.sank.2011.88812. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88812>. Acesso em: 16 jul. 2023.

GAGNEBIN, J. M. O método desviante. **Revista Trópico**, p. 1-4, dez. 2006. Disponível em: <https://uspcaf.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/gagnebin-j-m-o-mc3a9todo-desviante.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África I**. Metodologia e Pré-história da África. Brasília: Unesco, p. 167-212, 2010.

HOUNTONDJI, P. J. **Etnofilosofia**: a palavra e a coisa. Tradução para uso didático de Ethnophilosophie: le mot et la chose, por Mariana Batista Gomes de Sousa Braz, 2008. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/paulin_hountondji_-_etnofilosofia._a_palavra_e_a_coisa.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

LOPES, N. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MACHADO, A. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. DOI: 10.35819/tear.v3.n1.a1854. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MACHADO, A. F. Odus: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, p. 3–25, 2019. DOI: 10.5902/2179378639952. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39952>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MACHADO, A. F. Filosofia Africana para Descolonizar Olhares: Perspectivas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3,n.1, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31965-caminho-da-escola>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MACIEL, P. D.; CAETANO, M. R. V. Educação e Diversidade Cultural: as relações de gênero e as relações étnico-raciais no ensino. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (TEAR)**, v. 3 n. 1. 2014. Disponível em: https://www.fundarfenix.com.br/_files/ugd/9b34d5_77e8c13d59d74ab094608e6fbf59133a.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

MATIAS, L. P.; MATIAS, C. dos P. P.; CAMPOS, J. B.; SILVA, A. S. da. A docência em

filosofia na escola: profissionais da história da filosofia ou agentes de transformação para o filosofar? **Comunicações Piracicaba**, v. 29, n. 01, p. 157– 170, 2022. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/773/744>. Acesso em: 29 br. 2025.

MENEZES, M. M.; SCHNORR, G. M.; MATOS, R. S. C. Alinhavos de pensamentos e vida: filosofia, feminismo e libertação. In: SERPA, F. C. L. de C. (Org.). **Filosofia Latino-Americano, Semana acadêmica do curso de Filosofia da PUCRS**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2020, v.1, p. 61-83.

MINGOTE. B. Programa “Pé de Meia” para alunos do Ensino Médio vira lei. **Rádio Senado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/01/17/programa-pe-de-meia-para-alunos-do-ensino-medio-vira-lei>. Acesso em: 24 jul. 2024

MONTOYA, F. S. **Introducción a la filosofía africana: Un pensamiento desde el cogito de la supervivencia**. Santa Cruz de la Tenerife: Ediciones Idea, 2010.

NASCIMENTO, W. F. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África de Africanidades**, ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358/331>. Acesso em: 31 ago. 2024.

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

OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

OLIVEIRA, D. E. de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, E. R. A Filosofia Africana na sala de aula: ensino antirracista e valorização da África. Resenha. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 224, p. 316-318, 21 set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54815/751375150805>. Acesso em: 29 abr. 2025.

OMOREGBE, J. African Philosophy: yesterday and today. In: EZE, E. C. (Org.). **AfricanPhilosophy: ananthology**. Oxford: Blackwell, 1998.

ORUKA, H. O. Quatro tendências da atual Filosofia Africana. Tradução para uso didático de: ORUKA, H. O. Four trends in current African philosophy. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 120-124, por Sally Barcelos Melo.

PEREIRA, Valmir. A filosofia africana como caminho multiepistemológico na academia branca. **Problemata International Journal of Philosophy**, v. 10, n. 2. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49148>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PIMENTEL, I. C. **Filosofar no Ensino Médio**: perspectiva de uma filosofia africana. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – PROF-FILO, Mestrado Profissional em Filosofia, Universidade Federal de Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/12726/3/IJAELSON%20CLID%20c3%93RIO%20PIMENTEL%20-%20DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20PROF-FILO%20CH%202019.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RAMOSE, M. B. **African philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books Publishers, 1999, p. 50-53.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. IV, 2011, p. 6-25. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

RAMOSE, Mogobe. **I conquer, therefore, I am the sovereign, in The development of thought in pan Africanism**. *In*: MOSUPYOE, B. And RAMOSE, M. B. Dubuque (eds.). Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2007, p. 95-128.

RAMOSE, Mogobe. The death of democracy and the resurrection of timocracy. **Journal of Moral Education**, v. 39, n. 3, p. 291-303, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057240.2010.497610>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RAMOSE, Mogobe. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, M. B. The ethics of ubuntu, por Éder Carvalho Wen. *In*: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds). **The African Filosofia Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

RIBEIRO, K. O Futuro é Ancestral. **Revista Lemonde Diplomatique**, ed. 205, novembro de 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. Acesso em 18 ago. 2024.

RIEMER, E. S.; FOUT, J. C. (ed.). **European women**: a documentary history, 1789-1945, Brighton, Sussex: The Harvester Press Limited, 1983.

SANTOS, E. de S. Memória Social: a brincadeira dos cocos na comunidade quilombola Caiana dos Crioulos-PB. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 59, p. 261-282, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i59p261-282>. Acesso em

22 ago. 2024.

SANTOS, F. R. M. dos. Ensino de Filosofia: Desafios e Possibilidades da Docência no Ensino Médio na Contemporaneidade. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, v. 5, n. 2, p. 111–120, 2019. DOI: 10.5902/2448065735802. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35802>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SILVA, C. A. S. da; SOARES, R. A filosofia da ancestralidade na educação das relações étnico-raciais nas universidades catarinenses. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1–13, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e63249. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e63249>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, C. F. S. **A contribuição do ensino de Filosofia no Ensino Médio profissionalizante do IFPB**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3384/2/CRISTIAN%20FABR%c3%8dCIO%20DOS%20SANTOS%20SILVA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SOMÉ, S. **O Espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. São Paulo: Odysseus, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOWA, M. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Tradução de Roberto Jardim da Silva. Belo horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

VELOSO, A. Tecnologia Ancestral Africana: Símbolos Adinkra. **Espaço do Conhecimento – UFMG**. 2022 Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RIBEIRO, Katiúscia. O futuro é ancestral. **LEMONDE Diplomatique Brasil**. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANEXO A – Termo de Anuência Institucional

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Eu, Wellington de Souza Pereira, gestor escolar, Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “O FILOSOFAR AFRIACANO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA” na Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, que será realizada 06/03/2023 a 31/07/2023, tendo como pesquisador coordenador Lucimery Barboza Freitas.

Arara, 06 de janeiro de 2023

Wellington de Souza Pereira

Assinatura

Wellington de Souza Pereira
Gestor Escolar
Mat. 1578913 Aut. 11932

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O FILOSOFAR AFRIACANO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: **O FILOSOFAR AFRIACANO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, desenvolvido sob responsabilidade da Professora/pesquisadora Lucimery Barboza Freitas, na Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, localizado na Rua Hermes Lira, nº 30, Centro, Arara Fone (83)3369-1333. Email: pedagogicomjp@gmail.com. Assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução CNS Nº 510/2016, normativa regulatória para as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 07 de abril de 2016, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

O presente documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu/Responsável _____ nascido(a) em
__/__/__, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que (nome do/a estudante)
_____ participe

da pesquisa **O FILOSOFAR AFRIACANO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



Estou ciente que:

D) OBJETIVOS DA PESQUISA

- Compreender o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade, encantamento e alteridade;
- Apresentar o pensamento africano no ensino de Filosofia na última etapa da educação básica;
- Especificar sequência didática como metodologia que possibilita o filosofar a partir da Filosofia Africana nas escolas de ensino médio.

justificativa e os procedimentos metodológicos com detalhamento do(s) método(s)

Assim, o promover o filosofar em sala de aula, fazendo uso da racionalidade africana, possibilita a construção da reflexão e a experiência do pensamento sobre a identidade do estudante, fazendo-o pensar acerca de questões que estão para além dos muros da escola, sobretudo, sobre as questões que são tão caras o povo negro (cultura, política, economia, religião, social). Por conseguinte, o ato do filosofar africano desperta a experiência filosófica ou exercício do pensamento em sala de aula, possibilitando a existência de debates, rodas de conversas, leituras, trabalhos em grupos, seminários, entre outras formas, como meios para a elaboração de “perguntas e respostas” (CERLETTI, 2009) nos espaços de discussão.

Neste contexto, o uso das “sequências didáticas” possibilitaria o filosofar partindo da filosofia africana, uma vez que tais sequências permitem definir os “conteúdos de aprendizagem, e, portanto, [o] papel das atividades que se propõem” (ZABALA, 1998, p. 54). Assim, as sequências didáticas podem ser compreendidas como um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem, envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação, para todos os níveis de escolaridade (ZABALA, 1998).

Para desenvolver a presente proposta didático-filosófica, a saber, a construção de sequências didáticas, faremos uso da pesquisa exploratória, na medida em que ela nos proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41), garantindo o amadurecimento das ideias. Como procedimentos técnicos serão utilizados a pesquisa bibliográfica, que é compreendida como o levantamento bibliográfico. Posteriormente, faremos uso da pesquisa participante (BRANDÃO, 1998).



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



II) Inicialmente faremos aplicabilidade do questionário verificador para análise da turma de 1º ano do ensino médio, o mesmo está dividido em dois momentos, antes elaboração e aplicação das aulas e após a qualificação, tendo como intuito de análise de dados para o desenvolvimento da sequência didática. O questionário deverá obter a seguinte estrutura, três questões abertas, possibilitando ao estudante se expressar de forma livre, e sete questões objetivas, a qual o estudante deverá assinalar com X sim ou não. O questionário deverá ser aplicado de forma individual durante a aula de filosofia. Podemos constatar que o risco dessa pesquisa é mínimo, mas nos disponibilizamos e nos responsabilizamos a qualquer eventual dano. Na aplicação do instrumento (questionário e sequência didática) cada estudante participante será informado sobre os objetivos, os benefícios os riscos da pesquisa;

Assim, a presente pesquisa surge da minha prática enquanto professora do componente curricular “Filosofia” no ensino médio. Partindo deste contexto, senti a necessidade de construir sequências didáticas sobre a filosofia Africana para o ensino de Filosofia no ensino médio, visando contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos.

III) O participante tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

IV) Garantindo quanto a liberdade de desistir ou interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;

V) Asseguramos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;

VI) Asseguramos de que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Asseguramos o recebimento de uma via do TCLE.

VIII) Explicitamos a garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes;

IX) Explicitamos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Arara - PB, _____ de _____ de 2024.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



() Participante / () Responsável

Testemunha 1 : _____
Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____
Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: Lucimery Barboza Freitas - matrícula 613474-2

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável: (83) 98722-7282.
Email: lucimerybarboza@gmail.com

ANEXO C – Termo de compromisso do(s) Pesquisador(es)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador Valmir Pereira e Orientanda Lucimery Barboza Freitas, respectivamente, da pesquisa intitulada “ **O FILOSOFAR AFRIACANO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução CNS Nº 510/2016, normativa regulatória para as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 07 de abril de 2016, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

Página 1 de 2

Endereço: rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB.

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com, telefone: (83) 2101-5545.

- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG), os dados serão coletados.

Campina Grande-PB, 06 de janeiro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br VALMIR PEREIRA
Data: 05/01/2023 09:24:10-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Orientador/ Pesquisador responsável

Lucimery Barboza Freitas

Orientanda/Pesquisadora Responsável

Página 2 de 2

Endereço: rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB.

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com, telefone: (83) 2101-5545.

ANEXO D – Questionário de Filosofia



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
 HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC
 Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
 Rua: Dr. Chateaubriand, s/nº, São José.
 CEP: 58400-396.
 Tel: 2101 – 5545, cep@huac.ufcg.edu.br



QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Professora responsável: Lucimery Barboza Freitas.

Orientador responsável: Prof. Dr. Valmir Pereira.

Prezado estudante, este questionário faz parte de uma das etapas da pesquisa de mestrado intitulada: O filosofar africano como proposta didática para o ensino da Filosofia na educação básica, na Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, está localizada no município de Arara - PB, da qual você é participante. Serão feitas três questões abertas e sete questões objetivas, a qual deverá marca com X a alternativa escolhida. Lembre-se não há respostas certas ou erradas. Você não será identificado, apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a esse material. Desde já, agradecemos a sua participação.

Estudante: _____ série _____

1- Como estão sendo os primeiros contatos com o componente curricular Filosofia?

2- Como você definiria a cor da sua pele?

3- A sua família costuma contar as histórias dos seus antepassados? Quais histórias?

4 -Você tem interesse em adquirir conhecimento sobre o conceito de ancestralidade?

Sim

Não

5 – Você gosta de ouvir as histórias de vida dos seus antepassados?

Sim

Não

6 - A discussões que ocorrem durante as aulas de filosofia fazem sentido para você?

Sim

Não

7 - Na sua família tem pessoas negras?

Sim

Não

8 - Você considera importante a presença dos estudos sobre a história da África no currículo escolar?

Sim

Não

9- A cultura influencia a forma com que nos relacionamos com outras pessoas?

Sim

Não

10 - Diante do conhecimento que você tem em Filosofia, podemos dizer que existem filosofias?

Sim

Não

ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Filosofar Africano como proposta didática para o ensino da Filosofia na Educação básica.

Pesquisador: LUCIMERY BARBOZA FREITAS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66985523.8.0000.5182

Instituição Proponente: UFCG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.102.586

Apresentação do Projeto:

Proposta de pesquisa de Mestrado Profissional em Filosofia voltada para o filosofar africano como proposta didática no ensino de filosofia na Escola Cidadã Integral Monsenhor José Paulino, localizada na cidade de Arara - PB.

A pesquisa foi protocolada no início de 2023.

Deve ser considerado que a pesquisadora anexa o mesmo cronograma. Diante disso, fiquei com dúvidas sobre o estágio da pesquisa uma vez que o novo cronograma não consta data.

Apesar da data nas informações básicas estar atualiza (limite definido em 05 de setembro), precisamos ter ciência do estágio da pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como os estudantes do 1º ano do ensino médio da Escola Cidadã Integral Monsenhor

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 7.102.586

José Paulino- Arara, tomando como ponto de partida o pensamento africano a partir dos conceitos de ancestralidade, encanamento e alteridade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta o risco de identificação do participante propondo amenizá-lo através da metodologia: evitar expor imagens dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante para o debate e amadurecimento do conteúdo pedagógico referente ao ensino de filosofia

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem considerações

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2072376.pdf	09/09/2024 09:52:39		Aceito
Cronograma	CRONO.pdf	03/09/2024 17:19:10	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	03/09/2024 17:11:28	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	11/08/2024 22:45:22	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 7.102.586

Ausência	TCLE.pdf	11/08/2024 22:45:22	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/01/2023 11:08:07	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	06/01/2023 10:56:21	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
Outros	Termo.pdf	06/01/2023 10:51:41	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
Outros	assent.pdf	06/01/2023 10:48:28	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADOR.pdf	05/01/2023 17:04:27	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	05/01/2023 16:50:42	LUCIMERY BARBOZA FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 26 de Setembro de 2024

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO F – Introdução a roda de conversa: Tema Ancestralidade e Encantamento

Fonte: Acervo próprio (2025).

ANEXO G – Texto norteador para a roda de conversa





**Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Médio Monsenhor José Paulino
PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES AO LONGO DA JORNADA DE ENCONTROS
E ENCANTAMENTOS ANCESTRAIS.**

**RODA DE CONVERSA FILOSOFICA
ANCESTRALIDADE E ENCANTAMENTO...**

A filosofia é permeada pela ancestralidade africana e tem como preocupação fundamental o indivíduo, a natureza e também a comunidade — uma não existe sem a outra, uma vez que a comunidade apresenta-se como:

o espírito, a luz-guia da tribo, é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar uma das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros (SOMÉ, 2007, p. 35).

Podemos trazer Henrique Cunha Júnior para dar continuidade a esse pensamento de Sobunfu Somé. Cunha Júnior (2010, p. 82) considera o pensamento filosófico africano como:

formas filosóficas de refletir e ensinar e aprender sobre as relações dos seres da natureza, do cosmo e da existência humana, são filosofias pragmáticas - da solução dos problemas da vida na terra, profundamente ligados ao existir e compor o equilíbrio de forças da continuidade saudável destas existências, sempre na dinâmica dos conflitos e das possibilidades de serem postas em equilíbrio. A contradição e a negociação. Os problemas da existência física e espiritual fundamentam-se nos da existência de uma totalidade que governa as gerações e que permite a continuidade dinâmica da vida pela interferência humana. São formas de pensar, tomadas dos mitos, dos provérbios, dos compromissos sociais que formam uma ética social, refletem, inscrevem [...], registrado na oralidade os condicionantes da existência humana, da formação social, das relações de poder e justiça, da continuidade da vida.

A natureza como respeito profundo a vida. É assim que a alteridade age, nela “o diagrama da filosofia africana é construído no plano horizontal da solidariedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 160). Esse plano se faz de modo circular, pois desse modo todos estão incluídos e interagindo uns com os outros, sabendo que o indivíduo e a natureza são cúmplices, pois “é o corpo da natureza que dará corpo à vida [...]”. Ela existe como condição da existência” (OLIVEIRA, 2007, p. 220-221). São os princípios da ancestralidade, da diversidade, da integração e da tradição agindo e dimensionando tal filosofia.

MACHADO, A. F. Ancestralidade e Encantamento: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 240f. 2014. Orientadora: TOURINIIO, T. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ANEXO H – Produção textual – estudante

04.07.27

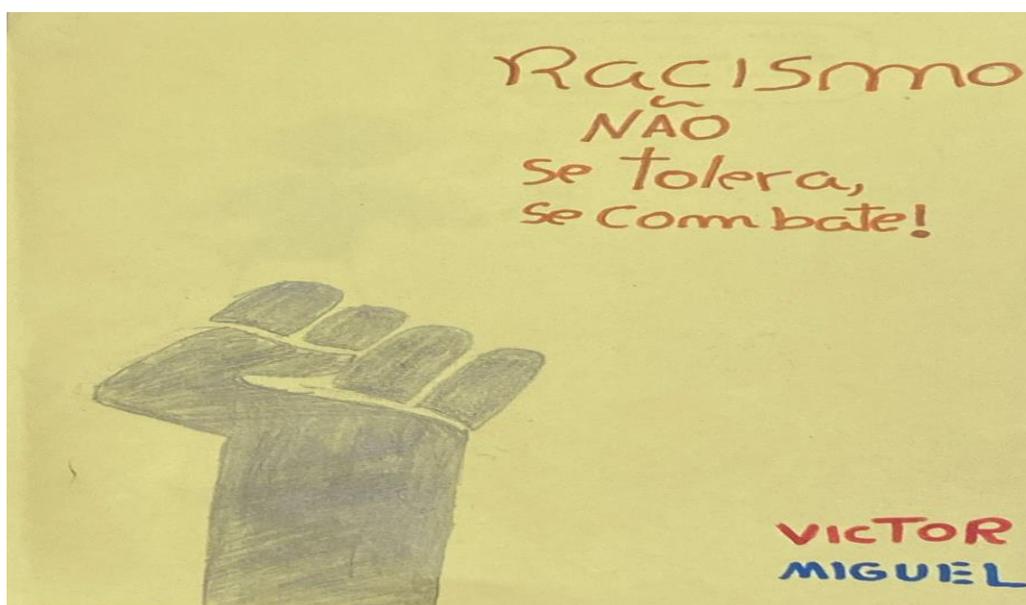
Ancestralidade e Encantamento

A ancestralidade e o encantamento são as camadas transversais à construção dessa Teia. A ancestralidade é a conexão maior para interpretar e explicar aquilo que está relacionado às especificidades e o encantamento é o que possibilita a produção de conhecimento, é o que dá sentido.

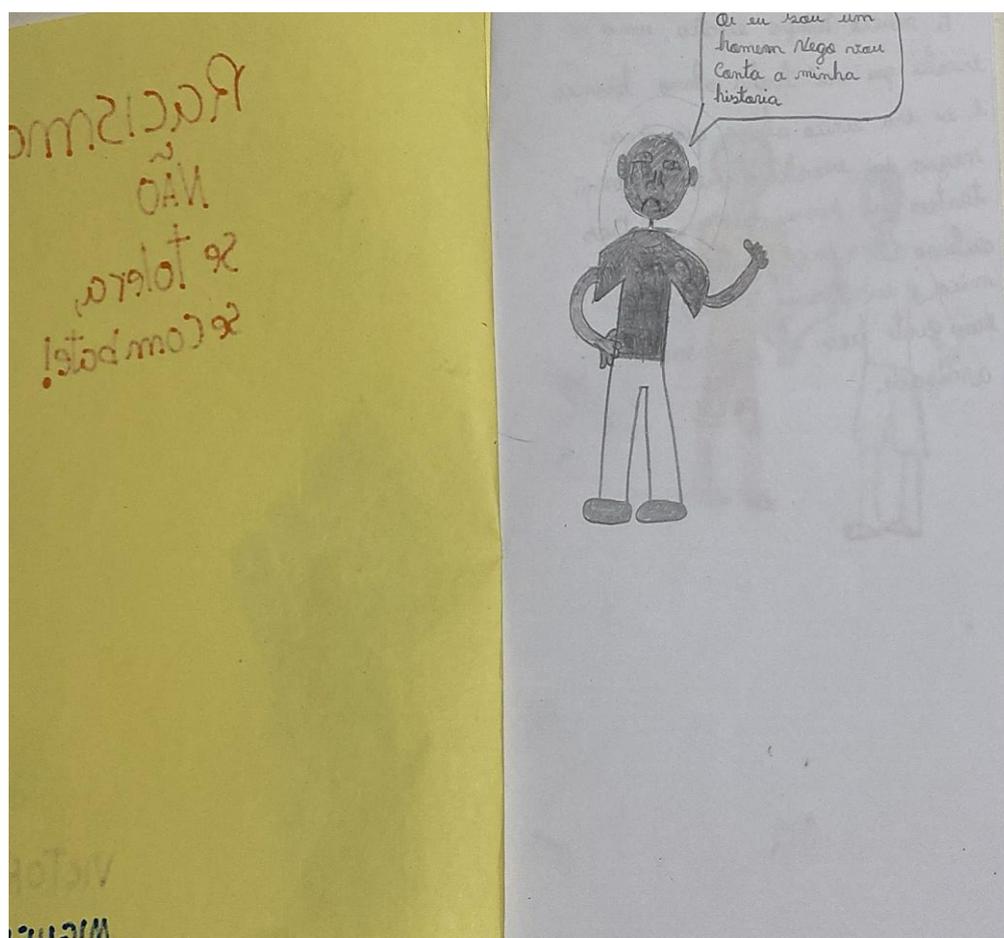
//

a minha família por parte mãe todas são maronês já por parte de Pai algumas são brancas já outras são maronês. Eu sou maronês por ser a família de minha mãe. Minha mãe e minhas tias nasceram de cablo cachoeira, eu nasci de cablo cachoeira e com olhos claros e meu pai tem o olho bem claro por isso que eu porco a ele. esse é minha ancestralidade tem várias tradições, em minha família no São João jogamos muitos canjicos típicos, no 4 no novo jamaica a reggae etc. Minha mãe é muito estressada e meu pai também é muito estressado por isso eu porco a ele esse estresse.

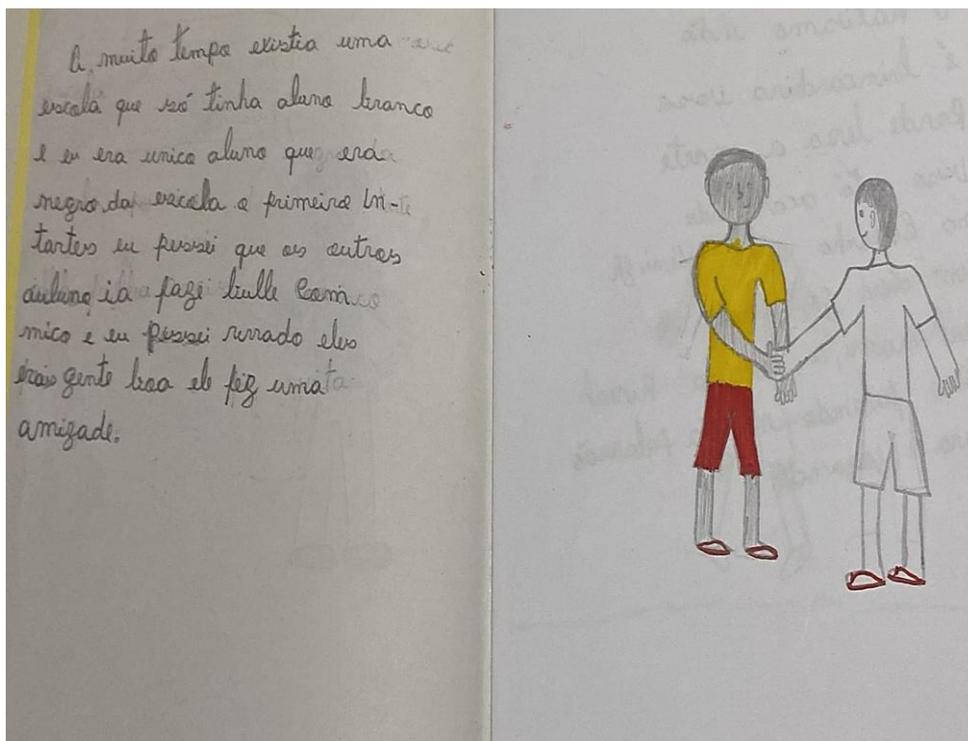
ANEXO I – Confeção do livresco



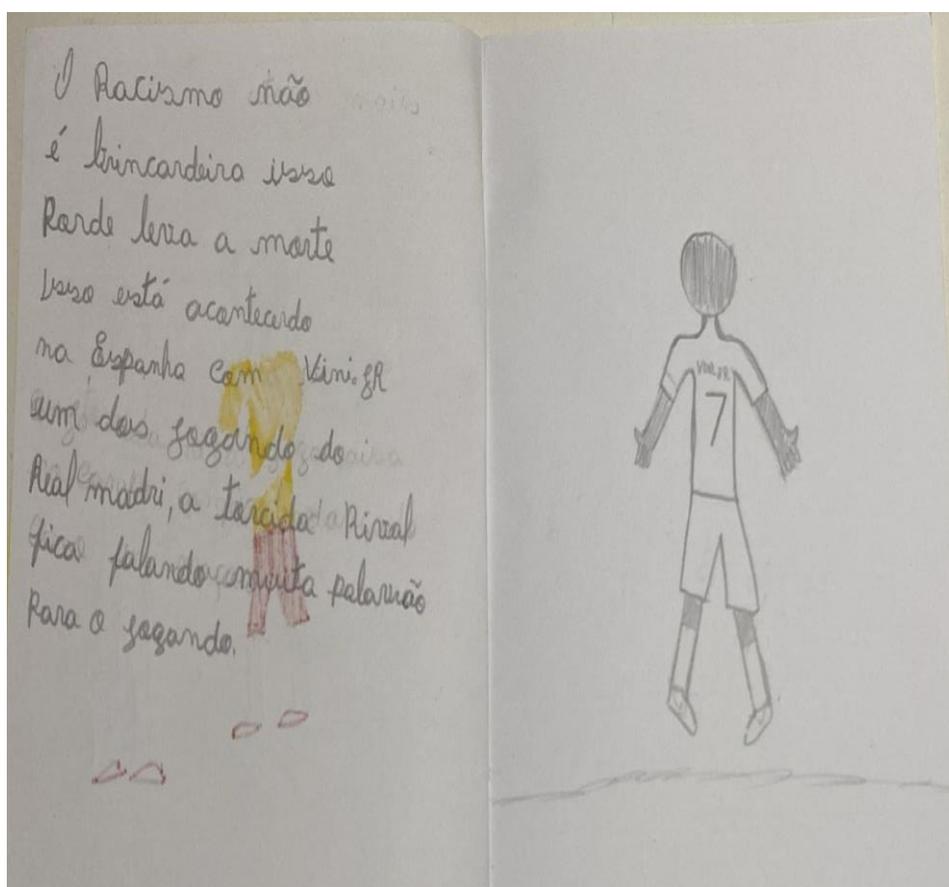
Fonte: Acervo da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa



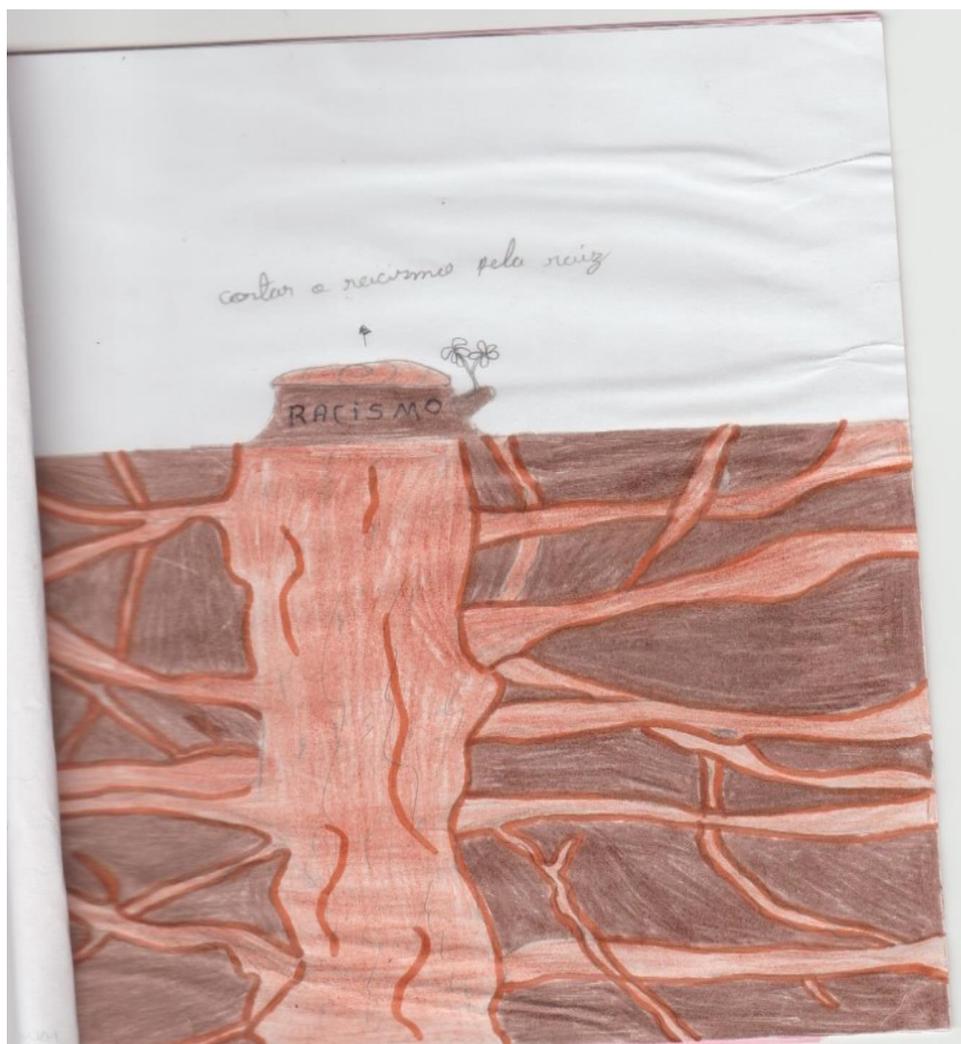
Fonte: Acervo da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa

-
- ⁱ O filósofo sul-africano Mogobe Ramose cunhou o conceito de pluriversidade. Podemos dizer, em poucas palavras, que esse conceito nos remete a uma compreensão segundo a qual o Ser se manifesta por meio da multiplicidade e diversidade dos entes. (Negris, 2019 p. 01)
- ⁱⁱ Para Lopes (2011) o Axé é um “termo de origem iorubá que, em sua acepção filosófica, significa a força que permite a realização da vida, que assegura a existência dinâmica, que possibilita os acontecimentos e as transformações. Entre os iorubanos (asè), significa lei, comando, ordem – o poder como capacidade de realizar algo ou de agir sobre uma coisa ou pessoa.
- ⁱⁱⁱ João Manoel do Nascimento (†1995). Último pifeiro e cirandeiro das gerações masculinas de mestres. Há relatos que a três décadas a brincadeira dos cocos, eram tem liderada na maioria das vezes mulheres do quilombo.