

# A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

## OBLIGATORY TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN, AFRICAN AND INDIGENOUS HISTORY AND CULTURE AND THE TRAINING OF PHILOSOPHY TEACHERS

Mariana de Andrade da Silva<sup>1</sup>  
Talita Camilo Lemos<sup>2</sup>  
Pedro Farias Mentor<sup>3</sup>  
Jéssica Rodrigues Lara<sup>4</sup>

### RESUMO

No presente artigo pretendemos pensar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena segundo as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto da graduação de Filosofia. Levando em consideração a história do Brasil e sua relação com grupos racializados, como negros e indígenas, observamos que a educação ocupa um espaço significativo na formação do cidadão e na manutenção de discursos e complexos de poder opressivos. Partindo do conceito de racismo acadêmico tal como desenvolvido por Mariléa de Almeida, listamos alguns estudos que pensam essas leis na formação docente e na prática de ensino de Filosofia no ensino básico. Concluimos com uma breve proposta de reforma curricular da graduação de Filosofia através da implementação de cotas de pesquisas e de conteúdos nas disciplinas obrigatórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Decolonialidade. Docência. Educação. Filosofia.

### ABSTRACT

In the following article, we intend to think about the compulsory teaching of Afro-Brazilian, African and indigenous history and culture according to Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in the context of undergraduate Philosophy courses. Taking into account the history of Brazil and its relationship with racialized groups such as blacks and indigenous people, we observe that education occupies a significant space in the formation of citizens and in the maintenance of oppressive discourses and power complexes. Based on the concept of academic racism as developed by Mariléa de Almeida, we list some studies that consider these laws in teacher training and in the practice of teaching

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciência Política pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Graduada em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Boto - Grupo de Leitura e de Pesquisa em Gênero, Cosmopolíticas e Ensino de Filosofia. E-mail: marianaandradebaeta@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora na Secretária de Estado de Educação do Goiás (Seduc Goiás). Especialista em Educação Inclusiva pelo Descomplica. Graduada em Filosofia pela Universidade de Brasília. E-mail: talitalemosc@gmail.com.

<sup>3</sup> Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Brasília (PPGFIL/UnB). Graduação em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Boto - Grupo de Leitura e de Pesquisa em Gênero, Cosmopolíticas e Ensino de Filosofia. E-mail: pedrofariasmentor@gmail.com.

<sup>4</sup> Professora na Secretária de Educação do Distrito Federal. Graduada em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: jessylara015@gmail.com.

philosophy in elementary school. We conclude with a brief proposal for a reform of the Philosophy undergraduate curriculum through the implementation of research and content quotas in compulsory subjects.

**KEYWORDS:** Curriculum. Decoloniality. Teaching. Education. Philosophy.

## 1 INTRODUÇÃO

É notória a necessidade de se revisar os conteúdos que são abordados em sala de aula. Não apenas por uma adequação às provas de vestibular, mas também pela necessidade de contar os outros lados da história que, na maioria das vezes, são invisibilizados. Nesse contexto, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena se torna essencial para preencher essas lacunas. Porém, teoria e prática nem sempre andam juntas, pois apesar do amparo legal, a prática pode encontrar algumas dificuldades, como a própria formação, por exemplo. Nesse sentido, a prática envolve mais ferramentas do que simplesmente a “ordem”. É necessário preparar o caminho, trabalhar melhor os contextos.

A tese central deste artigo é que se desejamos, de fato, uma mudança na formação de professoras e professores de Filosofia a respeito da obrigatoriedade da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana precisamos de uma reestruturação global do currículo de Filosofia, e não apenas a inclusão de disciplinas voltadas para essas temáticas.

O percurso escolhido passa (I) pela sistematização do recorte escolhido; (II) uma contextualização histórica a respeito da história do Brasil e da relação com a colonização; (III) a lei nº 10.639 de 2003 e a lei nº 11.645 de 2008 – ambas leis que regem o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; (IV) em seguida, descreveremos o panorama da aplicação das leis no ensino obrigatório; (V) analisar o problema no contexto da formação de professores; (VI) a situação da licenciatura em filosofia e, por fim, (VII) vamos propor uma reformulação curricular.

## 2 RECORTES

Três recortes foram utilizados na análise dos impasses na consolidação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na formação de professores de Filosofia. O primeiro recorte é o contexto histórico brasileiro, que aqui vai ser entendido como projeto de extermínio (Neto, 2022). Ao longo de sua trajetória, o Brasil foi entendido a partir de diferentes perspectivas



e talvez a que sofre mais represália seja aquela levada a cabo por pessoas racializadas e engajadas com práticas contra-coloniais que consideram o Brasil um projeto de contínuo extermínio de minorias sociais (Xavier, 2020). De forma que esse solo foi e continua sendo a realização e manutenção de um processo compartilhado com outros países da América, África, Oceania e parte da Ásia, que Aníbal Quijano (Mignolo, 2017) chama de colonialismo, que mais do que a colonização formal – estudada nas disciplinas tradicionais de História – refere-se ao funcionamento ideológico e econômico capaz de sobreviver ao fim das relações explícitas de exploração colônia-metrópole. Múltiplas frentes de resistência se delineiam frente ao colonialismo, sejam elas pensadas de forma mais ou menos aliadas ou em franca discordância (Grosfoguel, 2016) – aqui, vale a pena chamar a atenção dos movimentos sociais indígena e negro.

O segundo recorte é a organização curricular e a maneira como as disciplinas obrigatórias estão estruturadas, em especial no ensino superior. Os temas abordados nos currículos, quase sempre abarcam apenas a perspectiva branca, masculina e europeia, pois esse contexto possui uma ligação com a colonialidade. A colonialidade se define como um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização (Munsberg; Silva, 2018).

De acordo com Dussel (1993), as condições políticas, culturais, sociais e econômicas possibilitam o sujeito de se declarar como detentor de um conhecimento equiparado ao poder de Deus, esse sujeito tem a sua localização determinada pela sua existência como colonizador, de forma similar ao Ser Imperial. Tal dualismo de um sujeito autogerado, desprovido de localização geográfica e temporal diante das relações de poder mundial, inauguraria o chamado mito epistemológico da modernidade eurocentrada, onde o sujeito autogerado tem conhecimento absoluto universal além do tempo e do espaço, apagando o rosto do enunciador, e sua localização no poder mundial.

Fanon afirma a existência de um narcisismo branco, que busca uma manutenção de poder, que só é possível através da dominação do “outro”. O que Fanon chama de “narcisismo” nada mais é do que a regulação epistêmica com a finalidade de se perpetuar como única episteme possível (Dantas, 2020, p. 24). Tal ação só é possível através do epistemicídio, que nada mais é do que um processo de produção que atua como deslegitimador do negro como portador e produtor do conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessária a construção de um currículo com perspectivas decoloniais para superar o epistemicídio construído através da colonialidade, permitindo o acesso e

reconhecimento da pluralidade do conhecimento. “A filosofia manteve-se intocável pelos debates do multiculturalismo, reforma de cânone e trânsito étnico na Academia; tanto demograficamente e conceitualmente, é uma das ‘mais brancas’ (whitetest) das humanidades.” (Mills, 1997, p. 2 apud Dantas, 2020, p. 256).

O terceiro recorte é a licenciatura em Filosofia. Na história da filosofia brasileira observamos a presença inevitável da teologia católica na formação filosófica, tanto acadêmica quanto “amadora” (Pinto, 2013). Durante esses 500 anos de Brasil, nenhuma corrente espiritual foi e ainda é tão atuante, direta ou indiretamente, como o catolicismo: sua tutoria fez com que a prática comentarista fosse vista como o modelo de formação filosófica, além de silenciar e deslegitimar outros vetores de pensamento que não europeus e cristãos. Isso demonstra o padrão eurocêntrico na atuação e na produção de professores de Filosofia, que se dedicam suas pesquisas e aulas quase exclusivamente aos autores do norte global (Praxedes, 2008; Pimentel; Silva, 2019), acarretando o que muitas pesquisadoras, principalmente mulheres negras, no Brasil vêm chamando de “racismo acadêmico” (Carvalho, 2007), que não só incita a exclusão física de pessoas racializadas como não brancas, como também é responsável por ignorar qualquer tipo de conhecimento que questione e se distancie do conhecimento embranquecido.

### **3 COLONIZAÇÃO PORTUGUESA**

Ainda que seja uma necessidade vergonhosa lembrar, devemos sempre ter em mente que o Brasil jamais foi descoberto. Além da visão antropocêntrica (Carola; Constante, 2015; Tavares, 2022), que infelizmente não trataremos aqui, esse mito corroborou para deslegitimar a existência de povos originários e contatos ultramarítimos realizados entre esses e africanos séculos antes das grandes navegações europeias. Esses povos, espalhados por todo o território da América Latina, apresentavam milênios de história culinária, científica, artística e filosófica – esta última tão intrincada e preterida que hoje pesquisadores adestrados pela mentalidade colonial penam na sua investigação (Cusicanqui, 2010). O mesmo se aplica ao continente africano, que séculos antes dos europeus já tinha erigido e desaparecido com impérios, conquistas e “avanços” que a Europa viria a se arrogar como pioneira muito tempo depois. A colonização representa, a um só tempo, não apenas o apagamento dessas histórias, mas de muitas possibilidades que elas poderiam ser. Por isso, podemos dizer, com segurança, que a colonização é a narrativa de uma interrupção que não prezou pelo contato, mas pela força. Um terrorismo contínuo a céu aberto – ou nos termos de Achille



Mbembe (2016), um esquema civilizacional necropolítico, que concede as bases para a realidade corrente.

A expansão territorial brasileira começou em 1534 e foi até 1990. Nesse processo, mais do que uma simples organização, o que temos é a concretização de um extermínio antinegro e anti-indígena em favor de uma identidade nacional extremamente unificada – mais explícita depois da independência e das ideias de integração e modernização do Brasil – e a negação absoluta de outras possibilidades de reorganização territorial e política da região.

A colonização de países africanos por Portugal foram Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Quatro deles começaram a ser colonizados e assediados no século XVI e todos os cinco conseguiram sua independência formal na segunda metade do século XX<sup>5</sup>.

Tanto os povos originários da América quanto os africanos e a população negra em diáspora carregam as dores e as consequências nefastas desses processos (Neto, Cavas, 2011), mas levam consigo também as heranças positivas e potentes dos momentos de sobrevivência, resistência e a história anterior à colonização, de assuntos muito maiores e interessantes para a reinvenção do futuro, a reinterpretação do passado e a construção de outro presente (Pinheiro, Vargas, 2022). Reconhecer essa possibilidade gera uma mudança significativa até mesmo nos instrumentos de análise da realidade, porquanto nos coloca em questionamento as categorias de análise usadas, como bem diz Mariana de Andrade da Silva (2018):

Reconhecer ou não o genocídio da população negra em diáspora passa pelo entendimento do que é um ser digno de direitos firmados por uma ordem imperial-colonial, que por sua vez sustenta de forma expressa as sociedades 'modernas', em que as relações entre Estados e organismos de Direitos Humanos Internacionais se estabelecem. (Silva, 2018, p. 57).

A respeito do papel da escola, Edson Kayapó e Tamires Brito (2014) asseveram que

A História hegemônica produzida e ensinada, por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das Histórias dos grupos subalternos. [...] A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. (Kayapó; Brito, 2014, p. 40).

---

<sup>5</sup> Interessante pensar que existem pessoas que são mais velhas que a independência de cinco países.



Por isso, é necessário lembrarmos de figuras históricas que contribuíram para o debate e para o ativismo como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Daniel Munduruku e Sandra Benites. Além, é claro, da luta coletiva tanto de pessoas negras como indígenas dentro dos espaços institucionais e fora deles.

#### **4 AS LEIS Nº 10.639/2003) E 11.645/2008**

É justamente a partir dessa demanda que o movimento negro conseguiu a aprovação da lei nº 10.639 em 2003, garantindo a inclusão obrigatória do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas etapas de ensino fundamental e médio, em estabelecimentos oficiais e particulares; além da inclusão no calendário escolar do “Dia Nacional da Consciência Negra”, em 20 de novembro. Essa lei é um grande passo rumo ao resgate das contribuições do povo negro na área social, econômica e política pertinente à história do Brasil, devendo ser ministradas no âmbito de todo currículo escolar. Em seguida, são formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fontes preciosas para que possamos analisar e aplicar a lei em sala de aula.

Diante da conquista histórica do movimento negro e observando a exclusão da população originária na educação básica, o movimento indígena consegue a aprovação da Lei nº 11.645 de 2008, que garante a inclusão obrigatória do ensino da história dos povos indígenas e das culturas indígenas nas referidas etapas de ensino. Ambas as leis foram sancionadas pelo, então, presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A primeira durante seu primeiro mandato (2003-2006), com o respectivo Ministro da Educação, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque; e a segunda durante o mandato subsequente (2007-2011), junto ao Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Tais leis foram aprovadas com o intuito de modificar a Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a mais importante lei sobre educação em território nacional, normatizando desde a educação infantil até a superior. Mas essa não foi a primeira LDB do país, já que foi precedida pela Lei nº 4024/1961, colocada em voga no período da Ditadura Militar, no qual se buscava mudanças rápidas no campo educacional, utilizando-se, para isso, não o diálogo com a sociedade, mas a mudança direta da lei. Além dessa, houve ainda as leis nº 5540/1968 e 5692/1971 (conhecidas como a segunda LDB), ambas elaboradas pós-ditadura militar e no presente inteiramente revogadas, pois possuíam uma visão positivista da educação,

pautadas na teoria comportamental de Skinner (behaviorismo) com o intuito de formar cidadãos para assumir a produção técnica do país.

Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, que a educação pôde ser pensada sob uma ótica progressista e que, assim, nasceu a LDB atual, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Diante disso, notamos que a educação nacional percorreu um longo e demorado percurso (sobretudo aos descendentes das minorias) de apagamento, desigualdade e hegemonia até que incluísse legalmente duas das mais importantes matrizes culturais de formação brasileira no currículo, isto é, a indígena e a africana. Ainda assim, a incorporação recente da cultura e saberes desses povos no currículo educacional só foi possível devido a luta árdua deles para serem considerados e respeitados na história de um povo que sempre foi multiétnico e pluricultural.

Levando em consideração as finalidades da educação, descritas na LDB, a inclusão desses conteúdos no currículo significaria que a história e cultura desses povos estaria finalmente presente no âmbito da educação formal, no desenvolvimento pleno de cada estudante, no seu exercício cidadão, bem como em suas ocupações profissionais, no mundo do trabalho. Entretanto, como podemos ver em estudos recentes, ambas as leis sofrem de problemas sérios em sua aplicação (Fonseca; Martins, 2023; Souza, 2022). Isso ocorre, principalmente, por conta da falha na formação de docentes, da falta de articulação de assuntos concernentes às leis em provas de vestibulares e Enem, além do desprezo reproduzido pelos estudantes e professores sem questionamento. E isso se deve, em parte, ao racismo acadêmico.

Segundo Mariléa de Almeida (2020), o racismo acadêmico é um conjunto de tecnologias de poder preocupadas em manter a discriminação racial velada ou explícita nos espaços acadêmicos, em especial nas universidades, que podem se manifestar através de escolhas epistêmicas pela higienização racial do corpo docente, além da criação e manutenção de entraves que dificultem o acesso e/ou permanência de pessoas não brancas. Segundo a autora, existe uma dimensão invisível, racialmente estruturada, que perpassa o processo educacional responsável por reforçar experiências socioculturais dominantes e que aparecem de forma explícita ou invisível nos currículos. Assim, eles contribuem para o silenciamento daqueles que se distanciam da mentalidade hegemônica, em especial no nível superior.

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, há uma pequena seção destinada às instituições de nível superior. Segundo a Resolução

CNE/CP 1/2004, devem ser observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores a inclusão de disciplinas e atividades curriculares relativas a educação étnico-racial bem como as questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explícitos do parecer CNE/CP 3/2004. Isso significa que, entre suas principais ações, as instituições de nível superior devem:

incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, [...];  
desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;  
dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;  
desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;  
fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;  
estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais;  
divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (Brasil, 2013, p. 40).

Assim, observamos que o plano norteia de forma extremamente frutífera o que os cursos de nível superior precisam fazer, de forma que ela serve como instrumento importante contra o racismo acadêmico. Passada quase uma década da implementação da Lei e da criação das diretrizes, entretanto, o historiador Ricardo de Moura assevera que ainda existe uma imensa dificuldade na efetivação dessas leis, em parte por conta da ausência quase que total de disciplinas relacionadas à história africana e afro-brasileira nos cursos de licenciatura – e aqui poderíamos incluir a história e a cultura indígena, que é ainda menos representada. Segundo Moura, grande parte das universidades e das faculdades não proporcionam a formação adequada para professores, além do descaso das secretarias de educação que falham em capacitar aquelas e aqueles que já estão formados há muito mais tempo, antes mesmo da implementação da lei. E, por fim, ressalta que grande parte da responsabilidade por ensinar a história africana e indígena fica a cargo de professores de História

quando, na verdade, muitas outras disciplinas deveriam atender a demanda, como são os casos das disciplinas de Artes e de Português.

## 5 O CASO DA LICENCIATURA EM FILOSOFIA: RESPOSTA POSSÍVEL

O caso da disciplina de Filosofia no ensino médio é exemplar desse descaso que sobrecarrega os colegas historiadores. Constatamos que os cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia são extremamente embranquecidos, masculinos e eurocêntricos. Numa análise rápida podemos averiguar que a taxa de alunos que se autodeclaram e entram com cotas para Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI) é muito baixa, os números de formandos PPI é ainda menor quando comparado com cursos como Sociologia e Antropologia. Se acessarmos os sites dos departamentos de Filosofia de universidades públicas e abrirmos os currículos dos discentes, rapidamente veremos que, em sua maioria, eles são brancos e que jamais estudaram ou ensinaram outra coisa que filosofia europeia e estadunidense; de fato encontramos mais europeus do que negros e indígenas ocupando cátedras. Nas ementas, há uma exclusão sistemática de filólogas e filósofos negros e indígenas (o mesmo se aplica aos asiáticos e latinos). Quando citados e trabalhados, não é com surpresa, portanto, o tokenismo de certos nomes, temas e textos, por exemplo Lélia Gonzales e seu *Racismo e sexismo na cultura brasileira* ou a *Queda do Céu*, de Davi Kopenawa.

É de uma falha gravíssima que os cursos de licenciatura e bacharelado em Filosofia ignorem a prática de autocrítica tão valorizada pelos filósofos clássicos constantemente retomados. Mas isso não acontece sem resistência, principalmente de intelectuais negros. Entre os melhores exemplos dessa resistência, podemos citar a dissertação de mestrado de Katiuscia Ribeiro Pontes (2017) que escreveu o primeiro trabalho sobre a Lei nº 10.639/03 e o ensino de Filosofia no Brasil. Nesse que já se tornou um dos textos mais importantes para a filosofia nacional das últimas décadas, a autora apresenta a filosofia kemética e a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e educacional; o artigo de Cleber Duarte Coelho (2016) no qual é analisada a forma como a filosofia do ensino médio recepcionou as leis; o ensaio de Renato Nogueira (2015) no qual é proposta uma introdução à Filosofia a partir da cultura e da história do povo indígena (o autor também escreveu um livro exclusivamente sobre a lei nº 10.639/03 e a formação de professores de Filosofia) e o livro de Wanderson Flor (2020) que se engaja com as heranças africanas e afrobrasileiras numa educação filosófica antirracista, levando a sérios espaços como os terreiros como lugares de resistência pedagógica negra.



Tendo em mente todas as questões analisadas até aqui gostaríamos de esboçar uma proposta de reformulação curricular do nível superior em cinco etapas, algumas delas já acenadas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana citado anteriormente, mas com alguns desdobramentos, visando uma melhor efetivação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Se desejamos uma sociedade antirracista e temos ciência de que parte disso perpassa as práticas pedagógicas na educação básica, então, professoras e professores, precisamos ir além de uma formação sólida na filosofia ocidental de modo a dominarmos de forma robusta as questões que perpassam as filosofias de grupos marginalizados dos espaços de poder. As propostas são:

**Reformulação:** reformular o currículo das disciplinas obrigatórias da graduação em Filosofia, visando a inclusão de conteúdos referentes às filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas de forma integrada à proposta de ementa e aos programas de curso.

**Capacitação:** capacitar professoras(es) universitárias(os) e estudantes da graduação e pós-graduação por meio da formação continuada e obrigatória a trabalharem com métodos e metodologias de ensino e pesquisa em filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas.

**Pesquisa:** instituir cotas de pesquisas referentes às temáticas de filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas tanto em pesquisas de iniciação científica quanto em trabalhos de final de curso e pesquisas de pós-graduação.

**Extensão:** instituir cotas para projetos de extensão voltados ao ensino das temáticas de filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas, em especial aqueles direcionados para a rede pública, bem como fomentar projetos que ofereçam aproximação entre as temáticas de filosofias afro, afro-brasileira e indígena em âmbitos que excedem a sala de aula, de forma que a filosofia seja vista e aplicada como uma prática integrada aos demais âmbitos da vida.

**Monitoramento:** criar mecanismo de aferição da execução das propostas anteriores de modo que a formação e a atuação dos professores tanto de educação básica quanto na educação superior estejam de acordo com a necessidade da inclusão e fomentação dessas filosofias, atentando-se para a não concentração dessas tarefas a um grupo restrito de professores e estimulando o corpo docente como um todo a executar a presente proposta.

## 6 CONCLUSÃO

No percurso deste trabalho, versamos sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, enquanto componentes curriculares de urgente integralização no currículo dos cursos de graduação em Filosofia. Para isso, no ordenamento jurídico brasileiro, tivemos como referência as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que normatizam a obrigatoriedade desses assuntos na educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como autores críticos de sua efetiva aplicabilidade.

Nesse contexto, nota-se que, ainda que a africana e a indígena sejam duas grandes matrizes culturais brasileiras que enriquecem e complexificam este que é um país multiétnico e pluricultural, a cultura e a história desses grupos racializados não puderam estar presentes em ambientes oficiais de ensino até pouquíssimo tempo (a não ser sob uma ótica preconceituosa), e não sem muita luta dos respectivos grupos. Não obstante, ainda que a implementação obrigatória desses conteúdos à nível de educação básica seja uma grande conquista deles e um importante primeiro (e tardio) passo, verifica-se que a letra da lei não é efetivada na prática (Fonseca; Martins, 2023; Souza, 2022). Assim, quando não é letra morta a ser lembrada e “celebrada” tão somente em datas específicas, por diversas vezes, vai ao encontro muito mais a uma perspectiva de tolerância desses saberes, tidos como irremediavelmente inferiores, do que de sério comprometimento educacional e epistêmico, sobretudo em ambientes acadêmicos.

Diante disso, enquanto desenvolvedora plena do indivíduo, preparadora para o exercício cidadão e qualificadora para o trabalho (Brasil, 1996, II, art. 2), a educação escolar tem como obrigação refletir a diversidade social, epistêmica, cultural e histórica de seu público e, quando não é capaz de fazê-lo, tem a potência advinda de sua massiva estrutura organizacional (enquanto pertencente à administração pública, integra um conjunto de órgãos, entidades públicas, agentes públicos que implementam as políticas públicas do Estado) para ser instrumento da manutenção de discursos e complexos de poder opressivos. Assim, mediante um processo denominado colonialismo (uma manutenção velada ou não das relações explícitas de opressão da colonização formal) esse racismo acadêmico (Carvalho, 2007) é encontrado e perpetuado mesmo nos melhores cenários de educação superior brasileiro através da escolha epistêmica (hegemonia de conteúdos e autores brancos e europeus), da higienização do corpo acadêmico, de entraves para o ingresso e permanência de pessoas não brancas, de reforço de experiências socioculturais dominantes e

demais práticas coloniais que perpetuam o projeto de extermínio que foi a história brasileira (Neto, 2022; Xavier, 2020).

Pelos referidos motivos, entende-se que há a necessidade de uma mudança global no currículo dos cursos de Filosofia a fim de que incorporem, em sua integralidade, as disciplinas dos conteúdos referentes a essas matrizes e que formem futuros professores compatíveis com o cenário social brasileiro. Isso porque disciplinas isoladas (quando há) reafirmam uma noção segregacionista desses conteúdos a determinado horário e espaço, além da impossibilidade de percorrer tamanha produção intelectual e cultural em uma única matéria.

Nesse contexto, propusemos uma reestruturação curricular em cinco passos, que vão desde a reformulação dos conteúdos e ementas dos cursos superiores (graduação e pós-graduação), passando pela capacitação dos profissionais de educação (formação continuada e obrigatória, sobretudo para os docentes anteriores às leis), pela pesquisa (através de cotas para esses assuntos em pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de cursos e etc.), bem como a extensão (a fim de fomentar projetos com essas temáticas voltados para a rede pública) e, por fim, monitoramento, para garantir o cumprimento das propostas anteriores.

Destarte, propostas como essas são imprescindíveis para a eliminação do racismo acadêmico, para o aumento de produções intelectuais indígenas, africanas e afro-brasileiras e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade edificada por outros saberes, que não os hegemonicamente brancos, que possa refletir a sua diversidade. Em suma, é através de uma educação verdadeiramente representativa que temos um importante instrumento de transformação e de justiça social. Afinal, “escola é, sobretudo, gente” (Paulo Freire).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariléa. Corporeidades negras em risco: o racismo acadêmico e seus afetos. **Humanidades & Inovação**, *online*, v. 7, n. 25, p. 42-50, 2020.

BERUTTI, Ana Karenina. Lei sobre ensino de história afro-brasileira ainda enfrenta obstáculos. **Mais educação**, 2019. Disponível em: <https://maiseducacao.uai.com.br/2019/09/09/lei-sobre-ensino-de-historia-afro-brasileira-ainda-enfrenta-obstaculos/amp/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

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

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9304/96). Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CAROLA, Carlos Renato; CONSTANTE, Cátia Elaine A. Antropocentrismo pedagógico e naturalização da exploração ambiental no ensino de ciências (Brasil, 1960-1970). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, *online*, v. 32, n. 1, p. 358-379, 2015.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, *online*, v. 1, n. 1, 2007.

COELHO, Cleber Duarte. Ensino de filosofia no Ensino Médio sob a perspectiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. **Revista Grifos**, *online*, v. 25, n. 41, p. 173-190, 2016.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editor Tinta Limón, 2010.

DANTAS, Luís Thiago Freire. Frantz Fanon e o narcisismo branco. **Cadernos PET-Filosofia**, *online*, v. 18, n. 2, 2020.

FONSECA, I. B. .; MARTINS, T. de M. . Projeto Político Pedagógico: a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira. **Ensaios Pedagógicos**, *online*, v. 7, n. 1, p. 29 – 40, 2023.

GROSGOUEL, Ramón. Do «extrativismo económico» ao «extrativismo epistêmico» e «extrativismo ontológico»: uma forma destrutiva de conhecer, ser e estar no mundo. **Tabula rasa**, n. 24, p. 123-143, 2016.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & ensaios**, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MUNSBURG, João Alberto Steffen.; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaio, 6).

NETO, Americo. Brasil, país genocida. **Revista Coletivo Seconba**, *online*, v. 6, n. 1, p. 61-76, 2022.

NETO, Maria Inácia D.'Avila; CAVAS, Claudio. Diáspora Negra: Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, *online*, v. 2, n. 1, p. 3-11, 2011.

NOGUERA, Renato. Introdução à filosofia a partir da história e culturas dos povos indígenas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 3, p. 394-407, 2015.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório; DA SILVA, Antonio Gomes. Filosofia para além do eurocentrismo: Uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, *online*, v. 10, n. 1, p. 104-124, 2019.

PINHEIRO, Micaella Schmitz; VARGAS, Alexandre Linck. Afrofuturismo e devires da (não) identidade. **Cadernos de África Contemporânea**, *online*, v. 5, n. 09, p. 35-47, 2022.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. **História da Filosofia do Brasil (1500-hoje)**: 1ª parte – o período colonial (1500-1822). São Paulo: Loyola, 2013.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. CEFET/RJ, 2017. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/katiúscia\\_ribeiro\\_-\\_dissertaçã\\_o\\_final.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/katiúscia_ribeiro_-_dissertaçã_o_final.pdf). Acesso em: 7 mar. 2023.

PRAXEDES, Walter. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. **Revista espaço acadêmico**, n. 83, 2008.

SILVA, Mariana de Andrade da. **“Olha quem morre, então veja você quem mata”**: o Sistema Interamericano de Direitos Humanos e o reconhecimento do genocídio da população negra na violência policial, um estudo de casos: Wallace de Almeida e Favela Nova Brasília. 2018. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/20431>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SOUZA, Alberto Luís. A Lei 10.639/03 e as dificuldades de sua implementação efetiva. **Ivy Enber Scientific Journal**, *online*, v. 2, n. 2, p. 15-30, 2022.



TAVARES, Sinivaldo Silva. A ‘invenção’ do antropocentrismo: uma abordagem decolonial. **Perspectiva Teológica**, *online*, v. 54, p. 419-442, 2022.

XAVIER, Juarez Tadeu Paula. Luta interseccional contra a máquina de extermínio das populações negras, mulheres e pobres no Brasil. **Coleção o Encontros em Psicologia Social**, p. 35-44, 2020.

**Enviado em: 26/03/2023**  
**Aceito em: 28/08/2023**