



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOSÉ CLÁUDIO BISPO

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA AFROPERSPECTIVIDADE**

Recife  
2021

JOSÉ CLÁUDIO BISPO

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA AFROPERSPECTIVIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco-UFPE como pré-requisito para obtenção do título de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO na área de Pesquisa Sobre Estudo Racial.

**Área de concentração:** Ensino de Filosofia

**Orientador:** Prof. Doutor Walter Matias Lima

Recife

2021

## FICHA CATALOGRAFICA

JOSÉ CLÁUDIO BISPO

## **O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA AFRO-PERSPECTIVIDADE**

Dissertação apresentada como requisito, à Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, como pré-requisito, para Qualificação, na obtenção do título de Mestrado Profissional em Filosofia -PROF-FILO na área de Pesquisa Sobre Estudo Racial.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Aprovado em:

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Doutor Walter Matias Lima – Orientador  
Universidade Federal de Alagoas

---

Prof. Doutor Junot Cornélio Matos – Avaliadora Interno  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Doutor Ernani Rodrigues do Nascimento – Avaliador Externo  
Universidade Católica de Pernambuco

Recife, 12 de março de 2021.

Dedico este trabalho ao meu pai José Bispo (in memoriam).

Aos companheiros do Movimento Negro Nacional.

A Dom Pedro Casaldáliga, a Dom José Brandão de Castro e a Dom Helder Câmara grandes líderes Católicos, que levantaram seus cajados em favor dos Marginalizados.

Às yalorixás sergipanas, Mãe Nanã, Bilina Laíco e Dona Jovem das Areias, que enfrentaram as perseguições políticas, para o direito a louvarem os orixás.

Aos amigos do Magistério Sergipano que me encoraja à luta por uma educação libertadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é um ato nobre. É reconhecer as pessoas que deixaram uma marca profunda em nossa vida. Por tudo isso, agradeço.

Ao babalorixá Antônio de Ogum (Tubalander), que sempre esteve ao meu lado nos momentos de grandes tristezas e alegrias, segurando a minha mão e cuidando de mim. Obrigado por dar-me forças, para conseguir alcançar mais uma vitória.

A UFPE, pela enorme contribuição acadêmica e financeira que tornou possível a realização desse sonho.

Ao professor Walter Lima Matias, pelos momentos de convivência e rico auxílio nos momentos mais delicados.

À Secretaria de Educação do Estado de Sergipe pelo apoio dado.

Aos amigos que conquistei na trajetória de dois anos de mestrado.

Aos amigos professores do Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE (Célia Maria, Sérgio Ramos, Marcos, Suzano Itamar e Alfredo), pela acolhida nesta instituição. A convivência com vocês ensinou-me o valor de uma verdadeira amizade.

Aos eternos amigos: Aline e Márcio Melo, pelo acolhimento na capital do frevo. A Gustavo Feitosa Melo, a Paulo César Lira Fernandes, a Rosegleide e a Rejane Patrícia na digitação do trabalho.

À professora doutora Alexandrina de Luz e a Luciene Leite, que sempre incentivaram a lutar nos movimentos sociais por paz, justiça e terra para todos.

Ao Prof. Doutor Junot Cornélio Matos, por mostrar que a esperança e a resistência contra a opressão dos marginalizados e oprimidos ainda existem dentro do coração de quem sonha por uma educação libertadora.

*“Negros que escravizam e vendem negros na África não são meus irmãos. Negros senhores na América a serviço do capital não são meus irmãos. Negros opressores, em qualquer parte do mundo, não são meus irmãos Só os negros oprimidos escravizados em luta por liberdade são meus irmãos Para estes tenho um poema grande como o Nilo” (Solano Trindade, s/a.).*

## RESUMO

Nesta pesquisa de dissertação, temos por objetivo analisar as propostas de educação em relação à presença de temas étnico-raciais do ensino de filosofia referente à lei 10.639/2003, na questão da promoção do ensino da história e cultura afro-brasileira, oferecida pela rede estadual de ensino do estado de Sergipe. Atentamos aqui para o crescente aumento do racismo, que historicamente está presente na sociedade brasileira. O espaço escolar deveria ser, no contexto da humanização, um ambiente de equidade étnico-racial, pois, na maioria das vezes, nas suas relações sociais carrega práticas racistas no ensino e na aprendizagem, onde ocorre a construção da identidade do aluno. A dissertação aborda discussões sobre identidade da filosofia africana, levando o propósito de favorecer uma aprendizagem que tenha como base o filosofar no ensino médio. Esta pesquisa tem como meta investigar a filosofia africana e mostrar como a mesma é capaz de proporcionar a descolonização epistêmica da atividade filosófica. O campo da afro-perspectividade representa uma alternativa de empoderamento dentro da sala de aula na construção da subjetividade do aluno, no reconhecimento da sua identidade étnico-racial e na descolonização de uma mente eurocêntrica e colonialista. Diante de toda essa explanação, essa pesquisa analisa o pensamento de três afros diásporos sergipanos: Maria Beatriz Nascimento, Raymundo Souza Dantas e Severo D'Acelino, pela equidade étnico-racial na proposta do ensino de filosofia afro perspectivista.

**Palavras-chave:** Filosofia africana. Afroperspectividade. Relações étnico-raciais. Descolonização. Eurocêntrico e Educação.

## ABSTRACT

In this research work, we aim to analyze the proposition of education in racial ethnic relation of the teaching of philosophy referring to the law 7.639 / 2003 in the question of the promotion of the teaching of Afro Brazilian history and culture offered by the state education network of the state of Sergipe. We note here the growing increase in racism that has historically been present in Brazilian society. The school space that should be in its human essence an environment of racial ethnic rectitude, most of the time in its social relations it carries racist practices in teaching learning, where the construction of the student's identity occurs. The dissertation addresses discourses on the identity of African philosophy with the purpose of favoring a learning that is based on philosophizing in high school. This research aims to investigate African philosophy and show how it is able to promote the epistemic decolonization of philosophical activity. The Afroperspective represents an alternative of empowerment within the classroom in the construction of the student's subjectivity in the recognition of their ethnic-racial identity and in the decolonization of a Eurocentric and colonialist mind. In the face of this explanation, this research analyzes the thoughts of three Afro -Diaspora Sergipano: Maria Beatriz Nascimento, Raymundo Souza Dantas and Severo D'Acelino for racial ethnic equity in the proposal of teaching Afro-perspectivist philosophy.

**Keywords:** African philosophy. Afroperspective, Ethnic racial relations. Decolonization. Eurocentric. Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Banner do Projeto Alma Africana.....	117
Figura 2	Grupo ParlaCênico de Teatro.....	117
Figura 3	Alunos Desenvolvendo o projeto Alma África no Colégio John Kennedy.....	118
Figura 4	Apresentação do Grupo Teatral.....	120
Figura 5	Saci, desenvolvendo suas atividades.....	128
Figura 6	Balé AFRO-CRILIBER.....	129
Figura 7	Brincadeiras.....	129
Figura 8	Dona Caçula.....	130
Figura 9	Projeto alma africana.....	133
Figura 10	Projeto Alma Africana II.....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALESE	Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe
BB	il (BB)
CEE	Conselho Estadual de Educação de Sergipe
CENARAB	Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira
CDH	Comissão de Direitos Humanos
DED	Departamento da Educação (DED)
DPE	Defensoria Pública de Sergipe
FNES	Frente Negra Estadual Sergipana
GRAFACACA	Grupo Regional de Folclore e Artes Cênicas, Amadorista Castro Alves
ISPCPN	Instituto Sergipano de Pesquisa da Cultura Popular e Negra
MNU	Movimento Negro Unificado
MNS	Movimento Negro em Sergipe
MPE	Ministério Público Estadual
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MS	Ministro da Saúde
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas
NEDIC	Núcleo de Educação da Diversidade e da Cidadania
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PEI	(Política de Extrema Independente)
PT	Partido dos Trabalhadores
SEPIR	Secretária de Promoção de Igualdade Racial
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília (UNB),

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E OS NEGROS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>30</b>
2.1	UMA ANÁLISE DAS CORRENTES FILOSÓFICAS E SEUS SEGUIDORES.....	41
2.1.1	<b>Corrente cultural.....</b>	<b>41</b>
2.1.2	<b>Corrente ideológica.....</b>	<b>44</b>
2.1.3	<b>Corrente acadêmica.....</b>	<b>47</b>
2.2	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESCONALIZANDO O RACISMO NA ESCOLA.....	49
2.3	AFRO-PERSPECTIVIDADE E EDUCAÇÃO: OS PRINCÍPIOS GERAIS PARA UM AFRO-BRASILEIRO.....	57
<b>3</b>	<b>POLITIZAÇÃO DO INTELLECTUAL NEGRO SERGIPANO – BEATRIZ NASCIMENTO: O QUILOMBISMO MULHER NEGRA E EPISTEMICÍDIO DA CULTURA AFRICANA.....</b>	<b>59</b>
3.1	UM "OBÁ" SERGIPANO EM TERRAS AFRICANAS.....	64
3.2	SEVERO D' ACELINO: MARINHEIRO DO NAVIO NEGREIRO SERGIPANO.....	74
<b>4</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, NO CONTEXTO DE ENSINO DE FILOSOFIA, NO COLÉGIO ESTADUAL JOHN KENNEDY.....</b>	<b>91</b>
4.1	BREVE HISTÓRICO DA LEI 10.639/2003.....	91
4.2	EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO ESTADUAL JOHN KENNEDY.....	107
4.2.1	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>119</b>
4.3	COMUNIDADE MALOCA.....	122
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>134</b>
<b>6</b>	<b>A INTERVENÇÃO.....</b>	<b>138</b>
6.1	AVALIAÇÃO.....	138
6.2	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRIMEIRA INTERVENÇÃO.....	140
6.2.1	<b>Justificativa.....</b>	<b>140</b>
6.2.2	<b>Material e métodos.....</b>	<b>142</b>
6.2.3	<b>Público alvo.....</b>	<b>142</b>
6.2.4	<b>Resultados esperados.....</b>	<b>142</b>
6.2.5	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>142</b>

<b>6.2.6</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>143</b>
<b>6.2.7</b>	<b>Sequência didática.....</b>	<b>143</b>
6.2.7.1	Primeira aula.....	143
6.2.7.2	Segunda aula.....	144
6.2.7.3	Terceira aula: Leitura dos textos.....	145
6.2.7.4	Quarta aula: Socialização das respostas.....	146
6.2.7.5	Quinta aula.....	147
6.2.7.6	Referências utilizadas nas aulas.....	147
<b>6.3</b>	<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SEGUNDA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>148</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Justificativa.....</b>	<b>148</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Material e método.....</b>	<b>149</b>
<b>6.3.3</b>	<b>Público alvo.....</b>	<b>150</b>
<b>6.3.4</b>	<b>Resultados esperados.....</b>	<b>150</b>
<b>6.3.5</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>150</b>
<b>6.3.6</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>150</b>
<b>6.3.7</b>	<b>Sequência didática.....</b>	<b>150</b>
6.3.7.1	Primeira aula: leitura de textos.....	150
6.3.7.2	Segunda Aula.....	151
6.3.7.3	Terceira aula: leitura de textos.....	151
6.3.7.4	Quarta aula.....	152
6.3.7.5	Quinta aula.....	152
6.3.7.6	Referências utilizadas nas práticas docentes.....	153
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>156</b>
	<b>ANEXO A – Fotografias do projeto Alma Africana.....</b>	<b>164</b>
	<b>ANEXO B – Banner de apresentação.....</b>	<b>166</b>
	<b>ANEXO C – Projeto Alma Africana.....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Preocupados com o tipo de práticas pedagógicas, que as instituições escolares vêm exercendo em relação à população afrodescendente, é que procuramos compreender como as entidades mantenedoras do ensino público vêm trabalhando, para a aplicação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, a qual representa um marco na difusão da cultura afrodescendente, porque preconiza a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003).

Quando nos referimos à cultura afrodescendente, estamos pensando numa cultura que foi repassada por nossos ancestrais trazidos do continente africano, sabemos que de forma brutal.

Esses ancestrais foram arrancados do seu espaço geopolítico, para serem trazidos através do Atlântico para o nosso contexto de colonização. Assim, para falar da África um continente com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados e dentro desse território há dezenas de países e vários povos com culturas e línguas singulares. O berço da humanidade está na África é um lugar da origem de nossa ancestralidade brasileira, por isso, é relevante citar os povos africanos que participaram da formação do povo brasileiro, como: Congolezes, Bantos, Malês, Sudaneses, Iorubás e Hauçás.

Segundo João José Reis, professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi feito um levantamento pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde os africanos vindos para Brasil eram das regiões Centro-Oeste, Oeste e Sudeste da África e isso se deu por conta da trilha comercial realizada pelos traficantes de escravos portugueses e brasileiros.

Assim, as relações comerciais no transatlântico proporcionaram troca de mercadorias com nações de Angola, Nigéria e Moçambique, construindo um relevante incremento comercial com o Brasil e essas nações.

Ao certo, podemos afirmar que muitos costumes resistiram ao tempo e à escravidão. Podemos elencar vários elementos da cultura, ou melhor dizendo, podemos cultuar várias atividades que nos foram contadas e vividas por nossos familiares e amigos, assim também como podemos estudar sobre a nossa herança africana no Brasil e alguns países africanos, o que denominamos africanidade brasileira. Com efeito, AMARAL (2015, *on-line*) diz:

Durante os séculos 16, 17 e a primeira metade do século 18, os chefes políticos e mercadores da África Centro-ocidental, em particular o território presentemente ocupado por **Angola**, forneceram a maior parte dos escravos utilizados em todas as regiões da América portuguesa. Na época, Portugal dominava a Feitoria de Luanda - hoje capital - e Benguela, ao sul - hoje uma província angolana. Essa região aos poucos se consolidou sob o nome de Angola. Em 1975, o país conquistou sua independência. As etnias dominantes eram os ovimbundos e ambundos. Enquanto durou o tráfico transatlântico, importantes áreas importadoras, como o Rio de Janeiro, Recife e São Paulo continuaram se abastecendo sobretudo de escravos vindos dali e, mais tarde, no fim do século 18 e começo do século 19, da costa leste africana, particularmente a área hoje ocupada por **Moçambique**. Desde o início do século 15, os portugueses controlavam a área - situada na atual província de Nampula, no norte. As etnias que dominavam eram os macuas, os nhanjas e os tongas.

A escola é o palco social onde através da filosofia, os pensadores afrodescendentes terão suas ideias difundidas e asseguradas na formação crítica dos alunos. Investigaremos os tipos de atividades pedagógicas realizadas na área de filosofia dentro desses estabelecimentos escolares.

Na Bahia, em meados do Século XVII, ocorreu a chegada de africanos do Golfo de Benin “sudeste atual da Nigéria”, notadamente a chegada dos iorubás foi bastante intensa, indo de encontro à lei da proibição do tráfico negreiro do Brasil na época.

Como exemplo, podemos destacar a presença marcante da epistemologia africana a partir da herança iorubá, onde o sujeito tem uma relação de valorização da natureza e dos animais; isso está explícito nos cultos às divindades iorubás ligadas aos elementos da natureza.

Dessa forma, queremos caracterizar o contexto de atuação dos professores de filosofia quanto às estratégias metodológicas utilizadas nas práticas pedagógicas, para tanto, procederemos à observação dos documentos tecnopedagógicos (Materiais didáticos, publicações, cartilhas, livros paradidáticos) utilizados e produzidos que estão sendo empregados para divulgação da cultura afrodescendente e no combate ao racismo.

Nossa pesquisa tem importância em discutir às intervenções curriculares na escola, na área de filosofia. Sendo assim, podemos concentrar as atividades que subsidiarão a prática pedagógica dos professores, elemento para qual há atenção especial.

Apesar de encontrar alternativas de trabalho na perspectiva afrodescendente pela prática educacional vigente, percebemos que ainda há muita luta por parte dos movimentos sociais e dos afrodescendentes dentro e fora da escola na aplicação da

lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003; aferimos a necessidade de trabalhos voltados para a diversidade cultural existentes nas escolas, por isso, para estudo utilizaremos contribuições de teorias propostas que estão pautadas para o interesse em ter o currículo escolar, trabalhando e contemplando a população dos afrodescendentes. Por isso, a educação escolar necessita de alguns suportes teóricos e metodológicos que fortaleça essa prática, trabalhando com aspectos conjunturais da realidade cotidiana dos educandos.

Acreditamos que a escola é o espaço da diversidade e é através dela que os estudos sobre o negro servirão como conhecimento dos pensadores negros, constituindo dessa forma um forte elemento do combate ao racismo.

A sociedade brasileira, de maneira geral, produziu o preconceito velado que existe contra os descendentes africanos que tiveram e têm uma significativa importância na construção de nosso país, não obstante a Constituição do Brasil de 1988 ter estabelecido a democratização das relações sociais, determinando que constitui objetivo fundamental da República “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art.3, inc. IV).

Podemos observar que a aprovação da Lei 10.639/2003 não foi suficiente para a construção de uma sociedade mais justa e isenta de todas as formas de preconceito, sendo imprescindível a participação de todos no combate à discriminação e na valorização das relações étnico-raciais. A escola é a instituição onde deve fomentar a epistemologia da temática da cultura africana para não fugir do ensino, viés encontrado na legislação do ensino brasileiro, onde prioriza o ensino-aprendizagem como fator de preparação do indivíduo para a sociedade e o respeito à diversidade às diferenças sociais e culturais religiosas.

Aprender, debater e discutir a temática dos povos africanos no Brasil é conhecer a história desses povos que aqui se encontraram com outros povos e deixaram suas contribuições culturais na construção deste país e no fortalecimento das identidades e dos direitos civis.

Se for por questão de lei, neste sentido para a discussão do debate étnico-racial os governantes não podem escapar da responsabilidade de fomentar políticas públicas educacionais nas instituições de ensino. Assim, a Lei 10.639/2003 alterou o dispositivo da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 26, a qual

estabelece as diretrizes e bases da Educação racial, determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino e obrigatoriedade da temática. “História e cultura Afrobrasileiro e Africana”, a lei representa um salto na direção qualitativa nos sistemas de ensino (BRASIL, 2003).

O discurso, ainda presente nos dias de hoje, de Gilberto Freyre em suas obras *Casa grande (1933) e senzala e Mocambo (1936)*, de uma democracia racial se torna dubitativo diante de tantos crimes de racismo que assolam país adentro. Questionamos, aqui, que democracia é essa que terreiros de religiões de matrizes africanas são destruídos, genocídio de jovens negros nas periferias das cidades, salários baixos para as mulheres negras, abandono nas políticas de saúde para os negros. A máxima de que o Brasil é um país que convive em paz com todas as raças não é verdadeira. E, com certeza, nula.

Queremos lembrar que racismo é crime imprescritível e inafiançável. Por isso que ele deve ser denunciado seja ele praticado em qualquer das suas modalidades.

A implantação dessa lei foi uma grande conquista dos movimentos negros brasileiros, que já desde a década de 70, reivindicava como forma de resgate a história dos sujeitos históricos que através da diáspora africana foi transportada pelo atlântico.

A criação da Lei é uma resposta do Estado Brasileiro para com o abandono histórico e social pós-abolição, no sentido de assumir políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparação e um real reconhecimento dessa população que derramaram sangue, suor e lágrimas na edificação da sociedade brasileira.

Entendemos nós como diria Nelson Mandela, em plena comemoração no mundo do seu centenário, que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

A educação de um país é um elemento significativo. Nesta visão é importante salientar que os educadores devem compreender esse papel na formação educacional dos alunos, então através da disciplina de filosofia de materiais didáticos e pedagógicos que possam subsidiar as atividades sobre a temática da história e cultura dos afrodescendentes contemplados nos currículos escolares nas diversidades culturais, raciais, e sociais brasileiras.

Isso significa destacar as diferenças étnicas sociais que estão postas tanto na escola, como na sociedade e com espírito crítico, incentivando a reflexão e o combate ao racismo.

Anos se passaram e a implantação da Lei nº 10.639/2003 ainda permanece engavetada nas instituições públicas de educação, sendo apresentadas somente nas datas tidas como referência do pensar negro neste país. A publicação desta lei foi fruto da luta do movimento negro brasileiro do resgate da memória e da história desses povos africanos que contribuíram com o vasto patrimônio histórico e cultural presentes nas suas danças, culinária, no vocabulário, literatura, arte e na força de ser afrodescendente.

Nota-se que, apesar de toda essa vasta riqueza, os nossos pensadores negros ainda se mantêm desconhecidos nas escolas e nas academias, levando a afirmar que o pouco material pedagógico ainda é desconhecido.

Pensadores como Raymundo Souza Dantas (1965), primeiro embaixador negro e primeiro assessor negro de um Presidente da República, Jânio Quadros, homem de diversos cargos, escreveu vastos artigos e publicou diversos livros narrando a vida de um afrodescendente, vítima do racismo nas instituições públicas brasileiras.

O Ensino de Filosofia no Brasil vem de certa forma sendo jogado nos porões da ignorância educacional, ou seja, pouca atenção é dada pelos gestores na questão da formação continuada dos professores, no apoio didático e pedagógico na relação ensino-aprendizagem.

Entretanto, a disciplina é de importante relevância no currículo escolar porque é colaboradora na formação crítica do aluno levando a exercer a sua cidadania na sociedade, corroborando no processo democrático. O ensino de Filosofia nas escolas, em grande parte, privilegia ainda o pensamento europeu, tentando, desta maneira, embranquecer e exterminar o pensamento de outras etnias raciais que, no processo histórico brasileiro, contribuíram na construção do Patrimônio cultural histórico nacional.

A Filosofia estaria apenas no pensamento de alguns povos, em especial, os de origem eurocêntrica?

Neste viés, apontaram-se outras questões a grande contribuição dos povos africanos em diversas partes do mundo, motivado pela diáspora. Diante dessa

afirmação, levantamos indagações como: Se existe uma filosofia africana, por que não a reconhecer? Quais as causas de sua ausência? Se existe, por que as instituições acadêmicas não trabalham para que os seus autores, com suas reflexões, se tornem conhecidos? Por que esses filósofos africanos às vezes, não estão presentes nos livros didáticos trabalhados no ensino de filosofia?

Em suma, as estatísticas apontam escassez de professores na especialidade da formação acadêmica de filosofia; muitas vezes outros profissionais são escalados dentro das instituições escolares, para ocuparem a função dos verdadeiros atores sociais e políticos para exercerem seus papéis dentro da escola.

A filosofia é um instrumento de despertar a força da autoestima da liberdade de pensamento e da consciência de luta contra a opressão política. Neste viés, acreditamos que a relação da Lei 10.639/2003 e o trabalho com a temática da cultura africana possibilitará combater as práticas de racismo, intolerância religiosa, afirmando o valor do negro africano no alicerce social do país.

Nota-se que há uma escassez de materiais didáticos e pedagógicos em relação à temática africana na escola e apesar de tantos anos de promulgação dessa lei, não se avançou no Brasil.

Poucas leis foram feitas no Brasil com vistas a interferir de forma incisiva sobre os dados da relação social diretamente ligado à promoção da população negra. Todo este longo processo no qual herdamos e reproduzimos se devem às sociedades coloniais do Brasil construído na filosofia da Cristandade medieval e afirmado nas relações de exploração do trabalho escravo e pós-abolicionista.

O que se deseja é uma filosofia dentro das escolas brasileiras, pautadas em um projeto educativo na questão da afroperspectividade que resgate as expressões da memória e identidade dos afrodescendentes.

A luta pela reconstrução da história da África vai continuar através do processo de ensino-aprendizagem nas instituições escolares como forma de resistência para manter-se viva a memória e a filosofia do pensar africano.

Ao trabalhar a cultura africana, através da Lei 10.639/2003 como parte formadora da sociedade brasileira, o professor vai igualar a importância de tal cultura às demais; com essa prática será quebrada a exaltação feita à cultura europeia durante séculos.

Neste trabalho, propomos fazer uma análise investigativa das leituras dos três autores sociais e culturais, vivenciadas dentro dos seus espaços geopolíticos em relação a suas posições étnico-sociais como um empoderamento na resistência contra o racismo e à intolerância religiosa africana nos dias de hoje.

A ausência de material didático sistematizado, acerca dos pensadores em questão, interfere no ensino-aprendizagem na divulgação da cultura africana na escola. A produção de materiais didáticos na questão étnico-racial contribui para o trabalho na sala de aula.

Analisaremos o impacto, a falta da lei 10.639/2003, que afetou à prática pelo processo ensino-aprendizagem no ensino de Filosofia. Diante dessa relevância os professores dessa disciplina em formação continuada na temática da lei devem desenvolver em sala de aula a promoção da cultura africana como constituinte e contribuinte na formação da sociedade brasileira.

A escola deve promover no espaço curricular do ensino de filosofia, possibilidades de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico que favoreçam atitudes, para a compreensão que o pensamento filosófico é pluriversal, incluindo os africanos e os afro-brasileiros como elementos contribuintes nesta epistemologia pela visão da afroperspectividade em consonância com a lei 10.639/2003.

Buscaremos Identificar o tempo e o espaço dos pensadores sergipanos afrodescendentes no Brasil; analisaremos se nos currículos de Filosofia na rede estadual de Sergipe há uma relação da aplicação da Lei 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial e os planos nacionais e estaduais na questão da educação étnico-racial; produziremos um material didático através dos pensadores sergipanos, que trabalhados na pesquisa, servirão como subsídio, os quais funcionarão como apoio pedagógico ao ensino médio na rede estadual de ensino em Sergipe.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos, iniciando pela introdução que contextualiza o tema e sua problemática, subdividida na justificativa e importância da pesquisa, apresentando o seu objetivo geral e específico.

No segundo capítulo, a dissertação tem como meta explicar o surgimento da Filosofia no Brasil, como foram implantadas as diretrizes curriculares, tendo como influência a religiosidade cristã dos Jesuítas. Desta forma, através da historicização de como o Ensino de Filosofia se propagou no país, mostraremos desde a chegada da educação dos Jesuítas até a atuação e efetivação da Lei Federal nº 11.684 de 02

de julho de 2008, assinada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que garante o ensino de Filosofia no Brasil.

Não se trata, portanto, de a Filosofia vir a ocupar um espaço crítico que se teria perdido sem ela, permitindo-se mesmo um questionamento acerca de sua competência em conferir tal capacidade ao aluno.

Da mesma maneira, não se pode esperar da Filosofia o cumprimento de papéis anteriormente desempenhados por disciplinas como Educação Moral e Cívica, assim como não é papel da Filosofia suprir eventual carência de um “lado humanístico” na formação dos estudantes. A pergunta que se coloca é: Qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?

A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita –competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 26).

A pesquisa mostrou para nós um olhar dinâmico da qual a disciplina alcançou em seu percurso, conseguiu avanços bastante significativos através de algumas modificações “políticas e educacionais” no país.

Ainda no mesmo capítulo, abordaremos as diversas formas de pensar sobre as correntes da Filosofia Contemporânea, surgidas no pós-abolição.

Dantas (2018) faz referência neste sentido: “que a falta de intelectuais no continente foi superada pelo surgimento de intelectuais africanos, com uma retomada epistemológica e histórica contra as teorias de informações de “falsidades, distorções e negações”, do passado africano” (DANTAS, 2018, p. 91).

Em sua pesquisa, Dantas (2018) destaca entre os filósofos africanos: Cheikh-Anta Diop do Senegal; Chancellor Willians dos Estados Unidos; Ivan Sortima e Beorg, M. James da Guiana; Ysofe Bem-Jochanon da Etiópia; Theophile Obeng do Congo; Brazzaville e Wole Sayinkie e Wonde Abemolo da Nigéria.

As explicações dos filósofos africanos, neste capítulo, tentam mostrar simbolicamente a enorme importância da luta pela afirmação da consciência histórica africana. Concordamos a afirmativa de Montoya citada por Dantas (2018), quando deixa claro a importância na sua justificativa que não se objetiva provocar a disputa de substituição da origem da filosofia por outra.

Sim perspectivar um conhecimento não por mera curiosidade sobre a antiguidade africana, mas como significado probatório de que muitos séculos antes emergência do chamado milagre Grego”, já existia em África uma autêntica filosofia (MONTROYA, 2010, p. 87, *apud* DANTAS, 2018, p. 97-92, grifos do autor).

A educação das relações étnico-raciais ocupa um lugar dentro do capítulo na compreensão da valorização das diversidades étnicas raciais no interior da escola, tentando entender como se dará a contribuição dela, para a formação cultural e educacional dos alunos. Atentamos aqui que a educação das relações étnico-raciais representa uma eficiente ferramenta da transformação social, além de proporcionar o respeito humano pelo “outro”.

Abordaremos o Ensino de Filosofia numa visão da perspectiva afrocentrada no sentido direcionado para a educação étnico-racial. Partindo desse ponto entre ensino de Filosofia X Étnico-racial compreenderemos o aluno como agente histórico-social, ou seja, sujeito produtor de cultura, esse entendimento científico será pensado através da relevância da filosofia afroperspectivista, tendo como referencial teórico as formulações do filósofo brasileiro Nogueira (2011), baluarte do estudo dessa corrente no Brasil da afrocentricidade idealizada por Molefi Kete Asante (2009), na década de 1980. A corrente afroperspectivista representa mais uma alternativa filosófica do aluno dentro da sua subjetividade compreende o mundo em que vive em suas relações humanas com o “outro”.

No terceiro Capítulo, buscaremos relacionar as obras de três afrodiáspóricos sergipanos no ensino de filosofia, numa visão afroperspectivista como forma de garantir a aplicação da lei 10.639/2003, dentro da rede estadual de ensino de Sergipe.

A força da mulher negra, no Brasil, apresenta-se de forma eloquente na trajetória intelectual de Beatriz Nascimento, sempre nos seus discursos, empoderando o papel social da mulher na constituição da sociedade brasileira.

A sergipana ganha notoriedade no movimento negro brasileiro e internacional pelo seu engajamento frente aos debates do eurocentrismo presente dentro das

Instituições Superior de Ensino, a ausência da história do negro ser marginalizada e quando existente vista de forma pejorativa e negligenciada.

Analisaremos o seu engajamento intelectual e político no movimento negro, suas contribuições nos seminários, conferências, congresso sempre direcionados às temáticas do sexíssimo, educação, racismo e direitos sociais aos afrodescendentes. Beatriz Nascimento destaca-se em seu contexto pela relação intelectual que teve com: José Honorato, Leila Gonçalves, Abdias do Nascimento, Benedita da Silva, Ivani Augusto Alves dos Santos, Hamilton Cardoso, Eduardo Oliveira, que muito enriqueceu seus discursos combativos, conseguindo da descolonização do pensamento eurocentrista.

Ainda nesta análise, o documentário “Ori”, que traz na sua essência a riqueza de informações como se deu o surgimento do movimento negro e como ocorreu a construção política da luta de resistência contra a hegemonia branca brasileira.

A este respeito Dantas (2018. p. 202) comenta:

Por isso, a potencialidade da filosofia africana se manifesta na medida em que o corpo diásporo compreende-se com atuante na história e como criado o território, pois ele, é um corpo no mundo conforme narra a historiadora Beatriz do Nascimento no final do documentário “Ori” dirigida pela socióloga brasileira Raquel Geber em 1989.

Enfatizamos, mais uma vez, para explicar a opção da análise do pensamento de Beatriz do nascimento pela justificativa relevância, pela mulher negra ativista, que ousou questionar o conhecimento que era pensar sobre os negros e até mesmo o seu também adquirido. Ao trabalhar suas obras étnico-raciais, buscaremos mostrar que uma motivação sugerida na subjetividade filosófica dos alunos como uma luta pela educação moral, para anulação das possíveis representações eurocêtricas.

A voz de Beatriz infelizmente foi silenciada, vítima daquilo que ela tanto condenava a violência contra a mulher, de forma brutal foi assassinada, mas através deste trabalho procuraremos continuar seu empoderamento pela garantia do direito de vez e voz aos afrodescendentes na construção da sociedade.

Ainda na linha da afroperspectividade de Alex Ratts, em sua obra “Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento” (2006) enfatiza o pensamento da ativista negra, historiadora, cineasta sergipana, que tem como ênfase maior na sua bibliografia a reflexão sobre os quilombos urbanos e a força da mulher negra na formação do pensamento e da intelectualidade do Brasil.

É desse modo que pretendemos realizar este trabalho, para entendermos como através da afroperspectividade podemos elevar a autoestima e a formação crítica dos afrodescendentes brasileiros e, em especial, a dos sergipanos.

Abordar a vida e obra de Maria Beatriz Nascimento, nascida em Sergipe, é envolver-se com as diretrizes da Lei 10.639/2003 do ensino de Cultura afro-brasileira. Pesquisadora, poetisa, autora e ativista atuante do movimento negro, focou toda a sua vida na ressignificação da história do povo afrodescendente.

Durante o período de atuação acadêmica e política social, escreveu vários artigos, realizou palestras, deu entrevistas, sempre voltadas para a temática: a despreocupação da Academia Brasileira com os temas, vinculados a história do homem negro, o racismo ao negro, a mulher negra e o quilombo.

Em 1981, Beatriz Nascimento terminou a sua Especialização (Pós-Graduação) em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com a pesquisa “Sistemas alternativas organizadas pelos negros: dos quilombos às favelas”.

Segundo Nascimento (2002, p. 270):

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos conformam esta colocação. Como sistema econômico, o Quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana.

A autora supracitada é sem dúvida, uma voz dentro da representatividade da mulher negra no Brasil, interrompida sua luta pela mão de um machista que a assassinou junto com sua esposa em um apartamento no Rio de Janeiro em meados de 1995.

Fazemos aqui um contraponto entre a filósofa Sueli Carneiro ativista feminista e negra com o perfil político de Beatriz Nascimento. Em seu livro belíssimo, “*Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil*” (Selo Negro, 2011).

A autora Sueli Carneiro (2011) faz uma reflexão crítica sobre a sociedade brasileira, de forma específica mostra como o racismo se estruturou de forma vergonhosa à desigualdade que ocorre nas relações sociais e políticas do Brasil.

Partindo da Epistemologia de Sueli Carneiro, que nos aponta o extermínio do pensamento dos “povos não brancos”, destacando como evidência o legado vivido e

a resistência de Beatriz Nascimento na defesa das mulheres negras e das questões étnico-raciais no contexto histórico das décadas de 70 e 80 do século XX.

Atentamos aqui a importância de Beatriz Nascimento na mídia Nacional em órgãos da imprensa como: O Suplemento Folhetim da Folha de São Paulo, isto é, Jornal Maioria Falante, Última Hora e a Revista Manchete, Cultura, Vozes, Estudos Afro-Asiáticos e Revista do Patrimônio Histórico Nacional.

Toda essa vasta produção durou 20 anos, quando sua carreira foi interrompida pelo seu assassinato por causa da defesa de uma amiga que sofreu violência doméstica por parte de seu companheiro. Dentre seus principais trabalhos citamos: o documentário Ori (1989), dirigido pela cineasta Raquel Gerber; O Quilombo do Jabaquara; A Mulher Negra no Mercado de Trabalho.

Sobre Severo D'Acelino, abordaremos a trajetória do ativista negro, ator, que devido ao seu papel pessoal e profissional é um símbolo de resistência contra o racismo aparado no mito da democracia racial, tão incentivado pelo estado brasileiro durante décadas e tão combatido pelo Movimento Negro.

D'Acelino é o verdadeiro obá; nesta guerra comparamos aqui ao Orixá Ogum, valente, destemido, que pega sua espada para desconstruir o falso mito da democracia racial. A educação, igualmente aos seus amigos militantes do Movimento Negro, se faz ancorado no mais alto mastro de Sergipe e no Brasil, como forma de registrar a identidade negra do povo sergipano.

Mostraremos neste capítulo como suas produções intelectuais e sua militância política podem auxiliar no ensino de filosofia relacionada na educação étnico-racial. Enfatizamos aqui, que fazendo essa pesquisa buscaremos analisar a produção cultural de Severo D'Acelino em Sergipe, relacionando a discussão dos afrodescendentes, cuja preocupação eleva o envolvimento desses, nas relações sociais contemporâneas.

Baseado nas páginas narradas sobre o grande desafio do embaixador Raymundo Souza Dantas frente ao Racismo institucional em sua obra *África Difícil* (Missão Condenada: Diário) escreveu:

A missão especial seguiu viagem a 29 de abril de 1961, permanecendo em África até 29 de maio do mesmo ano, visitando Serra Leoa, Gana, Toga, Daomé, Nigéria, Camerun, Costa do Marfim, Guiné e Senegal. Nesse interim, fez o Presidente Jânio Quadros a indicação de meu nome para primeiro Embaixador brasileiro em Gana, indicação que foi objeto do maior sensacionalismo. Deu-se na manhã em que o Chefe do Governo concedia a

sua primeira entrevista coletiva no Palácio do Planalto, dirigindo-se ele a mim, ao fim das declarações, sorrindo com manifestação: – Então, senhor Embaixador? Quero ação agressiva em seu posto. Começou, então, o meu suplício, ou melhor dizendo, o meu drama. Tenho, ainda agora, presente ao espírito, as críticas e os reparos feitos à indicação do meu nome. Algumas delas amarguraram-me, porque inspiradas em preconceito racial. Recordo, como, na solidão de um apartamento em Brasília, procurei preparar-me o melhor possível. Trabalhei sem esmorecimento, fazendo uso de vasta bibliografia. Tive à minha disposição documentos e relatórios das mais variadas origens (DANTAS, 1965, p.51).

A trajetória de vida de Raymundo Souza Dantas, durante sua infância e juventude, foi de extrema dificuldade social e econômica, com maus tratos que são atribuídos ao fato de não saber ler. Aos 18 anos, ao chegar no Rio de Janeiro passou a vender maçãs e peras para um barraqueiro, mais devido a não saber fazer conta foi dispensado pelo patrão.

Apontam como responsável pelo seu letramento as leituras de textos de Jorge Amado, Machado de Assis e Marifes Rebelo, feito com o auxílio do amigo Barbosa; acreditamos que o embaixador fosse mais um entre tantas vítimas da exclusão social pós-abolição. Enfatizamos aqui o envolvimento com a luta política, com o empoderamento dos afrodescendentes, com a fundação do Comitê Democrático Afro-brasileiro com “Solano Trindade, Aladir Custódio e Consino de Brito.

No sentido da afroperspectividade de Renato Nogueira, Eduardo Oliveira, Wanderflor Flor, e tantos outros a utilização de suas obras: Um começo de vidas, Reflexões dos 30 anos e a África difícil (Missão Condenada: Diário) traz discussões a respeito do racismo e da diáspora africana entre os países do continente onde viveu.

Segundo Felipe Honorato da Cunha, Raymundo Souza Dantas foi um elemento de extrema significância na PEI (Política de Extrema Independente), realizada pelo então presidente Jânio Quadros aqui no Brasil. Atentamos os questionamentos pertinentes como um negro jornalista do “Diário do Correio” tornaram um homem de extrema confiabilidade a tal ponto de ser nomeado como embaixador do Brasil em Gana e posteriormente assessor do presidente da República.

Nessa relação assimétrica Brasil e Gana, o fortalecimento cultural e histórico levou a descobertas que levou ao embaixador a testemunhar a presença viva da fraternidade, cooperação e amizade entre esses dois povos, pois suas obras:

Reflete uma preocupação constante em educar os sergipanos na direção de uma cultura produzida para mover a importância da literatura afro-brasileira como lugar da expressão simbólica que programatiza a hierarquia sociais construídas, as relações de poder disseminadas socialmente, a formação de

habilidades, o combate ao preconceito e a discriminação racial e de gênero – a valorização da autoestima, como principal ponto de partida na luta contra a formulação de estereótipos (SILVA, 2009, p.2).

Segundo Rosimeire Ferreira da Silva (2009) o livro “Panáfrica África Iya N’La”, de autoria de D’Acelino (2002), representa uma verdadeira resistência da cultura afro-brasileira. A autora entende que o livro resgata a preservação da memória, que servirá para ajudar na construção do arquivo cultural humano. Atentamos aqui, pelas palavras da autora, que a resistência negra foi perpetuada na manutenção das tradições, que foram ressignificadas nos enredos das escolas de samba, nos rituais de candomblé, e nas formas de viver quilombola contemporânea (SILVA, 2009).

Neste sentido temos um entendimento nas obras de Severo D’Acelino relacionado à corrente da afroperspectividade, cujo objetivo é compreender a sociedade contemporânea pelo pensamento dos afrodescendentes. No ano de 2019, de forma justa, o Conselho Superior da Universidade Federal de Sergipe (UFS) reconhece o valor do ativista dos direitos humanos, poeta, ator, dramaturgo, diretor teatral, coreográfico, concedendo o título de Doutor *Honoris Causa*.

Expressamos aqui que tal honraria é um reconhecimento do legado da produção intelectual do afrodescendente, que vem contribuindo com muitos trabalhos acadêmicos em Sergipe. Analisaremos suas obras e seus discursos que muitas vezes incomodaram as classes hegemônicas brancas e a academia eurocêntrica.

No quarto capítulo abordaremos o trabalho das relações étnico-raciais do Colégio Estadual Presidente John Kennedy, relacionada ao ensino médio na instituição; a conexão será como se entender o processo da relação ensino-aprendizagem da filosofia com a lei 10.639/2003, dentro do contexto pedagógico da escola, proposta de promover à educação étnico-racial. A análise partirá através das observações das propostas curriculares dentro de um objetivo de descolonização eurocêntrica. Nesta visão, Macedo (2013, p. 5) destaca:

É preciso, portanto, que a sociedade seus grupos de fato e os movimentos sociais emplaque no cenário, e ações educacionais que a oportunidade de compreender o debate e com currículo no processo de sua conceituação das práticas e a partir daí se apropriarem e construirão percepções e ações de descolonização nos obtidos das propostas curriculares correntes.

Procuraremos analisar aspectos das diferenças e das contradições entre a legislação educacional sobre o racismo e a prática cultural racial e social, que são

apontadas como justificativas para discriminação. A pesquisa será direcionada no entendimento da forma que foi implantada a lei 10.639/2003 e como está ocorrendo à articulação entre os professores e o currículo escolar; neste sentido busca uma reeducação das relações étnico-raciais com as discussões teóricas baseadas nos referenciais de Renato Noguera, Wanderson Flor do Nascimento, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Embaixador Raymundo Souza Dantas.

A implementação da Lei 10.639/2003, sancionada há 16 anos no Brasil que, dentro do campo educacional garantiu aos afrodescendentes o conhecimento da história do continente africano, da luta dos negros contra a opressão colonista e da cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional, nas escolas públicas e privadas encontra-se ainda de forma tímida inserida nos currículos escolares.

Existem várias escolas dentro dos próprios quilombos, como até mesmo próximo às áreas quilombolas e que, na maioria das vezes, não incluem em seus projetos políticos pedagógicos, a história dos afrodescendentes que está inserido dentro de seus muros ali entrelaçados no ambiente escolar.

A pesquisa aborda o ensino de filosofia em um colégio estadual próximo ao 2º Quilombo Urbano, tombado no Brasil intitulado de comunidade Maloca. A pesquisa de campo será realizada na Escola Estadual Presidente John Kennedy do ensino Médio. Com a principal questão a ser respondida sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino da Filosofia em Sergipe.

Destaca-se aqui, que a pesquisa será feita através de métodos investigativos, sendo fundamentada por autores renomados nesta área de pesquisa étnico-racial como Renato Noguera, José Castilhe e outros.

No quinto capítulo apresentou-se a metodologia aplicada na pesquisa a qual contribuiu para atingir os objetivos traçados neste trabalho, baseada na metodologia dialógica. O método Paulo Freireiano foi utilizado por possuir fundamentação humanista, ao contemplar na intervenção pedagógica um ato criador nas atividades pedagógicas na sala de aula com os alunos, porque propicia autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. O desenvolvimento do método de Paulo Freire baseia-se no método de aprender e não propriamente de ensinar. Assim como nos princípios ético-metodológico da teoria de Paulo Freire, a intervenção pedagógica proposta nessa pesquisa foi construída na conquista da autonomia tendo o diálogo como base no respeito pelo processo de ensino-aprendizagem.

O sexto capítulo discutiu a intervenção pedagógica, explicando como poderão ser ministradas na prática as aulas de filosofia no Colégio Estadual Presidente John Kennedy, com o desenvolvimento da temática filosofia africana relacionada com textos filosóficos e as obras de escritores afrodescendentes sergipanos citados no corpus dessa dissertação.

Finalmente no sétimo capítulo nas considerações finais retorna-se a discursão da importância da promoção da Lei nº 10.639/2003 que foi observada a partir das análises do debate a nível nacional e local. Procura-se mostrar o que de significativo existe no desenvolvimento desta lei nas escolas brasileiras no sentido de colaborar para uma educação das relações étnico-raciais no sentido de criar uma perspectiva que sirva como parâmetro no combate ao racismo étnico-racial.

## 2 FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E OS NEGROS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA

A filosofia não esteve ausente desse processo no pensamento ocidental, mas esteve em evidência como sustentação à colonização como um côncavo e um convexo.

Na perspectiva de Valoi (2016), a justificativa de dominação da razão ocidental sobre os povos africanos encontra-se nas explicações das teorias defendidas por Hegel que foi um dos maiores expoentes sobre o domínio da hegemonia branca europeia. A razão ocidental foi tão devastadora que o autor supracitado afirma que Hegel nunca esteve na África, mas "elaborou uma Filosofia da História sobre o continente radicalmente oposto à Europa, tendo como parâmetro informações baseadas na leitura de Heródoto e nos relatos dos missionários" (VALOI, 2016, p 63).

A visão de Hegel sobre a África é algo que nos lembra os termos "coisa e sem alma" nomenclaturas denominadas pela Igreja Católica aos nativos do Continente. A forma agressiva e desprezível demonstra a maneira racional ocidental de ver o negro, "sem alma" e sem razão, cabendo ao europeu devido a sua superioridade da razão salvar este espaço geopolítico da "barbárie" e das "trevas".

Ora o que é evidente no negro, segundo Hegel é que a sua razão ainda não chegou à intuição de qualquer objetividade firme como por exemplo, leis, estado de Deus etc., através da qual estaria em condições de usar, a sua vontade para a realização da sua existência. A razão do negro encontra-se ainda no estado bruto, selvagem e barbárie a própria África, não passou de um continente no estado de inocência na infantilidade ainda envolta na negrura da noite, muito distante do dia da história pelo que não tem interesse histórico algum, a não ser o de ver nele o homem na barbárie, sem nenhum contributo integrador à cultura. A África assevera Hegel é o país dos canibais a sociedade hobbesiana de guerra de todos contra todo, o domicílio de todos os animais ferozes, uma região com uma atmosfera venosa, o continente entregue à sorte das trevas daí que deve ser salva pela Europa (VALOI, 2016, p. 64).

A audácia da supremacia branca sobre os negros africanos por parte do filósofo alemão, foi tão incisiva que teceu severas críticas ao projeto abolicionista da Inglaterra em frente ao desejo de pôr um fim da escravidão dentro do seu país. Segundo Valoi (2016), ele nos mostra a posição de alguns filósofos europeus em relação aos problemas sociais e econômicos em relação ao continente Africano, como por exemplo Hegel que defendia que esse processo deveria ocorrer de forma branda.

O discurso da "razão", para a justificativa da presença do ocidente foi algo forte, mas não podemos deixar de incluir aqui nessa discussão o fator da "raça" do qual serviu como sustentação para a colonização na África. Aponta-se aqui o embasamento teórico baseado na filosofia aristotélica cuja definição do homem como "animal racional e político" abre o leque para a legitimação da escravidão africana baseado na diversidade racial.

Partindo de análises geográficas, Aristóteles faz conclusões, sobre o povo Helênico "todas as qualidades em relação a outros povos atribuindo a eles o de ser livre e ter "as melhores instituições públicas e de serem capazes de governar por meio de uma única constituição" (VALOI, 2016, p. 64).

Para Aristóteles, a superioridade de um povo credencia o direito de escravizar outros povos, indicando principalmente aqueles com "disposições naturais a escravidão". O filósofo grego em suas reflexões filosóficas defende que, os seres que não tivessem intelecto não tinham capacidade alguma de governar as cidades.

Somente quem tinha o dom de governar e administrar as polis seriam apenas os gregos devido a seu grande poder da razão. Neste viés, podemos perceber como o filósofo ocidental avançou como direito natural frente à colonização de outros povos que não tinham "racionalidade".

Famoso pelos seus trabalhos relacionados pelas doutrinas morais e política e pela defesa do ensino da Filosofia, Kant destaca-se também por fazer reflexões sobre geografia e antropologia na Universidade alemã. Nesse sentido, Valoi (2016, p. 5) explica:

Enquanto a geografia física estuda a parte física, corpórea ou externa do homem, designadamente a cor da pele, o peso, a força, as características faciais, etc., a antropologia ou geografia moral estuda a parte psicológica, espiritual ou interior do homem, o saber, O caráter, a personalidade, o ego em suma as condições internas da moralidade. A antropologia estuda o homem como agente moral. O homem é agente moral porque é capaz de existir ou viver como ego, como alguém que pensa e deseja, alguém que tem vontade. O ego ou personalidade humana é, pois, habilidade de pensar e deseja, é essa habilidade que torna o homem um agente moral.

O entrelaçamento das concepções da geografia física e da antropologia resultou na ideologização kantiana das raças. O espaço geográfico foi o parâmetro para dividir e hierarquizar a humanidade em espécies diferentes, levando em determinadas características físicas dos povos.

Partindo desse parâmetro, a função da pele dos seres humanos fora classificada em: brancos (europeus), amarelos (asiáticos), negros (africanos) e vermelhos (ameríndios).

Atentamos aqui que a geografia moral ou cultural (antropologia) procurou analisar os costumes, hábitos e normas de conduta e "habilidades racionais" coletivamente partilhados por cada raça, classe ou grupo. Nestas análises podemos dizer que a cor da pele representava a capacidade moral.

Para Valoi (2016, p.6):

A própria classificação das raças em superiores e inferiores estão igualmente relacionados à capacidade que cada grupo racial tem de usar a razão para a realização da moralidade. As raças que realizam ações baseadas em hábitos e costumes irrefletidos, em impulsos naturais, em normas autoritárias em suma que ostentam ausência de certas capacidades morais, são considerados inferiores em relação a que se guiam essencialmente por princípios éticos. Por exemplo, os africanos têm o defeito moral de permitir o roubo; os chineses de abandonar as crianças e os brasileiros de queimar as crianças vivas por isso, estas raças todas são inferiores em relação aos europeus que consideram tais hábitos imorais.

Segundo Valoi (2016), na visão de Immanuel Kant, "a cor da pele é o código da capacidade do uso da voz" o filósofo acreditava que os africanos, ameríndios e asiáticos são considerados seres inferiores por acreditar que faltariam a eles certos talentos naturais que na opinião do filósofo alemão poderiam chegar à moral.

O grande extermínio aos povos ameríndios pelos colonizadores talvez esteja atribuído ao fato de não poderem ser educados, pois a eles faltavam emoção, afeto e paixão; sem esses sentimentos o colonizador acreditava serem "rudes e preguiçosos".

Em seus trabalhos filosóficos na área de educação Kant nos fala que o "homem se difere dos animais por causa da educação". A ausência de educação na vida do homem representa um mau imprevisível, defende o filósofo que a educação é capaz de converter da animalidade a humanidade. O homem através do processo educacional passa a "ser humano" e ao mesmo tempo um sujeito moral.

Os ameríndios devido a esta concepção kantiana foram terrivelmente exterminados fisicamente e culturalmente pelos europeus no século XVII. Baseado nesta justificativa, Francisco Vitório dizimou vários ameríndios por considerá-los "loucos, animais e selvagem", outro europeu valendo-se do mesmo argumento Oviedo perseguiu impiedosamente os ameríndios alegando até que eram objetos inanimados.

Em relação aos africanos, Kant já tinha a ideia que os mesmos eram afetuosos, cheio de paixão, “viris” e vaidosos, por esses motivos estavam aptos a serem educados.

A pedagogia kantiana, em sua essência, entendia que a educação estaria subdividida em física e prática ou moral.

Segundo Valoi (2016), os africanos eram vistos por Kant como sensíveis, porém eles pouco se importavam com a inteligência e a honra; nestes aspectos contextuais, a única educação que cabia aos africanos era a física. Na visão do europeu, coube essa educação aos negros porque eram tidos como "preguiçosos, ociosos e propenso à tentação e ciúme".

Kant através da sua pedagogia kantiana defende que os africanos só poderiam experimentar o processo educacional direcionado por serem educados para a função de escravos e para a submissão ao colonizador. O filósofo na verdade falou dentro do seu contexto geopolítico, o poder de fala deixa bem claro que suas ideias eram a favor de legitimar o homem branco europeu.

A filosofia durante anos serviu como base para a legitimação do discurso ocidental mesmo antes do surgimento das ciências sociais. Somente no século XIX é que surgiu a Antropologia como uma ciência destinada ao estudo do primitivo. Coube à História o estudo da evolução social dos povos civilizados enquanto a Antropologia tinha como objetivo estudar os povos estáticos, ou seja, aqueles que não conseguiam evoluir no tempo, isto é, os “Pré-Históricos” os primatas.

A Antropologia surgiu baseada nas concepções ligadas ao evolucionismo e ao colonialismo. O Darwinismo, em suas bases científicas, catalogou os seres em “evoluídos” (homens) e “não evoluídos” (macacos). Da mesma forma a Antropologia usou destas argumentações evolucionistas para dividir a humanidade. Por este viés, acreditamos que ocorreu por parte da Antropologia uma distorção do entendimento da teoria de Charles Darwin.

Antropologia do século XIX considerava a sociedade europeia da época como o apogeu de um processo evolucionário, em que as sociedades exóticas eram tidas como exemplares, “mas primitiva”. Esta visão usava o conceito de “civilização” para classificar, julgar e posteriormente justificar o domínio de outros povos. Esta maneira de ver o mundo a partir do conceito civilizacional de superior ignorando as diferenças em relação aos povos tidos como inferiores recebe o nome de etnocentrismo. É sob o arrimo da “visão Eurocêntrica” o conceito ocidental de homem, que o próprio europeu se atribuiu o valor de “civilizado”, fazendo crer que os outros povos como os da África pré-colonial estavam situados fora da história e da cultura, mas que

integrando-os nos modos vividos europeu, essas sociedades caminhavam para formas mais complexas como as da sociedade europeia. (VALOI 2016, p.10).

### Segundo Pontes:

A hegemonia europeia dos últimos 500 anos reservou à Europa a legitimidade representativa ao redor do mundo, tornando-a paradigma e referência essencialmente na construção identitária dos demais povos ao redor do mundo. Nesse contexto, para se manter inatingível. (PONTES, 2017, p. 17).

Nessa perspectiva percebida por Pontes (2017), fica demonstrado a exclusão da cultura e conseqüentemente da epistemologia dos povos africanos e com isso a filosofia hegemônica prevaleceu nos meios acadêmicos e ela modelou o saber científico em detrimento dos saberes advindos de outros povos.

O pensamento como nos fala o filósofo Renato Nogueira (2012) é pluriversal, ou seja, todos os povos pensaram, então o pensar não é propriedade de uma única cultura.

Segundo Dantas (2016), a proposta do ensino de filosofia é mostrar que a isenção desta temática sobre a filosofia africana a partir de uma política educacional é baseada na visibilidade de estudar e pensar relacionada à filosofia que é produzida no Brasil e no continente africano. É preciso desconstruir a filosofia que é voltada dentro da sala de aula para apenas com a filosofia europeia que acabou preenchendo os currículos escolares brasileiros, negando a diversidade do conhecimento da epistemologia de outros povos. Nesse sentido, Nascimento (2012, p. 79) explica que:

Os currículos de filosofia normalmente são construídos através de argumentos que se ancoram nos critérios de relevância (ou importância), que estariam ligados com a possibilidade de que os conteúdos estudados possam oferecer conceitos que permitam compreender através da história da filosofia, realidades gerais e universais.

Os seres humanos têm se direcionado para reflexões sobre toda a realidade. Refletir sobre essa questão, buscando explicações e respostas é um caminho para filosofar. Neste sentido, não podemos dizer que as pessoas nunca tenham refletido sobre a condição humana ou o mundo físico, assim não existe em lugar nenhum do mundo pessoas que nunca tenham refletido questões da natureza humana e do meio de um modo geral. Em outras palavras, não existe nenhum lugar no mundo onde os seres humanos não tenham filosofado. A inclinação para refletir sobre questões

filosóficas fundamentais faz parte da natureza humana, esta tendência está na raiz do instinto natural e curiosidade do homem – o instinto de saber.

Natureza humana e experiência humana são basicamente a mesma coisa em todo o mundo, a tendência para filosofar é constitutiva da natureza humana. Daí, o filósofo alemão Karl Jaspers (1974, p.1) ter dito que “o homem não pode evitar filosofar”.

Em certa medida, num sentido genérico, todo ser humano é filósofo na medida que uma ou outra vez na vida reflete sobre questões filosóficas fundamentais acerca da existência ou do universo físico.

Por exemplo, nos funerais ou na hora da morte física ou do sofrimento, doença, dor, miséria etc., os homens ficam aptos a refletir sobre o sentido da vida. Contudo no sentido estrito do termo, um filósofo é alguém que dedica uma parte significativa do seu tempo, parece regularmente, refletir sobre essas questões. Essas pessoas existem no mundo todo e podem ser encontradas entre todos os povos, em todas as civilizações e em toda parte do planeta.

Não é apenas no mundo ocidental que as pessoas refletem sobre questões fundamentais acerca da existência e do universo. Em qualquer civilização existiam aqueles que estavam tomados pelo “espanto” e maravilhados com as complexidades de ser humano e do universo físico. Pessoas que regularmente dedicavam muito tempo refletindo sobre questões fundamentais que surgiam desse encantamento com a realidade ou de sua complexidade eram os filósofos dessas civilizações (OMOREGBE, 1998, p.4).

Em sua obra *Les fonctions mentales des sociétés primitive*, traduzida como “As funções mentais das sociedades primitivas”, o antropólogo francês Lucien Lévy-Bruhl (1966), fez uma análise inédita em pleno século XIX diferente em relação a outros estudiosos sobre a África nos sentidos sociais, políticos e culturais. O filósofo faz suas análises no sentido da estrutura do pensamento.

A natureza do pensamento do indivíduo é influenciada e determinada pelas representações coletivas da sociedade. A era primitiva, por exemplo, foi marcada por recursos e forças sobrenaturais e poderes ocultos para explicar a realidade enquanto a era científica procede através das leis lógicas da razão. Havendo de acordo com os estudos dos antropólogos precedentes, dois tipos de sociedades, designadamente pré-científicas ou primitivas e científica ou civilizada. Assim, há também segundo Levy Burht, entre estas sociedades dos sistemas de pensamento opostos: pré-lógico e lógico. (VALOI, 2016, p.11).

Segundo Valoi (2016), Lévy-Bruhl entende que a relação da epistemologia com os primitivos é justificada devido ao fato da mentalidade serem incompatíveis. A lei do não-contradição no qual estava baseada a ciência ocidental, porque no seu entendimento a epistemologia dos primitivos estava baseada na lei da participação a qual levam a recorrerem a forças místicas, para explicar a sua realidade. Nesse mesmo sentido, Valoi (2016, p. 12) explica:

A participação mística e a mentalidade pré-lógica fazem da razão dos primitivos essencialmente sintética, pouco versada a análises e ao concreto o que os levam a ignorarem a validade objetiva e a usarem mais a memória do que a razão como ocorre com os civilizados.

Em seu livro “A invenção da África” (2013), Valentin Yves Mudimbe (2013) nos mostra as estratégias europeias, através da formulação de interpretação ideológica, para a justificativa de domínio dos povos nativos de África. Na concepção do autor, os europeus não valorizavam à África e nem seus povos pela diversidade da riqueza cultural, social e econômica; a eles coube apenas taxá-los de primitivos e de desordeiros”, analisados dessa forma pelos “subsequentes medíocres da sua exploração e regeneração de seus métodos de subjugação”.

Atentamos aqui que concordamos com Valoi (2016), quando em sua análise mostra que a ideia da África, de “negro e primitivo” de “pré-histórico” de “pré-lógico” de “selvagem”, não é algo de fundamentação científica, mas uma visão ideológica fundamentada nos interesses da elite intelectual do Ocidente.

A trajetória da Filosofia na história da educação brasileira perpassa por um caminho da dominação no pensamento. A colonização de Portugal, em relação ao Brasil, tem seu auge no século XVI, em busca das terras e povos nativos. A este processo de colonização sabemos nós da presença da Igreja Católica, que, em nome da fé, colaborou na construção da sociedade pré-colonial. Neste intuito em 1553, a Companhia de Jesuítas vem ao Brasil com propósito de promover a conversão religiosa dos nativos.

A chegada dos jesuítas no Brasil representa o desembarque da filosofia no processo educacional. A este respeito da presença da colonização europeia na educação, Souza (2016, p.59) afirma que:

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, nasce a História da Educação Brasileira. Desde então, se evidenciou a imposição de uma pedagogia

européia em nosso país, ignorando-se as práticas educacionais das populações indígenas e, posteriormente, as dos africanos, que foram trazidos como escravos para o Brasil.

Ainda segundo o autor supracitado, a filosofia trazida pelos jesuítas era baseada na relação profunda entre “o saber filosófico e o cristão, pois na sua essência predominava a escolástica medieval” (SOUZA, 2016, p.59). Mazai e Ribas (2001) apontam que os estudos filosóficos não davam um sentido de autonomia intelectual, pois o pensar filosófico encontrava-se preso a uma linha de epistemologia de caráter pedagógico jesuítico.

A Ratio Studiorum foi a máxima expansão do esforço de sistematização do conhecimento constitui-se na organização e no plano de estudos dos jesuítas. Subordinava o ensino superior à teologia e ao dogmatismo (filosofia da salvação), que se alicerçava por sua vez, na procura de uma ortodoxia definido pelos próprios jesuítas e que levava a expurgar os textos dos autores que se afastassem das ideias de Sto: Tomás de Aquino e Aristóteles. (MAZAI; RIBAS, 2001, p.3).

Nota-se, que através dessa forma de pensar filosofia no Brasil estava atrelada apenas a um aspecto de catequização religiosa Cristã Católica, algo ao nosso ver, representa um retrocesso ao desenvolvimento da ciência. Percebemos, neste sentido, a Filosofia reservada às elites da época, somente a elas eram atribuídas o direito de pensar.

Mesmo com a Reforma Pombaliana em 1750, quebrando essa hegemonia jesuítica sobre à educação, com a expulsão de alguns religiosos das colônias portuguesas, havendo uma permuta das mãos dos religiosos para as primeiras noções de um Estado republicano e laico, neste viés, ocorre uma educação com uma proposta laica.

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma reforma na Universidade em função do surgimento de um espírito novo, moderno que combateria à doutrina dos jesuítas. Surgem livros mais atuais. Cabe ressaltar que professores em boa parte eram selecionados e nomeados por Pombal. A destruição da velha universidade com seus ensinamentos estáticos tornou-se um fato. (MAZAI; RIBAS, 2001, p.5).

A estrutura do funcionamento na Era Pombaliana estava ligada aos planos econômicos de Portugal, talvez por isso a educação escolar não foi tão desenvolvida cientificamente como se imaginou. A reforma de Pombal foi um impacto na administração portuguesa, não conseguindo, inclusive, o reinado português suprir a

enorme lacuna de professores deixado pelo processo de expulsão dos jesuítas. Ao nosso olhar, sobre a educação escolar, a retirada dos jesuítas em nada mudou a estrutura da educação escolar colonizadora, permanecendo o processo educacional no mesmo direcionamento jesuítico.

O ensino orientou-se para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas, realizado através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e a disciplina estreita, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p. 25).

Para Paiva (2015), a diversidade que existia no pensamento brasileiro dessa época tinha uma influência de cristãos, judeus e árabes, cada um com suas próprias concepções, valores e interesses diferentes. Neste sentido:

A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e instruídos, do colono branco que aqui chegara e que constituiu a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole (CARTOLANO, 1985, p.20).

As transformações política, econômica, social e cultural ocorridas no Brasil resultou na vinda de companhias anônimas industriais e comerciais. Nesse mesmo período, ocorreu a inauguração da linha de telégrafo, a abertura da estrada central do Brasil e a transformação do Banco do Brasil (BB) em Banco de Emissão.

Esses fatores ocorridos no Brasil permitiram a entrada de ideias estrangeiras, que tiveram grande impacto no pensamento dos intelectuais nacionais. Nesse sentido, a metade do Século XIX foi marcada por novas ideias dos positivistas e pelos evolucionistas, mais evidente com os acontecimentos históricos da revolução francesa e a filosofia de Rousseau, fatores que contribuíram para a reforma educacional, onde, “tornava completamente livre o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o império” (PAIVA, 2012, p. 3).

Benjamim Constant, no ano de 1890, executou uma reforma no ensino primário e secundário no Distrito Federal. Porém, essa reforma educacional só foi colocada em prática em 1891 prevendo a gratuidade da escola primária, a liberdade e a laicidade do ensino; atentamos aqui a forma desprezível no tratamento da filosofia por conta da classificação dada por Augusto Conte, numa visão positivista, pois sua perspectiva para filosofia era de uma matéria não doutrinal.

Observa-se que as correntes positivas e evolucionistas influenciaram o pensamento europeu e brasileiro, pois, negava-se metafísica e afirmava-se que o conhecimento vinha das ciências positivistas.

A reforma educacional, ocorrida em 1932 de Fernando Campos, possibilitou maior importância da seguinte premissa: “A lógica pela coerência do pensamento no currículo das escolas, promovendo o desenvolvimento do espírito científico no ensino secundário”. Notou-se que as ideias da Europa e dos Estados Unidos não deixaram de influenciar os currículos. Assim, o ensino secundário era pensado na formação do homem.

No período logo após a década de 30, ocorreram mudanças na educação e conseqüentemente, no ensino de filosofia.

Segundo Paiva (2012), a escola presente nesse período apresentava um “caráter propedêutico, acadêmico e elitista”, voltado para atender as demandas sociais em consonância com interesses econômicos, políticos e culturais de uma classe dominante. Para a autora, a escola era vista como uma via de ascensão social, representando assim para camadas populares uma mobilidade social.

Com o advento da reforma de Capanema em 1942, a estruturação curricular, no que diz respeito ao ensino da filosofia na época, estava presente no chamado ensino clássico e era essencialmente uma formação intelectual. Por outro lado, o curso científico pautava-se com ênfase no estudo das ciências naturais e da matemática.

O ensino de filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrado como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª séries daquele e na 3ª série deste último. Mas, a filosofia, que pela Reforma Campos estava presente no currículo do ciclo complementar para os cursos jurídicos, é deixada de lado por Capanema. Ora, num país como o Brasil, onde a filosofia não foi outra coisa que exposição de doutrinas alheias, a história é de fundamental importância (CARTOLANO, 1985, p. 58).

Em 1945, mais uma vez, ocorre uma modificação no ensino secundário, dessa vez a disciplina de filosofia passa a compor as últimas séries do então colegial.

O ensino de filosofia no Brasil passou por momentos difíceis, mas nada foi tão deprimente, horripilante pela ausência imposta pelo regime militar. Os anos de Chumbo apresentaram propostas à filosofia que levaram a ela ser disciplina optativa nos currículos escolares. Está demonstrado nesse período histórico do Brasil que a reflexão filosófica, no contexto educacional da época, representava uma ameaça as

estruturas de poder político vigente. Os “anos de chumbo” realmente deixaram crateras enormes nos corpos e mentes dos filósofos brasileiros. Assim, a filosofia passou a ser um engodo advindo das mentes perversas e assassinas do governo militar.

Anos terríveis de imposição aos intelectuais brasileiros provocou terríveis marcas na educação e no desenvolvimento das ciências humanas e filosofia. A violência, censura e repreensão falaram mais alto no cenário político brasileiro em relação aos direitos humanos.

Pontes (2017) nos relata que muitas vidas se foram por causa das torturas nos porões da ditadura, livros foram proibidos, a comunicação da imprensa foi censurada em contrapartida, o Estado criou veículos de comunicação estatais, que noticiavam à ideologia do regime militar. Diante de toda essa explanação, como o governo poderia incentivar o ensino de Filosofia nas escolas se a ela não caberia nenhum interesse na formação da consciência crítica?

Assim como Nelson Mandela, que via a educação como fator de luta para a integração do africano à sua cidadania, concordamos neste mesmo paradigma que a filosofia contribui muito neste processo.

Assim, é preciso ter clareza das relações existentes entre filosofia, educação e cultura, visto que, “Educação é fundamentalmente um fenômeno social, cujo propósito é socializar o aprendiz, enviar uma criança para a escola e prepará-la para tomar parte de um grupo social”. (ASANTE, 1991, *apud* PONTES, 2017, p.70).

Os autores Mazai e Ribas (2001, p.11) nos fazem o seguinte comentário com relação a este período: “Quando regime militar se tornou mais rígido, muitos professores foram cassados e presenciariam frequentes perseguições e associações, instituições e inúmeras outras arbitrariedades contra os adeptos da Filosofia”.

A força dos filósofos no Brasil foi tão forte que a bandeira da resistência foi levantada contra o fim do ensino de filosofia na educação do país. Essa luta foi solidificada com a redemocratização do país na década de 1980.

Segundo a trajetória do ensino da filosofia no Brasil, lembramos aqui o seu retorno no currículo do segundo grau como optativa, com forte orientação do governo sobre sua aplicabilidade. A realidade de assegurar a filosofia como obrigatoriedade no currículo das escolas brasileiras foi concretizada com a lei federal 11.684 de julho de 2008.

## 2.1 UMA ANÁLISE DAS CORRENTES FILOSÓFICAS E SEUS SEGUIDORES

Como já foi discutido em páginas anteriores, a África do século XIX foi pensada pelos europeus, mas na atualidade uma nova forma de pensar surgiu com a Filosofia Africana Contemporânea. Existem várias correntes filosóficas com pensadores fora e dentro da África; talvez essa quantidade de intelectuais provem e demonstrem que o povo africano pensou antes da África Pré-Colonial e da Pós-África Colonial. Enfatizamos aqui nas correntes de filosofia africana a presença dos negros latinos mexicanos e caribenhos nas contribuições das reflexões filosóficas.

Para uma melhor compreensão didática a filosofia africana contemporânea foi dividida em três grandes tendências filosóficas: corrente cultural, corrente ideológica e corrente acadêmica, descritas nas próximas subseções.

### 2.1.1 Corrente cultural

A corrente cultural apresenta como maior destaque à valorização da filosofia na África tradicional; este tipo de pensar engloba diferentes etnias: *dagara*, *iorubá*, *dogans*, *bantu*, *wolof*, *akan*, etc. A preocupação desta corrente filosófica é entender as manifestações culturais presentes nas religiões, línguas e organização social. A forma do pensamento coletivo, transmitido oralmente e expresso nas línguas africanas autóctones são algo de análise nesta corrente.

Por este viés, observamos que essa corrente se aproxima mais do entendimento popular da cultura africana, pois a existência da oralidade é muito forte e presente na África. Nessas entrelinhas, pelo resgate da Afrocentricidade, registramos que as religiões de matrizes africanas no Brasil resistiram por causa da oralidade de seus rituais na transmissão de gerações para gerações.

Na corrente cultural:

Suas ideias são frequentemente compreensíveis ao indivíduo comum e tratam sobre o modo de vida de um povo, das regras sociais de uma comunidade, da sabedoria dos ancestrais, das relações entre ser humano e a natureza entre casais e entre governantes e governados, questões religiosas como a relação entre mortos e os vivos e a existência das divindades. A corrente cultural opõe-se ao mito que os africanos possuíam

uma “mentalidade primitiva”, pouco desenvolvida e por isso seriam incapazes de produzir um pensamento abstrato conceitual (JESUS; NEGRI; CÂNDIDO, 2018, p. 41).

A corrente cultural desmistifica o mito defendido inclusive por filósofos como Kant e Hegel que os africanos por possuírem uma “mentalidade primitiva” não seriam capazes de produzir um pensamento abstrato contextual.

A corrente cultural é destacada por três perspectivas, conforme apresentadas no quadro 1 e adaptadas a partir da obra organizada por Jesus, Negri e Cândido (2018), a qual foi elaborada com o objetivo de discutir os principais problemas voltados para Filosofia e Consciência Negra, e embasada a partir das tendências contemporâneas da filosofia africana como forma de apresentar maior esclarecimento sobre a necessidade de uma desconstrução do racismo.

Quadro 1 – Principais perspectivas da corrente cultural

PERSPECTIVA	CARACTERÍSTICA	PRINCIPAIS FILÓSOFOS
<b>ETNOFILOSOFIA</b>	Sua principal visão filosófica é mostrar a ciência e o conjunto das cosmovisões tradicionais africanas. A nova proposta nesta corrente é mostrar que existe racionalidade nas práticas rituais, nos mitos, nos contos, nos provérbios africanos dos distintos povos. Atentamos aqui que o pensamento africano existe devido a utilização do método etnográfico.	<p><b>Plácide Tempels (1906-1977):</b> O livro <i>Filosofia Bantu</i> foi um dos marcos iniciais dessa corrente, a obra tratava sobre o pensamento metafísico dos povos de bantu. Na sua visão esta “metafísica” e concepção de vida está focalizada na ideia de força “vital, cujo entendimento é uma espécie de realidade invisível que está por detrás dos casos e superiormente no homem.</p> <p><b>Marcel Griaule:</b> Em 1948, lançou <i>Dieu d’au, entre tiens onuc. Oyolommêl</i>, o etnólogo através da entrevista com este membro do povo Dogon localizado no sul do Mali transcreve a existência de “Armm ou Deus” que para este povo significa o “princípio geral de todas as coisas e do movimento.</p> <p><b>Alexi Kagamé:</b> sua contribuição à filosofia africana se dar pela publicação de <i>La Philosophie Bantoue, Ruandaise de l’entre</i> (1956) e <i>La Philosophie Bantu Comparée</i> (1976).</p>

		<p><b>John Mbitil</b> - o olhar da religiosidade do povo africano inspira em 1169 a escrever <i>African Religions and Philosophy</i>. O filósofo em suas pesquisas sobre a África descobre práticas e crenças religiosas que são dogmas seguidos pelos africanos sem ser escritos. Tal descoberta levou Mbiti a afirmar que estes preceitos estão escritos nos corações dos povos da África. A tradução da oralidade na África é algo público e notório pelas presenças marcantes dos griotts verdadeiros guardiões dos provérbios, das tradições orais e práticas religiosas</p> <p><b>Crahay</b> - faz o comentário que temos reduz a filosofia a uma visão do mundo, ou seja, dos povos bantu, na sua visão ele vulgarizou o sentido do termo Filosofia que "implica em reflexão".</p> <p><b>Paulim Hountondji</b> - filósofo de Benin em relação a corrente cultural faz sérias críticas afirmando que os filósofos desta corrente estavam apenas recolhendo elementos etnográficos em "caixas clássicas de Filosofia" (epistemologia, cosmológica ontologia ética) para em seus dizeres os mostrarem ao mundo que africanos sabem filosofar.</p>
2 A Filosofia da sagacidade	Esta corrente procura tratar os saberes filosóficos, o maior interesse é conhecer as reflexões de uma pessoa que carrega em si os saberes de seu povo ou seja um pensador crítica e racional.	Odera Oruku, principal representante dessa perspectiva, considera que 'a filosofia dos saberes consiste nos pensamentos passados por homens e mulheres sábios em qualquer comunidade. Esses pensamentos podem ser expressados por escrito ou como máximas não-escritas e argumentos associados a algum (uns) indivíduos sábios (s).

Ensinamento ancestrais-	Segundo alguns estudiosos da Filosofia Africana aproxima-se da corrente etnofilosofia, apresenta-se importantes obras sobre os ensinamentos tradicionais de um povo com um tema específico. Geralmente temos como relações sociais, pessoais e espiritualidades são abordadas.	O maior destaque nessa corrente é Sobonfu Somé
-------------------------	--	--

Fonte: Adaptado de Jesus, Negri e Cândido (2018).

Observa-se que em alguns pontos a corrente da Etnofilosofia recebeu críticas de outras correntes da filosofia africana contemporânea, em algumas falas e leituras feitas acreditamos que o conservadorismo acadêmico da escrita prevaleceu nas críticas observadas.

### 2.1.2 Corrente ideológica

Nenhum povo vive sem ideologia, ela permeia por todos as sociedades. Segundo Marilena Chauí (2001, p.120):

A ideologia é um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação. Por intermédio dela, tomamos o falso por verdadeiro, o injusto por justo. Como ocorre essa ilusão, essa fabricação de uma história imaginária? Qual sua origem? Quais seus mecanismos seus fins e efeitos sociais, econômicos e políticos (Chauí, 2001, p.120).

Baseado neste texto sobre o sentido da ideologia, segundo Chauí (2001), trazemos a relação com a corrente Filosófica Africana, pois aqui ela se encaixa nas ideias mestras orientadoras da ação política.

A produção acadêmica desta corrente debruçou-se sobre entender e corrigir a situação política e cultural dos povos da África, que permaneceram por longos anos sobre a hegemonia do regimento colonial e imperialista dos europeus. A linha de pensamento Marxista influenciou a maioria de seus teóricos. Além desse pensamento, os teóricos dialogaram também com outras correntes filosóficas europeias como o existencialismo. O tema da libertação perpetua pelos trabalhos, pois em torno deles a autonomia política era relevante no desejo dos países africanos (JESUS; NEGRI; CÂNDIDO (2018).

Atentamos aqui que os principais autores desta corrente escrevem nas línguas europeias: inglesas, francesas e portuguesas, com exceção de autores árabes. Acreditamos nós que essa produção em línguas europeias não será tão acessível às camadas mais populares desses países. Defendemos neste trabalho que para uma formação de “consciência política” o mais interessante seria a divulgação dessas teorias nos próprios dialetos africanos de acordo com cada país. A justificativa para tal afirmação talvez se encontre nesta citação. As elaborações filosóficas da corrente ideológica são mais acessíveis, aos intelectuais, políticos estudantes e camadas populares (JESUS; NEGRI; CÂNDIDO, 2018).

As principais perspectivas da corrente ideológica, suas características e filósofos foram adaptadas de Jesus; Negri e Cândido (2018), descritas no quadro 2.

Quadro 2 – Principais perspectivas da corrente ideológica

<b>PERSPECTIVA</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>PRINCIPAIS FILÓSOFOS</b>
Pan-africanismo	Este movimento político articulado além-fronteiras do continente africano conduzindo por afrodescendentes da Europa, América e Caribe contestava as doutrinas e ideologias que “postulavam a inferioridade dos negros.	O maior idealizador desta corrente foi o intelectual William E. B. Du Bois. Atentamos aqui que este movimento contou com a “massas negras” e influenciou líderes políticos de diversos estados africanos (Nigéria, Quênia e Gana).
Negritude	Na década de 1930 surgiu o movimento literário e cultural Negritude idealizado pelo poeta Martinicano Aimé – Césaire e outros artistas de língua francesa. O objetivo maior desse movimento era “redescobrir antigos valores e modos de pensar africano, de promover o sentimento de orgulho e dignidade de ser negro e ser africano”.	Na visão de Léopold Sédar Senghor, importante teórico desta corrente, ele nos emite outra opinião sobre a negritude: “a conscientização é o desenvolvimento dos valores africanos”. Uma das obras filosóficas dessa corrente da Negritude foi sem dúvida nenhuma o livre discurso sobre o colonialismo de Aimé Césaire.
Anticolonialismo	Nesta corrente os outros autores fazem empoderadas reflexões sobre o colonialismo no continente africano.	Os maiores destaques nestas correntes em seus trabalhos acadêmicos pela militância política entre intelectuais e movimentos sociais são Frantz Fanon e Amílcar Cabral.

Fonte: Adaptado de Jesus, Negri e Cândido (2018).

Convém destacar que no Brasil o Pan-africanismo ressurgiu no conceito de quilombismo de Abdias do Nascimento (poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos humanos, das

populações negras). Na Frente Negra brasileira, o negro viu-se representado nos enormes debates sobre o racismo, a intolerância religiosa da submissão social e econômica da população afrodescendente. A nível internacional, atuou em movimentos como a negritude e ao próprio Pan-africanismo. A descolonização mental, assim como em Frantz Fanon (1980), foi sua bandeira de luta.

Como vetor de integração continental existiam três fases distintas:

- Fase colonial (1935 a 1957)
- Fase da independência (como movimento de libertação)
- Última fase (1970) teve início nas especulações mundiais que repercutiu nas economias africanas.

A luta pela integração do continente africano, sem dúvida, nenhuma foi a bandeira de Nkrumah, o qual afirmava de forma eloquente que “todas as colônias da África ocidental deveriam antes unir-se e formar uma entidade nacional totalmente livre do jugo estrangeiro, para depois implementar uma cooperação internacional”.

Lamentamos aqui nessas entrelinhas que o posicionamento de um continente integrador, juntando todos os povos africanos na sua diversidade não tenha sido concretizado devido a divergência de alguns líderes africanos que acreditavam na ameaça da soberania de seus povos.

No que concerne a integração continental, surgiu com Nkrumah a primeira iniciativa cancelando a união Gana-Guiné em 1958 e a união Gana-Guiné-Mali, como primeira etapa rumo à união dos estados africanos e posteriormente, foi a organização da conferência dos estados independentes sediada em Acra, em abril de 1958, logo após a independência de Gana.

Embora os governos africanos subscreverem a análise de Nkrumah, eles não estavam dispostos a aceitar uma política bastante ambiciosa, tal qual o projeto de mercado comum continental não atraiu o mínimo de interesse pois, havia uma forte oposição a união política.

Ocorreu uma divisão em dois grupos: pró-ocidental (o grupo de Monróvia), que defendia uma soberania independência dos estados e a participação voluntária no processo de intercâmbio e socialista (o grupo de Casablanca, que defendia uma ruptura com o ocidente e uma integração rápida, com forte unificação política) destacamos aqui que a coesão de pensamento nas questões de identidade negra

nem sempre foi coesa; notamos também essas divergências nos militantes do movimento negro no Brasil, nas divergências de organização social e política negra, citamos como exemplo, as divergências entre Abdias do Nascimento e Solano Sodr e.

As mesmas divergências encontramos também no movimento negro sergipano, como vimos nas leituras de alguns referencias bibliográficos sobre essa temática.

### 2.1.3 Corrente acadêmica

Muito se reclamou e reivindicou a presença da filosofia africana nos meios acadêmicos, e o que nos parece a academia a nível internacional, ouviu esse clamor com o surgimento da corrente acadêmica.

De maneira geral   uma filosofia construída nas academias nos centros de estudos superiores e universidades. A corrente acadêmica apresenta uma profunda influência das tradi es intelectuais ocidentais. Nesta corrente,   filosofia apresenta-se mais "teórica, científica e metódica". Em geral as obras estão nas línguas inglesas, francesas e portuguesas.

Destacamos dois grupos de filósofos acadêmicos: A narrativa de José Castiano mostra "os conflitos que uma filosofia não hegemônica se depara justamente por causa do colonialismo interno aos próprios sujeitos" (2014, *apud* Dantas, 2018, p. 308)

Segundo Dantas (2018),   narrativa de constru o demonstra a inten o de "salvamento" da superioridade ocidental sobre os demais povos de culturas opostas. Através de metáforas, os "modelos filoss ficos do Norte" (que estão em mim) subtraem a dinamicidade do Sul (que   a minha vivência) no sentido de uma filosofia universal.

O autor supracitado   do ponto de vista que a filosofia dessa África contribui muito para a potencialidade da filosofia na "América". A importância da filosofia africana não está resumida somente para a constru o da descoloniza o, mas também pela liberta o da África que tenha uma proje o de rela es para todo encontro "filoss fico possível".

Imaginemos que há um macaco de nome "Norte" em mim e este macaco estava a passear na floresta, de repente, passa por uma lagoa e v  um peixe chamado "Sul". E o peixe estava nadando com aqueles movimentos de sair com a cabeça para fora, brincando de atirar um jarro d' gua. O macaco olhou

e diz: “ô coitado, está quase a afogar-se”. Pegou o peixe, tirou, pôs na margem e o peixe começou a dançar. A dançar na perspectiva do macaco que vai embora e continua [falando]: “opa, hoje salvei um peixe que estava a afogar-se na água. Depois ao meio-dia, quando estava de volta [pensa]” deixe eu ver meu amigo continua aí”. Chegou, apanhou o peixe morto [olhar] e o macaco continuou o seu caminho todo satisfeito”. Pelo menos, ele não morreu afogado (CASTIANO, 2014, *apud* DANTAS, 2018, p. 308).

A África, desde o período pré-colonial e pós-colonial, tem e possui a essência do pensar humano que contraria a tese de muitos filósofos ou intelectuais que atribui a cor da pele como forma da justificativa para imposição do colonialismo através da epistemologia desses povos.

As diversas correntes filosóficas africanas são uma prova da diversidade cultural e social deste continente onde segundo textos encontrados nos mostra que no Egito, já se discutia e construía filosofia, inclusive com a participação de muitos filósofos gregos como Pitágoras e outros.

## 2.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESCONALIZANDO O RACISMO NA ESCOLA

Ao estudarmos a disciplina de geografia, aprendemos que existe um continente por nome de África, rico na sua diversidade cultural, social e econômica. Os problemas sociais são gritantes noticiados pela imprensa do mundo inteiro: fome, pestes, guerras, golpes militares, sendo imensas as mazelas sociais. Retificamos aqui, por longos anos, o direito de pensar africano foi negado e assassinado pelo homem branco europeu.

Atentamos aqui que a filosofia e o conhecimento constituem um elo que acompanha a evolução da humanidade, enquanto “Todas os seres humanos adquirirem e continuam adquirindo sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridos pela experiência e nela fundadas” (OBENGA, 2004 *apud* PONTES, 2017, p.13). Afirmativa que nos move a compreensão da presença da filosofia em forma atemporal, complementando que “A Filosofia Africana nasceu em tempos memoriais e continua florescendo em nossos dias (RAMOSE, 2011, p. 6).

No debate sobre o ensino de Filosofia africana, nas instituições de ensino do Brasil, existe lacunas sobre o pensar africano e seus descendentes. O racismo tão

presente na sociedade, disfarçado com o falso discurso da democracia racial, é outro fator ausente no debate nacional e também nas relações étnico-raciais, algo que provoca um esquecimento de filosofia africana.

Ramose (2011) nos faz um comentário, a dúvida sobre a filosofia africana é fundamentalmente um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos, fica claro nesta fala que o problema está em não reconhecer a capacidade do pensamento do homem negro, parece não acreditar que o mesmo seja capaz de ter um pensamento crítico filosófico. Nestas entrelinhas lembramos escritores brasileiros que sofreram para expor suas ideias como Carolina de Jesus, Raymundo Souza Dantas, Beatriz Nascimento, Severo D’Acelino, Abdias do Nascimento e tantos outros.

A exclusão da filosofia africana está extremamente ligada à colonização, que teve como meta na invasão do continente colocando os nativos à beira da desumanização capaz de produzirem consciência crítica. O direito de pensar só pode ser destinado aos seres com enormes potenciais humanos, em trocadilhos, homens brancos.

A história dos povos africanos não pode ser vista apenas pelo viés da escravidão, na visão de muitos intelectuais que estudam essa temática a “imagem do negro como é colocada, escandaliza o crime aos povos africanos”. Se faz necessário olhar para a história dos povos africanos bem antes de todo o processo pré-colonial.

Enfatizamos aqui a luta pela filosofia no ensino médio se faz necessário na visão de Ribeiro, porque representa a reintegração das populações afro-brasileira e africana para que os movimentos que foram feitos neste sentido de realização da história do povo africano tenham sua legitimidade garantida.

O filósofo Cheick Anta Diop (1954), alerta em sua obra a necessidade de o povo ter conhecimento da sua história, pois acredita a garantia do indivíduo a sua “própria história do mundo”, argumentando que:

É preciso conhecer a história dos outros, mas é preciso primeiro se conhecer a si mesmo. Porque se não um povo que perde a sua memória histórica se torna um povo frágil um povo sem união. E a consciência histórica que nos permite ser mais um povo forte (DIOP, 1954 *apud* PONTES, p.93).

Ao ensino de filosofia a proposta maior é estabelecer uma educação antirracista através de reforços subjetivos no aluno que provoque um exercício de

reflexão de se e de outrem. E Noguera (2014), acredita que a incorporação da epistemologia afroperspectivista possibilitará a este aluno meios para uma efetiva descolonização do pensamento”.

Ligamos aqui a importância do ensino de filosofia africana nas escolas e instituições superiores de ensino a visão dos afrocentristas de proteger os valores estruturais e sociais do continente africano. A luta maior é para o africano ser respeitado no seu modo de viver com essa perspectiva irá libertar-se do exílio existencial.

No sentido da desconstrução de um discurso colonial no currículo do ensino de filosofia Flor do Nascimento diz:

O trabalho por uma perspectiva que leve a sério o pensamento africano e afro-brasileiro na consolidação não só de uma proposta curricular para o ensino de filosofia, mas também para uma construção mais plural da história da filosofia que envolva elementos para além das vozes europeias e norte-americanas demanda uma revisão da própria história da filosofia, que tem a colonialidade como seu modo fundamental da operação (NASCIMENTO, 2012, p.87).

Em suas análises com o currículo de Ensino de Filosofia no Rio de Janeiro, Pontes (2017) encontra um estudo de Filosofia voltado na cultura ocidental cujo objetivo da prática pedagógica era visar o exercício da sua cidadania e construção de um solo firme para boas práticas educacionais. Somos da opinião que essa prática pedagógica nada contribui na equidade de uma educação étnico-racial por excluir a história de outros povos (africanos, indígenas etc.).

Segundo Pontes (2017, p. 78 e 79), a proposta do ensino de filosofia no Rio de Janeiro era propor práticas no cotidiano e na cidadania, mas, baseada na história da filosofia. A autonomia é bem enfática na questão do papel da filosofia no tangente à cidadania, pois acredita-se que tem como meta formar um pensamento crítico que terá como resposta um ser, que possa perceber influências nas suas ações étnicos raciais. Importante lembrar que na descolonização de um currículo eurocêntrico a filosofia africana é de extrema importância nos currículos escolares.

Neste sentido os filósofos Wanderson Flor do Nascimento e Denise Botelho na publicação de seu artigo O currículo de filosofia brasileira entre discursos coloniais: a colonização e a educação” (2010), nos faz uma provocação onde mostra o silenciamento de produções africanas nos currículos de filosofia brasileira. Em seu

ponto de análise, concordamos com o Flor do Nascimento e Botelho quando apontam essa ausência devido à influência interna pelos discursos coloniais.

Pontes (2017) dialoga com Flor do Nascimento e Botelho (2010) no sentido de compreender o pensamento, receber contribuição de medidas educacionais que ajudarão na construção do pensar indivíduo. Porque esse novo pensar vai ajudar na reeducação dessas instituições superiores de ensino. Os currículos escolares são de extrema significação na construção do pensamento. Sem dúvida nenhuma, as propostas curriculares estão entrelinhas, carregadas para dentro dos currículos os valores e conhecimentos transmitais, carregados em si “diferentes orientações conforme a várias teorias da Educação. Dentro deste currículo muitas vezes suas habilidades estão num processo educacional eurocêntrico que tem como resultado a formação de um sujeito colonial.

Sobre este ponto de vista, Flor do Nascimento e Botelho (2010) citados por Pontes (2017, p. 73-74) pontuam:

Desta maneira, vemos a escola como uma instituição moderna, responsável pelo desenvolvimento educacional desse sujeito infantilizado (em sentido pejorativo, subalternizado, colonizado. Esta escola é um dos locais privilegiados da construção de um modo de vida articulado com uma consciência global de que o desenvolvimento e a modernização não apenas seriam necessários, mas benéficos para nossa sociedade. Uma das ideias mais importantes mais utilizadas na efetivação desta tarefa de formação como desenvolvimento é a aquisição (ou desenvolvimento) de habilidades e competências que tenham a ver com a transposição de saberes de uma situação-problema para outros. A aquisição dessas competências e habilidades está articulada a um padrão de excelência a ser atingido. E efetivamente, quem atinge esses padrões (mais precisamente quem mais se aproxima deles), está em uma posição socialmente superior a quem não os atingem ou deles não se aproximam. Apesar de os discursos sobre competências e habilidades afirmarem que a experiência da/o educanda/o é fundamental para o processo de aprendizagem e para a sua boa convivência na vida social o que elas efetivam é em espaço competitivo que padroniza e hierarquiza sujeitos.

As falas dos autores supracitados nos fazem refletir, suas preocupações que, para compreender o pensamento filosófico no Brasil tem que ter um paradigma baseado no ocidente. O entendimento de pensar filosófico e seus conceitos universais, por este viés virará um critério de “exclusão” de diversas produções africanas.

O currículo de ensino de filosofia analisado pelos estudiosos de filosofia africana abriu espaços para podemos observar que a filosofia existente dentro da rede

Estadual de Ensino Médio nos leva a entender como a luta eurocêntrica da epistemologia é forte e presente no Brasil. Nas escolas do Brasil como no Rio de Janeiro a luta antirracista através da lei 10.639/2003, é simplesmente ignorada.

Flor do Nascimento e Botelho (2010) são enfáticos ao afirmarem que se fizéssemos um esforço mínimo de ouvir a pluralização de vozes no diálogo haveria a possibilidade de conhecer a filosofia produzida no continente africano. Pontes (2017) dialogando com estas falas de Flor do Nascimento e Botelho (2010), acredita-se que este silenciamento nas ementas curriculares é proposital. Esse processo de não aplicação da lei 10.639/2003 representa um enfraquecimento não somente do sujeito, mas também da filosofia em relação à educação étnico-racial.

Partimos do princípio que a ausência de conteúdos que trate das relações étnico- raciais na educação na maioria das vezes são o resultado da formação precária sobre esta temática é o reflexo do silêncio desses conteúdos em suas instituições de ensino no currículo do “curso de formação acadêmica em filosofia”.

Pontes (2017) enfatiza que a ausência do ensino de filosofia africana no Brasil ainda apresenta forma “tímida” e “precoce”, a ausência de conteúdos nos currículos das instituições de formação docente no ensino de filosofia é de enormes lacunas.

Encontramos no Artigo “Ensino de Filosofia e Relações Étnico-Raciais: formação do docente, PNLD e perspectivas antirracistas” (2016) publicado em capítulo de livro pelo filósofo Renato Noguera em parceria com os filósofos Ellen Aparecida de Araújo Rosa e Katiúscia Ribeiro Pontes, uma preocupação justamente com o embasamento de conteúdo específicos e fundamentais para o desenvolvimento de políticas educacionais com as relações étnicos-raciais.

Neste trabalho de pesquisa, o verdadeiro retrato da falta da relação entre as instituições superiores e o ensino de filosofia nas suas metas, indagações foram levantadas e seguimos na mesma análise, o que ensinar de filosofia africana se os docentes nada viram enquanto discentes dessas instituições superiores de ensino?

Na visão dos filósofos as instituições de Ensino Superior devem:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso na §1º, da resolução CNE/CP n. 01/2004;
- [...] c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultural Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na lei 11.645/2008 ;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam

contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos 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 Africanas e com a temática da lei 11645/08 (BRASIL, 2008, p. 38). O excerto acima nos mostra que nenhuma ) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior , conforme expresso na §1º , da resolução CNE/CP n. 01/2004 (...) c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultural Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na lei 11.645/2008 ; d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos 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 Africanas e com a temática da lei 11645/08 (BRASIL, 2008, p. 38).

Ao analisar a questão dos livros didáticos no Programa do PNL D na área de filosofia, a pesquisa de Nogueira, Rosa e Pontes (2016) trazem citadas as seguintes obras:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: introdução a filosofia*. 5. Ed. São Paulo: Moderna, 2013;  
 GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2013.  
 MEIER, Celito. *Filosofia: por uma inteligência da complexidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Pax Editora, 2014.  
 COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.  
 CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.  
 (NOGUEIRA; ROSA; RIBEIRO, 2016, p.159).

Os autores perceberam que a existência de uma produção filosófica africana na Antiguidade ainda era pouco explorada nos meios acadêmicos brasileiros. Este parece ser também reivindicações feitas por Beatriz Nascimento, Raymundo Souza Dantas e Severo D'Acelino, sergipanos afrodescendentes, que parecem ser os precursores da filosofia africana de tanto defenderem a epistemologia do continente africano.

Mais uma vez, percebe-se que os livros didáticos convergem para a "tese do milagre grego" e a teoria eurocêntrica que é a certidão do nascimento da filosofia helênica. Nessa perspectiva, Nogueira, Rosa e Pontes (2016, p. 10) observaram que:

Nossa análise notou um consenso entre os cinco trabalhos, pois todos convergem com a tese de que o nascimento da filosofia é grega. Em se tratando de filosofia, que não é caracterizada por respostas amplamente consensuais, o grande nível de concordância em torno da ideia de que seu berço é grego não pode deixar de suscitar essa discussão.

Sobre o nascimento da filosofia, a visão tradicionalista, insiste em defender seu surgimento na Grécia. Afirma que a palavra Filosofia surgiu através de Pitágoras, é algo eloquente na filosofia, porém nos dias de hoje chegam até nós informações, que grande parte dos filósofos gregos estudaram no Egito. Molefi Kete Asante (2016) nos informa que no Egito Faraônico, as escolas de escribas eram verdadeiros centros de estudos filosóficos.

Lembramos que na década de 90, na cidade de Salvador, o Grupo Afro musical Olodum já mostrava nas suas canções que o Egito era negro, desmistificando assim a indústria de entretenimento hollywoodiano onde lançava filme sobre Cleópatra, rainha negra egípcia, de fama e poder eternizado no papel de uma mulher branca, a atriz Elizabeth Taylor’.

Sem dúvida nenhuma, o “Egito é Negro”, tal afirmação podemos mostrar no livro “Ensino para a Eternidade”. A literatura no Egito faraônico (2000), do ilustríssimo filósofo afro-brasileiro Emanuel Araújo, que relata o PTAHHOTEP. A respeito de PTAHHOTEP, Renato Noguera, notório estudioso sobre os saberes da filosofia egípcia, deixa claro que “a arte pretende realizar uma mediação da verdade um exercício que busca verificar como as palavras encadeadas podem descrever a realidade”, (NOGUERA, 2016, p.163). O filósofo faz diversos questionamentos de indignação como uma filosofia dessa antiguidade egípcia apresenta-se ausente nos livros didáticos, como é possível filósofos renomados do Brasil, oriundos de grandes universidades, não terem conhecimentos de um filósofo como PTAHHOTEP.

A certeza da importância da filosofia como suporte para combater a prática antirracista se faz necessário relacionado a educação. Cabe a filosofia o papel de superar o senso comum de pensamento filosófico, porque tem esse poder de possibilitar o indivíduo ao desenvolvimento de um pensamento crítico.

Pontes (2017) enfatiza que o papel da filosofia na educação é formar um homem crítico, pois através dessa oportunidade possibilitará o mesmo ao discernimento de julgar, avaliar, oportunizando a formular o seu próprio conhecimento que o indivíduo passa a ter conhecimento.

No entendimento dela, é a partir dessa construção do conhecimento que o indivíduo passa a ter conhecimento.

Na atualidade os principais problemas na estrutura do ensino médio de filosofia estão detectados a ausência da disciplina nas grades curriculares e a falta de professores com formação em Filosofia para ministrar as aulas.

Segundo Mazai e Ribas (2001), não cabe à filosofia apenas a transmissão de conteúdos nas escolas; em sua análise não cabe ao filósofo apenas formar o indivíduo através das habilidades e competências, mas sim, levar o aluno ao pensamento. Neste sentido, reserva o ensino de filosofia a um ensino de aprendizagem conteudista na prática, perde o teor específico, ou seja, o sentido de filosofar.

Nas palavras de Pontes (2017), um longo ano de contato com o ensino de filosofia despertaria no aluno um olhar crítico dando possibilidades de enfrentamento a problemas surgidos na sociedade onde está inserido.

Levar o aluno a trabalhar a sua subjetividade é algo de extrema importância no ensino de filosofia.

Concordamos com Pontes (2017) que é preciso na formação da cidadania, mostrar a ele que é capaz de fazer questionamentos racionais de verdades tidas como certos e corretos no senso comum. O ensino de filosofia é capaz de formar cidadãos ativos em busca de respostas, devido à oportunidade que encontramos nela pela presença de questionamentos e nos métodos existentes de questionamentos filosóficos.

Para concretizarmos a equidade de pensamento no ensino de filosofia é necessário que tornemos que todos os povos tenham oportunidade de serem ouvidos e reconhecidos dentro do processo ensino-aprendizagem na disciplina. É nesta proposta de um ensino de filosofia onde o pensamento dos povos que foram escravizados, marginalizados e colonizados pela hegemonia do pensamento ocidental sejam ouvidos é que surge a lei 10.639/2003 que determina o ensino de História da África e Cultura Brasileira no currículo brasileiro.

No entanto, observamos que o currículo de filosofia se apresenta ainda distante do cumprimento de inclusão desses povos.

Endossamos as palavras de Leci Brandão, mulher negra, compositora, adepta de religião de matrizes africanas e deputada estadual pelo Rio de Janeiro que nos fala na canção “Anjos da guarda” que é na sala de aula que se forma um cidadão. Por

esse paradigma é que a filosofia que desenvolvemos em sala de aula, conforme a legislação deve estar ligada a manutenção de um diálogo com temas ligados ao exercício da cidadania. (PONTES, 2017).

Nos parâmetros do ensino de filosofia encontra-se três pontes referenciais para uma formação crítica: I - Estética e Sensibilidade II – Política da Igualdade e III - Ética e Identidade.

O Filósofo Renato Nogueira (2014) analisando essas referências junto a lei 10639/2003, procurou construir caminhos que possam desenvolver nos alunos uma compreensão das suas identidades étnicas raciais de acordo com as pontes que compõem as diretrizes nacionais para o ensino médio.

Nogueira (2014) nos fala que é preciso democratizar o ensino de filosofia para que os alunos tenham conhecimento de entender a diversidade do pensamento na sociedade. Segundo Charles Mills: “A filosofia é mais branca dentre todos as áreas no campo das humanidades” (MILLS; 1999, p.13,).

Concordamos neste texto com a posição do Renato Nogueira (2014), quando recomenda que reescrevamos a história da filosofia. Para que isso seja concretizado se faz necessário a aplicação de uma ação afirmativa no campo filosófico e epistemológico. Nogueira (2014) nos orienta que essa ação deve contemplar a diversidade do pensamento humano e não podemos dizer que no continente africano não existiu a filosofia, onde, segundo pesquisas científicas, surgiu o homem, o pensamento está presente desde a formação do *homo sapiens*. Entendimento que dessa construção do conhecimento o indivíduo passa a ter comportamento com a ética, partida da sua liberdade de ideias e pensamentos críticos.

O reconhecimento do lugar de fala ocupado pelo filósofo Nogueira (2014) nos possibilitou repensar as relações tangenciadas pelo racismo criticamente, porque o autor nos mostra que diversas são as análises baseadas em percepções do senso comum que atrapalham os desdobramentos efetivos frente às relações étnico-raciais.

### 2.3 AFROPERSPECTIVIDADE E EDUCAÇÃO: OS PRINCÍPIOS GERAIS PARA UM AFRO-BRASILEIRO

Partindo-se do pressuposto filosófico que através da filosofia afroperspectivista ocorra caminhos para pensar as questões étnicos-raciais em relação com a filosofia, o autor Noguera (2014), surge com a teoria da afroperspectividade. O filósofo acredita que a “filosofia cria conceitos”: com essa afirmação científica, a filosofia em si tem o poder de articular diálogos com a educação.

A conexão de pensar a filosofia ligado às relações étnicos-raciais no campo da educação representarão uma grande defesa nas ementas inseridas na lei 10.639/2003, assegurando sua entrada nos currículos e ementas nas disciplinas de filosofia do Brasil.

Concordamos com Pontes (2017) na sua análise sobre a filosofia afroperspectivista, quando no seu entendimento há um favorecimento da política intelectual que abre um leque para ampliar os diálogos frente às questões étnicos raciais na educação e nesta abertura, a filosofia será bastante contemplada para o cumprimento de seu papel argumentativo sobre as mazelas sociais ocorridas com a epistemologia africana.

O pensar afroperspectivista parece chegar nos nossos meios acadêmicos, nas escolas de ensino médio trazido pelas mãos do panafricanismo, pois essas correntes filosóficas em si carrega uma abordagem preocupada em identificar “bases sociais e culturais dos argumentos ao lado do poder especulativo da filosofia. Atentamos que o filósofo afroperspectivista se mostra de um olhar positivo por tomar como referência a “proposta epistemológica do lugar”.

Nesse sentido, Pontes (2017) exemplifica que a afrocentricidade representa o paradigma baseado na experiência africana como referencial na reorientação cultural, social e política, foi através dela que os intelectuais e os africanos estudiosos da filosofia africana criaram os seus conceitos, inclusive afroperspectividade, essa inserida nesse processo diferencial.

Noguera (2014) com sua proposta afroperspectivista reafirma a importância de uma ação afirmativa no campo da filosofia em relação a promoção da lei 10.639/2003. Cabe à filosofia virar o jogo do racismo epistemológico imposto a filosofia africana. A filosofia deverá fazer pensar no sentido racional não ocidental. O pensamento previsto por um único viés filosófico não é justo nem democrático, pois não abre caminho para outras formas de compreensão da sociedade humana.

### **3 POLITIZAÇÃO DO INTELLECTUAL NEGRO SERGIPANO – BEATRIZ NASCIMENTO: O QUILOMBISMO MULHER NEGRA E EPISTEMICÍDIO DA CULTURA AFRICANA**

Não diferente da história de muitos nordestinos, Maria Beatriz Nascimento parte de Aracaju, Capital do Estado de Sergipe, junto com sua família em busca de novos sonhos em Cordovil, no Estado do Rio de Janeiro.

Nascida em 12 de junho de 1942, filha de Rubina Pereira do Nascimento, dona de casa, e Francisco Xavier do Nascimento, pedreiro. No ano de 1949, segundo relatos da sua própria família, nos depoimentos ao autor Alex Ratts, no livro publicado em 2006, a saber: “Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento”. Conforme relato, Beatriz parte aos 7 anos, saindo de barco de Salvador. Ressalta-se que essa passagem da viagem ocorre no período de grandes deslocamentos de nordestinos para o Sudeste.

A ida da sua família nesta viagem é relembrada na memória dela no seu famoso documentário *Ôri*, conforme relatos:

Aqui nós estamos no ano de 1954, em Cordovil. E nós viemos de Sergipe com uma intenção de meus pais de que nós crescêssemos. Vir para a cidade grande. É a grande dinâmica da migração. Nós estamos aqui em Cordovil, mas o ambiente em que nós vivemos até então é uma recuperação do passado da vida que nós vivíamos em São Paulo, é canavial... E todas as plantas e tudo o que a gente tinha contato lá (RATTS. 2006, p. 27).

O auge da vida acadêmica de Beatriz Nascimento ocorre no período entre 1968 e 1971. Formou-se em História na Universidade Federal no Rio de Janeiro (UFRJ), constata-se a existência de uma sala no arquivo Nacional com seu nome, no entanto, tal homenagem consta um grande acervo pertencente à Beatriz, cuja doação foi feita por sua família, devido que nesta mesma instituição pública fez estágio com o historiador José Honorário Rodrigues. A docência entra em sua vida no ano de 1971, quando torna-se professora de História na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Sem dúvida nenhuma, a sua história com o Movimento Negro incentiva a participar de um grupo de ativistas negros, que formaram vários núcleos. Percebe-se que o grupo de trabalho André Rebouças, na Universidade Federal Fluminense (UFF), nem sempre tinha a mesma visão sobre as questões étnico-raciais no meio acadêmico

e até mesmo dentro do movimento negro, nem sempre teve o mesmo alinhamento ideológico. Nesse sentido,

Beatriz Nascimento manteve vínculos com os movimentos negros com o Movimento Negro Unificado, por exemplo, mas teve igualmente entreveras, afastamentos políticos. Como pesquisadora, procurou continuar sua carreira acadêmica em nível de pós-graduação na UFF (RATTS, 2006, p. 27).

Em Beatriz Nascimento vemos uma intelectual e pensadora negra que desafiou todos os obstáculos da época na academia com suas discussões.

Uma mulher negra, que se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirados da vida extramuros da universidade, como o fazia Beatriz, rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico. Uma mulher negra pesquisadora. Jamais imperceptível no campo, mas talvez seja nesse campo enquanto autora. (RATTS, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, ela se propôs a atuar no movimento negro brasileiro, divulgando seus artigos, documentários, poesias e atuando em todo o Brasil em conferências sobre relações étnico-raciais e indo além-fronteiras pelos países africanos.

Lembramos aqui outras mulheres negras que tiveram grande participação dentro das atividades universitárias onde ocuparam espaços femininos, destacamos aqui Lélia Gonzalez.

No filme Ori, a arte é utilizada em sua força maior junto com a ideologia da luta pelas questões étnico-raciais, no debate claro nas cenas passadas no documentário sobre a força da cultura e da epistemologia africana, trazida pelos africanos e aqui embutida nos trejeitos, na ancestralidade religiosa, na forma de pensar, ou seja, filosofar como nos fala a corrente da afroperspectividade.

Enfatizamos aqui a trajetória de Beatriz Nascimento no destaque do pensamento dos afrodescendentes no Brasil. A organização racial e cultural é destacada no documentário mostrado através dos debates calorosos, onde as diversidades das opiniões nos dar uma visão das várias correntes de pensamento ideológicos existentes no movimento negro.

O documentário nos dar uma dimensão, onde a forte relação cultural africana, que pela travessia transatlântica chegou em nossas terras como relata Beatriz Nascimento, trazendo a epistemologia dos povos africanos, através dos corpos, que

foram maltratados e agredidos pelo vergonhoso sistema da escravidão, que perpetuou por 300 anos.

No Brasil foram responsáveis pela presença marcante nos aspectos culturais visto como elementos importantes da afroperspectividade como: o samba, o jogo da capoeira, o jongo, além da força da ancestralidade africana presente em religiões de matrizes africanas como o candomblé, que muitos acreditam que os terreiros sejam a extensão da territorialidade da África, pois,

A ancestralidade, aqui, é empregada como uma categoria analítica e, por isso mesmo, converte-se em conceito chave para compreender uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura. Minha referência territorial é o continente africano, por um lado, é o território brasileiro africanizado, por outros. Por isso, meu regime de signos é a cultura de matrizes africanas ressemantizante no Brasil. Cultura, doravante, será o movimento da ancestralidade (plano da imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência (OLIVEIRA, 2014. p. 01).

A forma da narração da importante quinzena do Negro, realizada em São Paulo na Universidade de São Paulo (USP), já nos dar um panorama da relevância de Beatriz Nascimento com sua potencialidade intelectual sobre a epistemologia das temáticas afrodescendentes brasileiras, perfil sempre firme na defesa do pensamento histórico do negro no Brasil.

Para esboçar a eloquência da vida intelectual de Beatriz Nascimento nesta nação brasileira é só fazermos uma viagem no mundo dos seus diversos trabalhos publicados e termos contato com os diversos depoimentos escritos e falados dela.

Segundo Ratts:

Carlos Serrano, um dos diretores do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo, sabia do meu interesse pela produção acadêmica de Beatriz Nascimento acerca de quilombos. No início de 2001, após minha defesa de doutorado e quando estava para deixar São Paulo e, nos especificamente, a USP, com mudança acentuada a UFG em Goiânia, como pesquisador e professor convidado, Serrano me mostrou o material que estava arquivado no CEA-USP, referente aos levantamentos hemerográficos e monográficos para o filme. Ori dirigido por Raquel Gerber com textos escritos e narrados por Beatriz Nascimento. (RATTS. 2006. p. 22)

Em outros momentos da nossa pesquisa encontramos ainda: “Célia Regina”, falando de sua aproximação com a pesquisadora em foco quando era aluna na pós-graduação na UFRJ.

[...] passei a conhecer um pouco da mulher batalhadora, incisiva, tensa, voraz, nas palavras e pensamento e uma companheira como tanto eu

vislumbrara ter entre as mulheres negras e intelectuais. Isto porque no universo acadêmico somos raras – ainda que em ascensão – como dizem os números das pesquisas relativas ao negro e à educação (RATTS, 2006, p. 21).

Atentamos nas palavras, de Sodré (1995) citadas por Ratts (2006) que ficou órfão em suas orientações acadêmicas, pois na época da morte de Beatriz Nascimento orientava sua pesquisa do Mestrado em Comunicação: E daí ele descreve sobre ela:

Beatriz Nascimento foi lema dessas pessoas atravessados pela angústia, aquele famoso 'resíduo insolúvel' no processo da modernidade, sobre o qual sociólogos vivem construindo suas teses. E a conheci de perto, percebi que ela sabia e sentia que no resto insolúvel, parece jogar um certo destino, inaceitável para a consciência da pessoa.

Tentou como, intelectual (professora de História, conferencista, escritora), compreender e superar o trágico oriundo da dúvida simbólica de ser negra. Tinha largo trânsito na comunidade.

Na vida pessoal, era às vezes sofrida, mas sempre lúdica e doce. Não a atemorizava o risco da verdade. Mas isto é temerário, quando se vira numa sociedade machista.

Na morte, espera, e a sociedade lhe deve justiça. (SODRÉ, 1995 *apud* RATTS, 2006 p. 33)

Enfim a intelectual era envolvida com os grandes debates em que a discussão sobre a presença do negro dentro do meio acadêmico era constantemente questionada por Beatriz e outros intelectuais da época.

Beatriz Nascimento dentro da sua militância junto ao movimento negro instigou o debate relacionado ao feminismo negro, empoderando a mulher para a sua importância na construção da sociedade brasileira. Para Djamilia Ribeiro:

Mulheres negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores — Materialidade! - e sendo assim nada mais ético do que pensar em saídas emancipatórias para isso lutar para elas possam ter direito a voz e melhores condições. Neste sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos – dessa normatização hegemônica (RIBEIRO, 2017, p. 45).

Nascimento (1998), citado por Ratts (2006) em seus textos enfoca pontos dos referenciais africanos que deixaram o continente, atribuindo essa desumanização provocada pelo racismo e o escravismo, a saber:

A questão econômica não é o grande drama, percebe? Apesar de ser um grande drama, [o principal]. O grande drama é justamente o reconhecimento

da pessoa do homem negro, que nunca foi reconhecido no Brasil (NASCIMENTO, 1998 apud RATTTS, 2006, p. 66).

Afroperspectividade está presente nas obras de Beatriz Nascimento nas reflexões acerca de quilombolas, principalmente quando vê uma continuação ainda hoje de resistência negra à opressão hegemônica branca. Em sua fala percebemos o seu compromisso com o resgate da cultura e história do povo preto:

Eu que sou uma negra intelectual também perdi as minhas origens (...). Eu, como mulher negra, tenho o poder para afirmar que a pele negra não representa nada para mim. Porque como todos negros eu tenho minha beleza, minha força e meu saber. Mas eu também dou minha vida pelo branco, me dou, dou a minha cultura o meu saber. Eu sou suficientemente forte para querer o branco comigo enquanto ele não estiver contra mim (BARCELES, 1977 apud RATTTS, 2006, p. 79).

Na sua trajetória de vida mostrou um novo olhar na questão antirracista e feminista destacamos que isso é algo de extrema relevância no sentido de uma revisão dos conceitos e identificação dos preconceitos que tantas vezes reproduzimos dentro da escola. Sob esse enfoque, Oliveira, Santos e Miranda (2016, p. 38) destacam o problema na educação presente nas questões das relações étnico-raciais, pois,

De modo geral, a dominação e apropriação social das mulheres objetivam perpetuar este lugar de “donas do lar”, “musas”, “mulatas”, “boas de cama”, “amas de leite”, “cuidadoras”, lugares que as mulheres quando resistem a ocupar, essa resistência a leva a enfrentar todos os dias o machismo e o sexismo que insistem em as manter como subproduto do homem.

Segundo os autores, a partir da notoriedade que o movimento negro feminista conseguiu junto ao ocidente foi evidenciado a prática do machismo e o sexismo despertando novos diálogos e um novo olhar por parte da sociedade em geral, principalmente no que tange as questões presentes nas contradições de gênero, embora se mostrou incompleto para dialogar com as demandas mais específicas das mulheres negras da diáspora africana (OLIVEIRA; SANTOS; MIRANDA, 2016).

Através das obras de Beatriz Nascimento entendemos que educar para as relações étnico-raciais é de extrema relevância para o aluno respeitar e conhecer as diferentes matrizes filosóficas, culturais, epistemológicas e éticas que existem nas diversas tradições presentes nos diversos povos dos planetas.

Com isso, a compreensão deve ser o ponto de partida para a reflexão das práticas pedagógicas nos currículos escolares que dão suporte ao funcionamento da escola. Neste sentido, o trabalhador da educação tem que fazer uma autoanálise dos seus conceitos e preconceitos para ter a consciência crítica na desconstrução da sua ideologia eurocêntrica e ao mesmo tempo, da sua mentalidade colonialista.

### 3.1 UM "OBÁ" SERGIPANO EM TERRAS AFRICANAS

A herança cultural africana deixada no Brasil é imensa, esse legado está presente no jeito de falar, na culinária, na alegria contagiante do povo brasileiro, na forma de vestir, nos penteados, no professar da sua fé, entre outros.

Nesse trecho, estamos atribuindo o título de OBÁ – (significa “rei” ou “governante” da língua *edo*) é também o chefe tradicional dos *edos* e dos *iorubás* (Wikipédia, 2020), a Raymundo Souza Dantas, como forma de homenageá-lo, pela posição que ocupou como diplomata embaixador em Gana e pela visita aos países africanos: Nigéria e Benin bem como a resistência ao preconceito racial institucional na medida em que o palácio do Itamaraty não deu a devida importância a embaixada.

Além disso, para entender o vocabulário Obá, parafraseando Flor do Nascimento e Botelho (2010) podemos dizer que está relacionado ao Orixá Xangô ou Sangô, que é o título de rei proferido a essa divindade Iorubá dos nigerianos. Essa divindade foi rei no Estado de Oyo.

Encontramos em Raymundo Souza Dantas (1965), em seus referenciais bibliográficos, uma literatura que mostra a sua angústia, as tristezas que um afrodescendente sofre dentro de uma sociedade de injustiças sociais, onde os vestígios de uma opressão colonizadora que impuseram sobre nós, são bem visíveis nos dias atuais.

No entanto, percebe-se que sua escrita representa uma tomada de consciência, para o enfrentamento do sistema segregador, onde suas raízes mantêm-se vivas, que posteriormente despertará no aluno o entendimento da importância de ser negro independente de seu grupo, de pertencimento étnico-racial.

Através desse discurso, “materializa-se um sentimento de negritude, que se refere a uma tomada de consciência da situação de opressão infringida aos negros

desse período escravista. É um discurso de resistência que nega as formas convencionais de representação do negro nos discursos dominantes”.

Percebe-se que Dantas (1965), através das suas obras sobre a literatura afro-brasileira, em grande parte expressa em suas autobiografias um perceber negro, preto e pardo. Nestas entrelinhas a visão que deixou transparecer que “O anunciador que adota ideologicamente o discurso do homem negro, reproduzindo uma memória positiva”. Foi por causa de baixo-estima e de um não reconhecimento como pessoa humana, que vidas partiram deste Orun através dos suicídios, em outros momentos adoecimento por doenças psíquicas como o caso do militante negro Eduardo Oliveira e Hamilton Cardoso.

Em recente pesquisa sobre esta temática o Ministério da Saúde (MS) e a Universidade de Brasília (UNB), divulgaram que os índices de suicídios de jovens e adolescentes (10 a 29 anos) negros aumentaram no Brasil. Segundo o levantamento, a cada dez jovens que se suicidam, seis eram negros. Na mesma reportagem encontramos ainda informações que entre os brancos a taxa de suicídios permaneceu estável.

Nas considerações finais da pesquisa o racismo foi apontado como um grande responsável por este impacto social que afeta níveis psicossociais de qualquer pessoa e pode levar a diversas consequências especialmente as práticas de suicídio.

As obras de Souza Dantas, fala pelos afrodescendentes brasileiros, pois a sua trajetória social confunde-se com mais de milhões pelo país.

Segundo Orlandi (1988), falar sobre o negro é expor sentimentos emudecidos, distorcidos, propondo um olhar mais humano e político sobre sua posição no espaço social desconstruindo uma estética negativa, e esse atributo pode ser realizado através das leituras de escritores afro-brasileiros. O sujeito da literatura negra afro-brasileira tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que ‘ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si.

Atentamos aqui que o racismo é algo muito presente no mundo. Nenhum país do mundo está imune a essas três palavras: Preconceito, Discriminação e Racismo, que destroem a convivência social de muitos cidadãos.

Reportamos aqui a crença da existência de uma democracia racial no Brasil, onde as relações sociais étnicas e religiosas são mostradas de forma respeitosa,

cordial e afável. Nessa visão, o estado brasileiro não realizou políticas públicas de combate ao racismo, não havia uma necessidade de tal política se os grupos étnico-raciais vivessem harmonicamente.

A hegemonia branca no Brasil é algo que favoreceu justamente esta crença no mito racial, bem diferente da política oficial do Estado como o que ocorreu na África do Sul, contra a política da *Apartheid*, cujo governo reconheceu a superioridade do branco. Toda essa análise permite afirmar que Souza Dantas (1965), mexeu com a vaidade da classe branca, com sua nomeação para cargo de embaixador. *África Difícil: missão condenada* (diário) é um testemunho vivo desse racismo estrutural.

Em sua obra *África Difícil: missão condenada* (diário), Dantas (1965) relata episódios de sua infância pobre no Nordeste e o processo de alfabetizado, que se deu de forma tardia. Concorda-se ainda com o mesmo autor que a narração de Dantas (1965, p.72) caminhava na contramão do “esquecimento negligente em que a comunidade negra foi colocada”. Nessa análise, a autobiografia colabora para ascender o valor epistemológico do povo negro.

A África foi sempre próspera fértil e produtiva. A sua diversidade cultural, política e econômica, faz voltar o olhar das potências ricas para a exploração do continente e seu povo.

As histórias da África e da América se entrelaçam devido ao fator comum que foi a exploração pelos colonizadores europeus, para uns foi um encontro cultural para outros uma destruição as culturas nativas. A realização da Conferência de Berlim nos mostra a ganância dos europeus sobre esse espaço geopolítico capitalista na Alemanha em 1885, cuja participação contou com países como Alemanha, Inglaterra, Portugal, França, Bélgica, Itália e Espanha. A partir dela, o continente foi repartido, para o processo de exploração das colônias africanas.

A resistência a essa hegemonia branca começou a surgir no início do século XX, com a Libéria alcançando a sua independência política. O atraso de outros países africanos, ao atingir o mesmo processo, está justificado a dependência às metrópoles, atraso tecnológicos, industriais e econômicos.

No contexto histórico, grande contribuição no processo da independência dos países africanos foi pela ocorrência da Segunda Guerra Mundial fato ocorrido na Europa entre 1939 e 1945. Atentamos aqui que esses acontecimentos mexeram com muitos países especialmente os europeus que detinham territórios de exploração no

continente africano. A Europa, devido ao conflito, ficou bastante desestruturada no aspecto político e econômico, abrindo espaço dentro da África para o surgimento de movimentos políticos que almejavam a independência das suas colônias. No decorrer da década de 1960, os protestos ganharam força de muitos países europeus concederam independência às colônias. Em outras regiões da África aconteceu, depois de prolongados confrontos entre nativos e colonizadores.

A partilha da África fez surgir países autônomos, sem considerar na maioria das vezes as divergências étnicas existentes no continente, os territórios foram mal distribuídos no espaço geopolítico que separou povos da mesma característica histórico-cultural e agruparam etnias rivais.

A incidência de conflitos tribais e o neocolonialismo dificultaram a instabilidade política e econômica da região. As ideias de uma aproximação no governo de Getúlio Vargas foram restabelecidas na gestão de Jânio Quadros. Ele era entusiasta das políticas externas com a África. Enfatizamos que a descolonização africana esteve em todo tempo na sua pauta.

O então jovem e sarcástico político paulistano, que com sua famosa vassoura prometia varrer a corrupção no país, se elegeu, com um discurso que estremeceu as camadas, mas conservadoras. Jânio Quadros destacou-se principalmente no seu governo devido às políticas comerciais do Brasil nas diversas partes do mundo e dentro dessa proposta estavam os países africanos. Notamos nas análises dos referenciais bibliográficos que o compromisso com os afrodescendentes neste governo foi louvável o que muito contribuíram na aproximação entre África-Brasil.

A criação de uma unidade administrativa do Ministério das Relações Exteriores (MRE) com a implantação da divisão da África, logo depois em 1961, a instalação de duas embaixadas brasileiras, uma em Tunes e em Acra, demonstra uma intenção diplomática com o continente africano. A indicação do escritor sergipano que na época já galgava de prestígio profissional e já tinha no seu currículo um legado em defesa das causas negras para a embaixada em Gana, representou um escândalo na sociedade racista e conservadora da época.

De fato, desde a sua nomeação como embaixador, Souza Dantas se viu diante de alguns entraves que, na maioria das vezes, o diarista relaciona à questão étnica. No dia seis de fevereiro de 1963, o escritor comenta, por exemplo, que a

política africana no Brasil ainda está em desenvolvimento e que, para ele, essa relação ainda se dá de forma muito discreta. Afirma, sobre isso, que:

Virá com o tempo a agressividade reclamada e as nossas Embaixadas africanas deixarão de ser simples repartições burocráticas, para se transformarem em verdadeiros veículos promocionais. Mas, quando?" (DANTAS, 1965 *apud* SILVA, 2015, p. 74).

O comunismo parece contaminar a alma da intelectualidade negra brasileira, algo que fez escritores negros como Solano Sodré, defender a filia o dos negros em partidos políticos, em contrapartida, Abdias do Nascimento, que primeiro acreditava na forma o da consciência para um entendimento da sua consciência racial. Observa-se que ocorreu uma forte rela o do comunismo com o Marxismo, que teve como resultado as influências as políticas partidárias de fazer Política Cultural. Souza Dantas não escondeu durante a publica o de seus livros a mesma admira o pelo sistema político.

O pensamento dos intelectuais realmente contribuiu no entendimento da cultura negra africana; o olhar dessa maneira sobre a sociedade foi visto de forma positiva.

Gana realmente esteve muito mais voltada para o mundo comunista. Houve momentos em que os observadores consideraram Nkrumah completamente irrecuperável, exatamente na época em que iniciava eu a missão diplomática de que me honrarei para sempre. Foi nos fins de 1961, o dirigente voltava de longa viagem pelo mundo socialista, tendo se demorado na Rússia e na China, onde deu largas   sua admira o pela rapidez do progresso naquelas áreas. Retornou   Gana profundamente impressionado, mas muito vacilou, embora tenha assumido algumas posi es e adotado solu es bastante características". (DANTAS, 1965, p. 19).

Em Gana o contato com os pensadores da filosofia africana foi algo de uma riqueza envolvente que superou aquelas leituras feitas no Brasil antes da sua partida   missão na África.

Observa-se a trajetória intelectual e política de Souza Dantas, esta enriquecida de informa es que envolvem o conhecimento afro-brasileiro e africano. Sua missão diplomática acendeu uma rela o de fortalecimento nas transforma es sociais e políticas no Brasil.

Neste sentido da luta do Movimento Negro pela Lei 10.639/2003, representou um grito dos excluídos desejando a quebra das fortes correntes entrelaçadas na história do povo negro, pois:

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou exploradores para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que de objetivo e significado a luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações é necessariamente a experiência, as confissões e os testemunhos como modo de conhecimento validos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (PONTES, 2017, p. 22).

Na concepção da linha da corrente filosófica da afroperspectividade, o embaixador tenta mostrar as raízes africanas no Brasil, a tal ponto de existir na Costa dos Escravos uma considerável fixação de repatriados brasileiros. Entende-se que a cultura de raízes de matriz africana, apresenta-se bem definida em relação à justificativa de estar misturada com outros grupos étnico-raciais que por muitos anos foi diminuída na alegação da formação da nacionalidade brasileira, destacando-se sempre a supremacia branca.

Felizmente, nem tudo é motivo de amargura. Recebo carta do Brasil, dando notícia do estado de meu filho Roberto. Foi um conforto, nesta manhã depressiva. Que Deus o ajude, e, por outro lado, que lhe tire da cabeça a ideia de ingressar na carreira diplomática. Sei o que sofrerá, por ser negro [...] (DANTAS, 1965, p. 40).

Segundo Dantas (1965), os obstáculos impostos na sua carreira como diplomata deve-se a discriminação racial. Percebe-se que existentes nas escolas África Difícil (Missão Condenada: Diário) é uma obra no período da década de 60, que representa uma das vozes a denunciar o falso mito da democracia racial. Em outra obra sua o escritor atribui o preconceito racial as dificuldades econômicas.

O descontentamento com a falta de compromisso com a política social com a África é demonstrado por Dantas com o desejo de abandonar ainda em agosto de 1964 a embaixada em Gana. Além das questões étnico-raciais a aproximação dele com o sistema político comunista é notória, inclusive, escreveu um livro elogiando, o mesmo ocasionou um tremendo desconforto no período político.

As relações identitárias entre o Brasil e a África tanto no governo de Jânio Quadros e Getúlio Vargas despertou em Dantas Souza a mergulhar em leitura que lhe informasse sobre o local onde está indo exercer seu cargo diplomático. Percebe-se nesta atitude a necessidade do encontro com a sua ancestralidade.

Dantas (1965) nos seus diários externa todo o sentimento de ser negro, dentro de uma instituição onde o racismo institucional estava presente, o fato que o levou a sofrer uma “prostração psicológica” por não poder exercer suas funções profissionais diplomáticas. Lembramos aqui que na história do movimento negro, outros

afrodescendentes também sofreram problemas psíquicos e até suicidou como Eduardo Oliveira.

O projeto quilombista é um projeto de proposição ideológica de descolonização das mentes no sentido fanoniano. A partir de Frantz Fanon, entendo que a descolonização, como processo histórico, promove o discernimento do momento historicizante que lhe dá forma e conteúdo (FANON, 2005).

Para Silva (2010, p. 139), o quilombismo aborda diversas questões que se propõe a discutir:

O Quilombismo questiona a situação colonial, propondo uma linguagem crítica de formação das identidades afro-brasileiras articuladas à consciência mobilizadora do sujeito oprimido. Nesse sentido, constitui-se como uma proposição de movimento político dos negros brasileiros que reivindica a presença da maioria afro-brasileira em todos os níveis de poder. (SILVA, 2010. p. 139).

A expressão do Pan-africanismo foi divulgada mundialmente pelo excelente trabalho de Edward Burghardt Du Bois (1919); juntamente com africanos e descendentes fora da África, a partir desse movimento começou a construção social da identidade negra como forma de um olhar sobre a “constituição de todas as identidades sociais”.

Testemunhamos aqui duas passagens do diário do Embaixador que nos dá uma visão do contato com essa intelectualidade africana:

23 de fevereiro – Assisti, hoje à tarde, na Universidade de Gana, cerimônia histórica. O legendário W. E. Du Bois, o patriarca do pan-africanismo, recebeu pessoalmente o título de “Doutor em Leras”. Vim a saber, depois, que é dia de seu aniversário. Completa exatamente noventa e cinco anos. Vive ele em Gana há muito tempo, país que escolheu para morrer, considerando-o como o baluarte das ideias que lhe são mais caras. Gana é a terra que, a seu ver, encarna todos aqueles ideais porque lutou e dos quais foi o grande teorizador. Em que estaria ele pensando, ao ser cumulado com as honras que a Universidade de Gana lhe regala, por decreto de Osagyefo? Talvez tivesse o espírito longe, nos idos de 1919 a 1945, consumidos por ele na organização dos primeiros congressos pan-africanistas, talvez estivesse a pensar em nada, sob o peso implacável dos seus noventa e cinco anos. A esposa, menos velha, mostrava-se impaciente pela demora da cerimônia. Encontrava-se a alguns passos da bancada reservada aos Embaixadores e por todos nós foi ela cumprimentada. [...] (DANTAS, 1965. p. 49).

25 de fevereiro – Leitura de “Les Damnés de la Terre”. Muito se escreverá ainda sobre o processo de descolonização, mas acredito que nenhum outro livro como este de Frantz Fanon. Além de terrificante, pelos aspectos que passa em revista e analisa, como também pelos problemas que examina, é uma verdadeira apologia da violência. Para Frantz Fanon, a violência é a única arma viável contra o colonialismo. Através da introspecção e da

observação, cheio de cólera e paixão, ele apresenta um quadro que se poderia dizer apocalíptico. Para ele, só há um valor, só uma arma, só um princípio: a violência. Afirma que a violência dos colonialistas só pode ser vencida pela violência. Livro terrível, que arrepia e arrebatava. Realmente, a atmosfera da descolonização foi a da violência, continua sendo a da violência, será a da violência, mesmo quando ela pareça ausente. (DANTAS, 1965. p. 50).

Através deste relato, fazemos a reflexão que o pensamento de muitos intelectuais afrodescendentes nem sempre seguiram o mesmo patamar epistemológico, Raymundo Souza Dantas mostra em sua obra uma discordância da forma de fazer o pan-africanismo no continente através da violência defendida por Frantz Fanon (1980).

O pensamento de Fanon (1980) influenciou outro intelectual brasileiro do qual referencial na luta do Pan-africanismo que foi Abdias do Nascimento no seu Projeto do Quilombismo.

A leitura das obras de Dantas na sala de aula vai representar uma ferramenta pedagógica problematizadora nas questões de exclusão e de silenciamento, levando a reflexão sobre como acontece este processo de exclusão.

Por esta perspectiva, esta leitura vai levar os alunos a experimentarem a epistemologia africana, que para Bernd (1988, p. 41):

A questão da negritude e identidade estará presente nessa literatura uma vez que se originará da consciência de perda, para a reconstrução de uma memória esfaceladora e de uma nação que se formou pela negação de a existência da população negra.

A obra *África Difícil* (Missão Condenada: Diário) traz no seu esboço as experiências que Souza Dantas teve frente à Embaixada em Gana, dispondo a forte relação da etnia africana com o Brasil.

Segundo a linha de pensamento de Ivanir dos Santos (2013), a escola tem um papel fundamental na promoção do texto com o leitor quando isso ocorre, o leitor reconhece nas suas obras e sinta que sua cultura estará vinculada com o texto lido. Na visão do autor, para compreender a sua identidade em regra, é importante caracterizar a leitura de texto próximo a sua realidade.

Portanto, enfatiza Santos: “Quanto mais familiaridade ou proximidade o texto desperta no leitor estudante, mas, haverá predisposição para leitura e suas expectativas estão sendo priorizadas em relação ao ensino da leitura” (SANTOS, 2013, p. 45).

Neste viés de pensamento na valorização dos afrodescendentes Edmilson de Almeida Pereira (2008, *apud* PERES; BAVARESCO, 2016, p. 61) compreende que: “[...] a inclusão dos valores culturais afro-brasileiro nos currículos escolares representa o reconhecimento de uma dívida da sociedade para com os africanos e seus descendentes”.

As obras do Embaixador Souza Dantas, nos dar uma visão que naquele contexto da década de 60, havia uma ausência do conhecimento da Epistemologia sobre a África, abrindo uma lacuna para entender a falta do reconhecimento do próprio negro na compreensão da sua identidade cultural.

As obras de Souza Dantas, contribuem no ensino de Filosofia africana em consonância com a Lei 10.659/2003, e acima de tudo, fortalece a luta pela equalização do ser negro com os demais grupos étnicos-raciais.

A resistência da valorização dos afrodescendentes através do olhar de Souza Dantas, é importante porque: “A palavra passou a ser arma, como forma de combate anticolonial de uma geração que não ansiava apenas pela libertação” (DANTAS, 1965, p. 71).

Em se tratando de racismo institucional já nos mostra que na escola a criança branca percebe que é diferente na sociedade, o resultado será a reprodução dessa percepção hegemônica branca em seu comportamento. Em contrapartida, a criança negra receberá na escola um ensinamento conservador. Os adjetivos de miséria, feiura e preguiça estarão influenciando até mesmo nas profissões consideradas de menor importância com baixo salário, levando acreditar que as ascensões sociais só podem ser alcançadas em funções sociais como lutadores, cantores ou jogadores de futebol. Silva (2015) aborda nesta discussão que a escola reforçaria práticas discriminatórias presentes na sociedade, mas que também buscaria a conscientização coletiva para obter novamente uma identidade cultural, dispersa pela colonização de Portugal.

O ambiente escolar na obra “Agonia” é denunciado pela prática justamente do racismo. Souza Dantas tenta mostrar que o Racismo Institucional ele está na escola, nas relações de ensino-aprendizagem. Dentro de um espaço pedagógico, através de um diálogo entre um aluno e professor é mostrada uma escola restrita ao branco.

Muito cedo tomei conhecimento de injustiças e mais injustiças, sofri o primeiro golpe em plena sala de aula, vindo do professor, que cresceu e era como se

quisesse me fulminar com seus olhos de homem ruim. Perguntara de qualquer coisa e ninguém lhe soube responder. O diabo do professor, então, voltando-se para mim, com um sorriso mau, disse numa voz descansada: -E o senhor? Será que o senhor me pode responder? - Posso, professor – articulei talvez com demasiado entusiasmo. - Pode? – fez ele. E voltando-se para os outros – Ouviram? É preciso que todos os dias os senhores sejam humilhados – sim, humilhados – por este, este mulatinho? (DANTAS, 1965, *apud* SILVA, 2015p. 121).

Através da fala do professor com Luís (aluno), fica explícito que a cor “delimita” também o espaço social que as pessoas podem ocupar. Atentamos que na visão do autor, a desenvoltura de um afrodescendente, evidenciando maior sabedoria em relação a um branco em sala de aula representa uma humilhação. Ainda em *Agonia* o personagem Manuel dos Anjos (O pai do aluno) é demitido, pois o seu desempenho profissional começa a incomodar colegas brancos que não conseguiam dentro do seu grupo social ser gerenciado por um negro chefe.

A obra “*Agonia*” publicada no século XX, parece bem próxima da nossa realidade onde o racismo está enraizado provocando enormes mazelas sociais aos afrodescendentes. Acrescentamos em nossa fala que o professor na obra, representa uma classe conservadora e dominante, onde não consegue aceitar que o negro ocupe lugar de destaque social.

Nota-se nas entrelinhas da obra fala do Souza Dantas da não valorização da escrita pela crítica, libertaria do período publicado. Imaginamos uma sociedade tão racista e segregada, aceitar uma produção textual feita por um jornalista negro. Neste sentido “um começo da vida”, *Agonia* e *solidão* são obras de Souza Dantas que apontamos como recursos pedagógicos para mostrar na sala de aula uma inspiração para que os alunos possam compartilhar dessas trajetórias semelhantes e dentro da sua subjetividade fortalecerem sua cidadania. A amargura do analfabetismo deste terrível câncer social do qual Souza Dantas sofreu é refletido como forma de mostrar a degradação humana que causa aos menos favorecidos em especial aos afrodescendentes.

### 3.2 SEVERO D' ACELINO: MARINHEIRO DO NAVIO NEGREIRO SERGIPANO

Sobre Severo D'Acelino, abordaremos a trajetória do ativista negro, ator, que devido ao seu papel pessoal e profissional é um símbolo de resistência contra racismo

aparado no mito da democracia racial tão incentivado pelo estado brasileiro durante décadas e tão combatido pelo Movimento Negro.

D'Acelino é o verdadeiro OBÁ, nesta guerra comparamos aqui ao Orixá Ogum, valente, destemido, que pega sua espada para desconstruir o falso mito da democracia. A educação igualmente aos seus amigos militantes do Movimento Negro, se faz ancorado no mais alto mastro de Sergipe e no Brasil, como forma de registrar a identidade negra do povo sergipano.

Mostramos neste capítulo como suas produções intelectuais e suas militâncias políticas podem auxiliar no ensino de filosofia relacionado na educação étnico-racial. Enfatizamos a análise da produção cultural de Severo D'Acelino em Sergipe relacionado a discussão dos afrodescendentes cuja preocupação eleva o envolvimento desses nas relações sociais contemporâneas.

Falar da realidade da cultura negra sergipana, não se pode esquecer a trajetória de vida de Severo D'Acelino, através do seu trabalho com a casa de cultura Afro-Sergipana, a mesma representou uma forte chama que aqueceu os debates sobre a valorização do negro nas terras dos Cajueiros dos Papagaios.

Por isso, na afroperspectividade conhecer o pensamento negro sergipano, destacamos Severo D'Acelino, marinheiro por formação e um ativista social ligado à defesa dos movimentos negros. Motivado por seu contexto histórico e social participou da fundação do Movimento Negro contemporâneo de Sergipe em 1968, da Bahia em 1973 e de Alagoas em 1980.

É dramaturgo pesquisador das culturas Afro-Indígena de Sergipe como ator fundou o Grupo Regional de Folclore e Artes Cênicas Amadorista Castro Alves, o Cactueiro Cênica e Teatro GRAFACACA, introduziu o teatro Armorial e o Teatro de Rua, em Sergipe. Na sua biografia destacamos sua interpretação do personagem Eugênio Etoze na novela, O velho Chico, e sua participação na minissérie Tereza Batista, da Rede Globo. Enfatizamos que Severo D'Acelino, vem enriquecendo o debate no estado de Sergipe no tocante às questões étnico-raciais.

Sua participação no debate étnico-racial contribui nas diversas ações culturais, raciais e educacionais do afrodescendente sergipano. Devido a sua posição política, notaram-se grandes transformações provocadas na contemporaneidade, através da sua releitura crítica reflexiva da história negra africanamente brasileira.

Severo D’Acelino é o intelectual que, na história contemporânea de Sergipe, vem trabalhando com questões relacionadas com a formação de identidades e o combate aos estereótipos, usados na caracterização da comunidade afrodescendente. Partindo deste princípio, Severo D’Acelino com seus artigos, poesias e livros vêm denunciando a necessidade de inclusão desta população com práticas pedagógicas.

A 3 de outubro de 1947, nasce José Severo D’Acelino dos Santos no bairro Siqueira Campos onde até 1945 era chamado Áribe nome indígena na cidade de Aracaju. Este nobre afrodescendente carrega em suas veias o sangue de Acelino Severo seu pai, e Odília Elisa Conceição, sua mãe e neto de Mãe Elisa, última descendente escrava da família. A história de luta de Severo D’Acelino está ligada ao contexto social e histórico da sua família, ambos os negros que vieram do Vale do Cotinguiba, região açucareira do estado de Sergipe e banhada pelo sangue e suor dos negros e enriquecida pela vastidão da epistemologia africana.

Não se pode falar de resistência ao epistemícidio do povo negro de Sergipe, sem lembrar da trajetória dos membros da Casa de Cultura que inicialmente foi conhecida com a denominação Grupo Regional de Folclore e Artes Cênicas Amadoristas Castro Alves (GRFACACA).

Por causa disso, o GRFACACA não fazia referência direta à problemática da negritude até a década de 1970, o teatro folclórico, partindo do romancista popular do Norte, assumiu primazia dentre as várias atividades artístico culturais realizadas pelo grupo. Depois de concluir o curso de ensino fundamental na escola Presidente Vargas, D’Acelino iniciou o ensino médio na Escola Técnica Federal de Sergipe, onde, paralelamente ao curso de Eletrotécnica, procurou agitar a cena cultural, promovendo cursos de formação teatral, eventos artísticos e montagens de espetáculo (DOMÍNGUES 2019, p. 83).

Segundo Dantas (2003), em sua dissertação nos informa que no início a instituição sobre a responsabilidade do ativista negro D’Acelino, não tinha um amadurecimento de militância no sentido de formar uma consciência crítica na população em relação ao racismo, porque todo o trabalho da casa era com base na comédia e para Dantas (2003) não conseguia ser captado pela população esse câncer social.

No entanto, discordamos dessa visão, pois se a instituição não provocou essa formação crítica no povo, como se explica tanta perseguição do poder estatal na época?

Em uma entrevista realizada em 1968, Severo D’Acelino nos fala:

Em 68, é ... Quer dizer... houve diversos problemas(...) A gente não poderia, não teve condições de registrar enquanto entidade negra; teve que registrar como entidade cultural, entidade cênica, porque a gente trabalhava, mas em cima de teatro, tá? Quer dizer, o fato de ter nome de Castro Alves, dificultou muito, inclusive nós tivemos a visita do Conselho Estadual de Cultural, e o nosso registro no conselho foi atrasado porque o presidente daquela época não aceitou e arquivou. Só anos mais tarde, quando Amaral Cavalcante era secretário e passou a ser presidente, sei lá... foi que abonou o nosso registro. E todos os trabalhos que a gente ia com a Polícia Federal, tinha embargos...Quer dizer é praticamente todos os integrantes, a maioria, digamos assim 98% era tudo de menor (DANTAS, 2003, p.53).

No período militar, foram impostas barreiras acerca dos problemas do racismo: as botas, as divisas, e os canhões impediam espaços que os afrodescendentes empoderasse seu discurso pela garantia da cidadania. E nesse contexto que Dantas (2003) baseada nas pesquisas de Gomes (1989) nos dar informações sobre restrições da atuação do GRFACACA, em relação as questões negritude, as atividades artísticas e culturais ganharam nessa fase uma conotação.

A vida escolar de D’Acelino carrega em si momentos entrelaçados com a cultura e a arte precisando em alguns momentos partir além-fronteiras do Estado de Sergipe para a luta daquele menino pobre pela cidadania, cheio de sonhos por dias melhores ao povo afrodescendente. D’Acelino começa sua trajetória escolar nos colégios: “Pestalozzi, Arnaldo Garcez e Rodrigues Dória”. Salvador-Bahia é mais um palco social na vida dele. Aos 18 anos, inicia sua carreira militar. Seu cotidiano da carreira militar fez que ele morasse uma temporada no Rio de Janeiro (capital). Por conta de problemas na sua saúde, após fica mais de dois meses internado em um manicômio foi reformado pela Marinha do Brasil e aposentado por invalidez. O fato que nos chamou atenção é que o contato com o ativismo negro aconteceu em sua temporada em Florianópolis.

Observa-se que as obras de D’Acelino estão em torno das “culturas negras e indígenas”, sempre voltadas para o foco da cultura popular e religiosa em Sergipe, no Brasil e nas Américas. As suas obras são de suma importância, segundo Gomes (1989), porque ele traduz seu potencial de conhecimento através do poder de falar, do ser e do ver em uma perspectiva afro-brasileira.

A década de 1980, D’Acelino foi influenciado por novas diretrizes ocorridas na atuação de novas representações sócio- raciais, ganha visibilidade não somente nos movimentos sociais, mas especialmente no campo político.

A casa GRFACACA, nesse período, muda de nome para Instituto Sergipano de Pesquisa da Cultura Popular e Negra (ISPCPN), com pretensões de promover mais a cultura negra. A liderança e o espírito guerreiro é algo notado na biografia de D'Acelino, da mesma forma que a educação foi sua bandeira de luta, a mesma almejada e carregada pelo movimento negro brasileiro.

A criação da casa de Cultura Afro-sergipana no dia 19 de outubro de 1968, é a testemunha viva dessa liderança, que na época, como estudante do Colégio Estadual Pres. Getúlio Vargas, situado no bairro Siqueira Campos com o apoio do então professor José da Costa Melo que lecionava português, o auxiliou juntamente com outros estudantes, esta instituição atravessou década e gerações com o objetivo de promover a cultura africana em território sergipano.

Dantas (2003) dialoga com as ideias de Daniel Camacho (1987, p. 216) que conceitua os movimentos sociais como “dinâmicas geradas pela sociedade civil que se orienta para defesa dos interesses específicos”. Na visão de Dantas (2003), as hegemonias estão mais interessadas em se contrapor a ordem social e política vigente.

D'Acelino, neste viés, representa então com seu discurso de militante negro uma ameaça a elite. A casa de Cultura Sergipana representou um grande avanço na educação para relações étnico-raciais. Mesmo dentro daquele contexto, o debate não sendo tão caloroso nas instituições escolares, consta que em 1999, o projeto João Mulungu foi as escolas, percorrendo quase todo estado. Assim ele mostra que as questões étnico-raciais precisavam ser debatidas através da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Foi desenvolvido o projeto com a realização de oficinas, encontros, palestras dentro de Sergipe de norte a sul. O que demonstra o seguinte trabalho: “As questões relacionadas a história e a cultura afro-brasileira”, (SANTOS, 2015, p. 44-45).

Severo ganhou notoriedade nem só em Sergipe, mas em outros espaços geopolíticos como exemplo citamos Bahia e Alagoas. Quanto militante do movimento negro de Sergipe, é considerado símbolo decano de resistência; vários são os depoimentos de reconhecimento a esse militante. Por conta da sua tessitura eloquente no movimento negro nacional foi denominado como “Mestre da Cultura Negra”. Como diz, Milton Barbosa fundador do Movimento Negro Unificado (MNU), na cidade de São Paulo em 1978.

É justo reconhecer que não é possível escrever a história do movimento negro em Sergipe sem a figura polêmica de Severo D’Acelino – este é um capítulo à parte. Quando ainda era estudante universitário fui posto em contato com as ideias e com a figura de Severo, sempre ligado com a Sociologia e com a Antropologia. Eram os anos 80 e continuei aprendendo com a presença de Severo em debates, palestras, simpósios, pelos anos 90, e, gratificadamente, continuo a aprender com as suas pesquisas, teorias e suposições. Severo, você é um Mestre. Não apenas porque ensina, mas, sobretudo, pela imperiosa necessidade de aprender. Comenta-se que, entre seus defeitos, consta um: o de não saber ouvir. Sou testemunha de que D’Acelino é um educador/educando, que sabe ouvir, sabe aprender, desde que tenham o que lhe ensinar. Quando olho para Severo D’Acelino, sempre penso no ‘intelectual orgânico’ de Antonio Gramsci. É aí que olho para a produção cultural desse Mestre e vejo que, apesar de não ter o merecido reconhecimento por parte da Academia, a Casa de Cultura [Afro-Sergipana], dirigida por ele, tem contribuído com uma produção cultural e intelectual que ultrapassa, ao largo, toda a produção amparada pela Academia dentro a mesma temática. O fato de Severo não pertencer às hostes da Academia fez desse monstro sagrado da cultura negra um negro livre, um livre pensador (BARBOSA, 2002, *apud* DOMINGUES, 2019, p. 92).

Domingues (2019) escreve um artigo sobre Severo D’Acelino, dando ênfase que suas temáticas, procura dar visibilidade aos afrodescendentes. Relacionamos a essas obras: referenciais africanos, ecossistemas, cultura popular, identidade, religiosidade, empoderamento feminino, representações, diferenças étnicas, história, metodologia, tradição oral, memória, corporeidade e ancestralidade são alguns temas que norteiam sua projeção ficcional. Assim,

Como é possível inferir, D’Acelino se revela um intelectual múltiplo em suas potencialidades, permanecendo, contudo, uno nas lições de afeição aos saberes afro-diaspóricos e populares e na fidelidade aos valores com que enreda a sua vida e a tornam um instrumento de combate incansável em favor da população negra e dos direitos humanos. Um intelectual que vem contribuindo para o acúmulo de esforços não só de produção e difusão cultural, mas também de construção de novas epistemologias – de novos saberes, fazeres e dizeres que acenam para a promoção de novos paradigmas, que colocam em interlocução com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra (DOMINGUES, 2019, p. 94-95).

Segundo DANTAS (2003), é nessa fase que surge a descoberta de João Mulungu, conhecido como Zumbi sergipano, cuja igualdade racial encadeou em muitos debates devido a barreira construída por uma intelectualidade influenciada pela cultura branca eurocêntrica.

Na década de 80 em Sergipe, surge o hoje chamado Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI) na época era NEAB, ligado à Universidade Federal de Sergipe (UFS), e é uma instituição voltada para pesquisa no campo da Cultura

Africana, Afrodescendente e Indígena e aliada ao Movimento Negro em Sergipe (MNS), mas notadamente sem envolvimento na luta política social. Diz Dantas (2003):

[...] Até o final da segunda metade da década de 1990, o NEAB desenvolveu atividades sobre a questão racial, as quais tiveram, vários momentos, a participação de militantes do movimento negro sergipano. Aqueles encontros eram realizados especialmente nas datas alusivas ao 13 de maio (dia oficial da Abolição do trabalho escravo no Brasil) e ao dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra do Brasil (DANTAS, 2003, p.55).

O fato de destaque do NEABI se faz necessário nas entrelinhas que após tantos anos do epistemícidio dos trabalhos escritos de Severo D’Acelino que em 2019, a UFS o reconhece como Doutor Honoris Causa. Daí, defendemos que a produção intelectual de Severo representou e representa um patrimônio imaterial, imensurável para a construção da afroperspectividade no ensino de filosofia na rede pública estadual de Sergipe.

Severo D’Acelino em seus trabalhos nota-se uma preocupação em mostrar aos afrodescendentes seguidores das religiões de matrizes africanas que o estado é laico e tem por obrigação promover o direito equânime e o respeito a todas as denominações religiosas. Ele nos mostra que desde 1891, a constituição brasileira separa o estado da religião sendo legitimada essa separação especialmente na constituição de 1888, “determina a não proibição de qualquer culto ou religião”. Tal conquista foi na contramão de outros períodos da história, como o decreto de 1832 onde obrigava os escravos a seguirem a religião que era a religião oficial. Fica evidente no livro “Mariow: o terreiro de Ba’ Emiliana”, que a intolerância religiosa é resquício histórico do eurocentrismo presente na sociedade colonial e imperial sergipana e preservada pela classe branca e conversadora.

Após abolição a legislação brasileira vem avançando no sentido de punir o racismo religioso que discrimina, destrói a identidade afro-brasileira e até provoca o assassinato e violência física de muitos adeptos de matrizes africanas. As orientações jurídicas para as religiões matrizes africanas estão centradas ao direito do culto como qualquer outra religião.

Notamos nessas indicações a forma como é tratada pelo poder público, como se as religiões de origem africana fossem subversivas e praticadas por pessoas sem conduta moral. As novas leis internacionais, cujas elaborações estão voltadas ao respeito a cidadania, encontram-se presente na Declaração dos Direitos Humanos e

na Declaração para Eliminação de todas as formas de discriminação racial donde o Brasil é consignatário.

O militante negro sergipano defende que o combate ao racismo religioso perpassa por um trabalho de reestruturação da máquina estatal com a promoção de políticas públicas do estado de Sergipe.

Atentamos aqui que nessas reivindicações e sugestões para o direito à prática religiosa dos afrodescendentes, D’Acelino solicita a proteção do patrimônio material e imaterial do estado em relação a cultura negra que muitas das vezes são desprezadas por intelectuais que fazem parte de uma elite branca e racista. As instituições de segurança juntamente com os responsáveis pela execução das leis são convidadas a fazer parte desse processo. Talvez esse convite se dê por conta das diversas violências sofridas pela população negra nas periferias onde, segundo estatísticas, o Brasil é o país onde se matam muitos jovens negros.

Severo D’Acelino homem de terreiro que carrega em suas veias uma ancestralidade, herança dos rituais de matrizes africanas com suas essências ritualísticas advém daí sua força na luta pela preservação dos cultos de seus ancestrais.

Apontamos a desavença do ativista Severo no embate com Mãe Ginalva e Equede Marieta, guardiãs das tradições religiosas do terreiro filhos de OBÀ, situado em Laranjeiras, ou seja, foi um notável opositor da forma como foi utilizado o espaço sagrado dos filhos de OBA para formação política, cultural e social.

D’Acelino tem o entendimento de que a criação de banda afro, grupos de dança afro, entre outros em detrimento a socialização do território africano, que é compreendido como espaço sagrado e tradicional pode acarretar numa perspectiva folclórica para tradições de matrizes africanas.

Acerca do episódio, o Severo foi alvo de críticas da Frente Negra Estadual Sergipana (FNES), que se posicionou contra sua argumentação sobre a conduta dos Filhos de OBA e que atribuiu esse seu posicionamento com intuito de paralisar as atividades religiosas do terreiro e de potencializar seu prestígio em meio a atuação da FNES. Contrapomos a essa tese de alusão de interesse político, interpretado na época na opinião de D’Acelino de ser profano ao direcionamento dado na casa dos Filhos de OBA, devido aos troncos religiosos familiares.

As entrelinhas escritas por Severo D’Acelino no livro “Mariow: o terreiro de Ba’ Emiliana”, são um testemunho de uma mulher negra que mesmo vivendo dentro de uma sociedade machista, intolerante religiosa e racista, não deixou de ocupar seu papel social e de luta contra a hegemonia branca e dominante. Maria Emiliana, nasceu na cidade de Aracaju no ano 1927 em 30 de agosto filha de Odília Elisa e Acelino Severo dos Santos.

A sua veia para os movimentos sociais lado a lado vem desde a época que trabalhava na fábrica no engajamento com as lutas para soluções dos problemas trabalhistas. Oriunda de religião de matriz africana parece ao nosso ver que o sincretismo religioso esteve relacionado com a Juventude Operária Católica (JOC), consta nos referenciais bibliográficos sua forte relação com entidades como: As obras da Igreja Nossa Senhora Lourdes e o Círculo Operário.

O compromisso com as lutas sociais era marcante que atingiu sua vida pessoal partindo pela não convivência matrimonial, com sua vida política intensa mesmo sem a filiação a nenhum partido político. Esteve sempre a acolher e ajudar “sindicalistas, políticos e comunistas” perseguidos politicamente. No período da ditadura militar ajudava diversos companheiros dando proteção, até mesmo escondendo documentos e auxiliando as famílias dos perseguidos. Era considerada uma subversiva pois, ajudou também na fundação de associações chegando a contribuir de forma financeira.

A grande incentivadora, sem dúvida nenhuma, daquele menino afrodescendente cujos passos no mundo já o destinava a brilhar como um OBÀ, na condução da libertação da hegemonia branca e eurocêntrica, foi Emiliana dos Santos a Severo D’Acelino, a quem ela o chamava de José.

Desde o encaminhou a comunidade educacional e sempre o estimulou através dos seus exemplos multiplicadores. Foi sua crítica ferrenha. Incentivava o Teatro, as tradições Populares e fundamentava as manifestações da cultura negra, criticando o modelo do movimento negro e suas relações com demais participantes (SEVERO, 2008, p. 80 e 81).

A partida de Emiliana dos Santos deixou uma enorme lacuna de saudade no coração de Severo D’Acelino, mas não acabou com todos os conhecimentos da cultura africana que através da oralidade e ancestralidade comum na filosofia africana de viver e sentir permaneceu no convívio do ativista negro.

A sua afroperspectividade encontra-se presente na sua memória desde a sua infância com as lembranças das festas religiosas na casa da sua avó, mãe Elisa, que fez do seu terreiro um centro de resistência e de proteção aos perseguidos pelo regime repressor do governo Maynard ao povo do candomblé sergipano e aos comunistas. Emiliana dos Santos com seu poder de voz dentro da sua comunidade do bairro Santos Dumont na maioria composta pela classe operária, pobre e negra, lutou para ter políticas públicas que garantissem o direito a saúde, educação e cidadania.

Nestas palavras de Severo D' Acelino, expressa em forma de poesia, toda a importância de "Bibi":

Eu fui para Deus e não esquecerei daqueles que amei. Consolai, Senhor, os que sofrem com a minha morte, porque foi grande a minha agonia. Maior é minha alegria na imensa glória do Senhor. Uma lágrima, uma dor, uma saudade deixei no coração de todos que me conheceram e me amaram. Mas, se o Senhor assim quis, seja feita a sua santíssima vontade (Severo 2008 p. 82).

A respeito da obra "Mariow: o terreiro de Ba' Emiliana", Petrônio Domingues nos fala:

Mariow reveste-se de importância múltipla no conjunto da produção de D'Acelino. Primeiro, pelo cultivo de um gênero literário – o conto – somenos frequentado pelos escritores afro-brasileiros, quando comparado com seus pares de outras plagas das Américas. Acrescente-se a isso, estamos diante de uma mulher negra como protagonista da trama, uma zeladora da tradição religiosa iorubá, o que não nos parece ser algo fortuito. Aquilo que aparenta ser tão somente uma escrita sobre Ba' Emiliana, em termos do registro memorialístico de vivências e experiências ancestrais, pode (e talvez deva) ser lido como uma metonímia, uma escrita sobre a história, cultura e identidade coletiva da população afro-brasileira" (DOMINGUES 2019 p.86 e 87).

Sabe-se que o racismo religioso não tolera existências. Esse câncer social desemprega: colocar filhos para fora, destrói famílias devido aos conflitos dos dogmas religiosos, segrega, violenta, instiga o ódio e mata. Isso se dá porque as religiões hegemônicas negam a existência das tradições religiosas de matrizes africanas. Aos olhos dos racistas religiosos, os sistemas de crenças negras são uma violação pelo simples direito de sua existência.

Atentamos aqui em relação sobre o culto africano a ida de militantes negros à Salvador representou uma referência de prestígio político e ideológico em relação ao discurso para a necessidade religiosa.

Na década de 90, podemos observar através do trabalho de Dantas (2003) que os militantes negros se inseriram dentro dos cultos afro-brasileiros devido a tensão entre os dissidentes quanto ao vínculo com interesse “político-ideológico”.

A grande filiação dos militantes do movimento negro ao candomblé é vista na visão do autor como uma busca identitária na lei. É pertinente afirmar que a primeira geração de militante negros entrará nos cultos africanos devido a descendência familiar, relação de parentesco e iniciação religiosa comum. Severo D’Acelino está incluído nesse contexto social e religioso, talvez esteja explicado a sua luta pela preservação da ancestralidade religiosa em seus trabalhos inclusive na sua obra “Mariow: o terreiro de Ba’ Emiliana” que homenageia sua irmã.

Observamos a importância de Severo D’Acelino na sua condecoração com a medalha da comenda Senador Abdias do Nascimento, propositura apresentada na época pela Deputada professora Ana Lúcia do Partido dos Trabalhadores (PT) no Estado de Sergipe.

Mas uma vez, a luta pela compreensão da epistemologia na vivência social, cultural, política e educacional por parte de Severo D’Acelino é reconhecida através de uma instituição pública.

A comenda Senador Abdias do Nascimento tem muito a ver com a vida de Severo. Ele também foi um militante um grande militante da causa além de um grande intelectual que trabalhou o teatro e a música para fazer exatamente a interlocução com toda a sociedade brasileira mostrando a importância de toda cultura afrodescendente para o enfrentamento de uma questão tão séria em nosso país que é o preconceito racial” ressalta a dep. Ana Lúcia (F5news.com.br/política/22/11/2016).

Destaca-se aqui que tal honraria é concedida a pessoas que na trajetória da sua vida dedicam-se a luta contra o preconceito racial dentro do Estado de Sergipe, esta homenagem, dentro da sua propositura, busca incentivar a defesa dos direitos da população negra e a promoção da cultura afro-brasileira.

Enfatizamos a voz de D’Acelino, que é ouvida por diversos lugares e setores da sociedade; sua subjetividade e seu reconhecimento como afrodescendente foi sentido nos discursos proferidos pelas autoridades na sua condecoração da medalha de Abdias do Nascimento esses discursos nos empoderam na defesa de sua

produção intelectual no ensino de filosofia africana pois desperta a afroperspectividade presente em sua fala.

Ao abordar a questão do feminismo em suas obras e discursos, D’Acelino é bastante enfático ao afirmar que o sofrimento causado por questões étnico-raciais ainda permanece nos tempos atuais. As raízes trazidas das vidas amargas das senzalas ainda estão expostas na maneira das relações sociais das mulheres que resumem seu papel social a “procriar, cuidar de seus filhos, marido e trabalhar para apenas servir, sem perspectiva de crescimento pessoal.

A nulidade da existência da mulher é gritante na sociedade que é expressa através da discriminação em vários setores. Quando a mulher negra ocupa um lugar de destaque é a base de muita luta porque poucas são as permissões que lhe são concedidas pela sociedade racista, machista e intolerante. A esta fala de D’Acelino, relacionamos casos terríveis no Brasil de discriminação étnico-racial das mulheres; como caso de agressões verbais, damos exemplo da apresentadora Majú, do jornal da rede globo de televisão, as ameaças a primeira vereadora negra Carol Dartara do PT de Curitiba-PR e a primeira mulher negra eleita prefeita Suéllen, do partido Patriota de Bauru-SP.

A sua voz forte e eloquente ganha força de forma desprendida e denunciadora quando a questão em evidência são os direitos humanos e civis da mulher negra negado dia a dia, hora a hora e minutos a minutos dentro da sociedade sergipana. Para D’Acelino:

Ser mulher é uma luta terrível pois ela luta três vezes, primeiro por ser negra, segundo por ser mulher e terceiro por esta dentro do processo de submissão machista, onde a mulher tem vez, onde se nega direito de participação no espaço de poder, o negro e o homem (esposo) não aceitam serem comandados pela mulher. O negro não quer ser comandado pela mulher, e isso dentro da comunidade que ela é sempre colocada de lado”. Salienta Severo (D’ACELINO, 2016, *on-line*).

Concordamos na análise de Severo D’Acelino quanto a desvalorização da mulher negra em Sergipe e no Brasil é um resquício histórico que vem da casa grande, aproveitamos aqui, para ir ao contraponto ao mito da democracia racial de Gilberto Freire em “Casa Grande Senzala”. D’Acelino não esconde sua inquietude da visão da mulher negra como objeto sexual para a sociedade, a epistemologia cultural carregada dentro desses corpos é ignorada, relegando apenas esses templos físicos, o direito de dar prazer sexual, encher de filhos e, ao homem o direito de ter várias mulheres, ou seja, uma verdadeira tradição histórica vinda das casas grandes.

D’Acelino em sua luta nos mostra que até mesmo a instituição da igreja católica foi na contramão da essência da teologia cristã, pois em grande parte se por um lado cultuava a valorização do culto mariano e canonização de mulheres brancas dentro das paredes do seu império religioso, por outro lado contribuíram na prática da escravidão das mulheres negras em Sergipe e no Brasil.

A luta incansável de D’Acelino mostra a afroperspectividade presente na sociedade sergipana, é mais uma vez representada nas entrelinhas de seu livro “Cânticos de Contar Contos”, lançado no ano 2019, fazendo um resgate histórico desde o início da história até os dias atuais. O autor supracitado faz o apanhado dos costumes, tradições, e especialmente dos protagonistas que construíram história como os escravizados, libertos, mulheres, sacerdotisas e sacerdotes africanos das religiões de matrizes africanas.

Este intelectual criativo consegue transportar para seus livros toda ressignificação de ter contribuído dessa forma para a formação cultural e cidadã do negro na comunidade nacional.

A importância de D’Acelino dentro da educação em Sergipe podemos atribuí-la mesmo antes do surgimento da legislação brasileira em relação a educação das relações étnico-raciais como a lei federal 10639/03 tornando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino público e privado.

Segundo Bispo (2015, p.44), após aprovação do parecer da relatora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, acerca da lei 10639/03 no Conselho Nacional de Educação (CNE) bem como foi aprovado no Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe (CEE/SE), a inclusão de conteúdos da cultura em concursos públicos e cursos de aperfeiçoamento para servidores civis e militares do estado. Mais uma vez afirmamos que as obras de D’Acelino são fortes subsídios no trabalho de educação para relações étnico-raciais na sua trajetória de vida.

Entre diversos trabalhos de D’Acelino na área de educação, destacam-se:

- Cultura Negra e perseguição ao candomblé de Sergipe (1983);
- Subsídios à educação do negro (1984);
- Religião e Identidade (1986);
- Questões e Condições do Negro Sergipano na Conjuntura Nacional (1987);

- Desenvolvimento e Prática do movimento Negro (1989);
- Desenvolvimento e da origem do negro em Sergipe (1990);
- Resistência e Religiosidade do Negro Sergipano (1997);
- Memorial Mulungu: Resistência negra em Sergipe Del Rei (1998);
- Reaja contra o racismo (2004);
- A presença do negro na formação étnica sergipana (2013).

São imensas produções textuais como: monografias, apostilas e cadernos pedagógicos para serem trabalhados no processo ensino-aprendizagem do ensino de filosofia. Entre 2001 e 2002, ele editou o “Jornal Identidades”, um vínculo de difusão cultural especializado em questões afrodiaspórica.

Em “O Racismo nas escolas e educação em Sergipe” publicado em 1998, tem em seu esboço uma reflexão sobre o problema do racismo no sistema de ensino do estado. Sem dúvida nenhuma, o racismo institucional dentro das escolas sergipanas é algo que se eterniza nas práticas educativas dentro dos currículos. A obra foi apresentada no IV – Encontro de Negros e Negras do Nordeste e Norte, ocorrido em Maceió em 1984. Na obra consta artigos publicados na imprensa sergipana incluindo grandes temas do negro no currículo sergipano.

Segundo Domingues (2019, p. 87), D’Acelino, em seu livro publicado em 2016, intitulado “Ópara”, revisitou a obra trazendo poemas cujas temáticas se referem ao rio, os quais “são utilizadas diversas metáforas marítimas ou fluviais” para registra a homenagem ao rio São Francisco, percebe-se nessa obra sua preocupação em lembrar e preservar a cultura popular do povo simples e marginalizado, desse imenso país, da mesma forma a ancestralidade, raízes familiares são expressas na relação com as águas que para os afrodescendentes e africanos possuem um grande significado da teologia africana.

As águas, apesar de serem muitas das vezes escassas em alguns países africanos, em outros representam um símbolo sagrado quando muito de seus deuses e deusas habitam, são nas águas do rio OSUN em OYÓ na Nigéria que vive e habita a Orixá Oxum deusa do amor, da fertilidade, senhora da riqueza e da matriarcalidade africana, por isso atribuímos das águas sagradas nesta obra a D’Acelino.

Seu nome vincula-se, especialmente, ao universo da literatura. Seus poemas e contos reportam-se à experiência e vicissitudes negras, salientando a necessidade de reconhecimento e visibilidade desse grupo étnico-racial. Referências africanas, ecossistema, cultura popular, identidade,

religiosidade, empoderamento feminino, representações e diferenças étnicas, história, mitologia, tradição oral, memória, corporeidade e ancestralidade são alguns dos aspectos que norteiam sua produção ficcional (D’Acelino, 2016, *apud* DOMINGUES, 2019, p. 84-85).

A fala da deputada professora Ana Lúcia, responsável pela homenagem a Severo D’Acelino talvez esteja justificada no elenco de atividades artísticas, como:

- Documentário etnográfico Filhos de ÓBA, exibido no Congresso de Cultura Negra das Américas.
- Peças teatrais: Navio Negreiro; Vozes da África; Algemas Partidas;
- Suíte Nagô; Dança dos Inkices d’ Angola; Águas de Oxalá; O Castigo de OBÁ; Iyá Iná Iyê.
- Cinema: Chico Rei (1985) e Espelho d’ Água (2004).
- Minisséries: Thereza Batista Cansada de Guerra (1992)
- Novela: Velho Chico (2016).

O filme “Chico Rei”, cuja história é enredada do rei africano “Galanga” que teria sido escravizado e foi enviado para a região das minas do Brasil colonial em pleno século XVII. O sucesso do filme em 1985, foi tão grande que recebeu atenção até da imprensa brasileira e no exterior. Concordamos com Severo D’Acelino que o racismo esteve presente dentro da empresa de entretenimento na cidade de Aracaju, quando foi obrigado a alugar as películas do filme para exibição na Casa da Cultura Afro-Sergipana.

Ao trabalhar a obra de D’Acelino no ensino de filosofia africana “o epistemicídio” aos saberes africanos serão eliminados, daí os estudantes se reconhecerem na luta em seu contexto sociocultural para sobrevivência da cultura africana e afrosdescendente em Sergipe e no Brasil.

Segundo Gomes (2019), quando os intelectuais negros produzem o conhecimento, ocorre uma desnaturalização do cânono, mostrando para sociedade que sua fala sempre foi racial, eurocêntrica, classista e endrocêntrica. Mesmo assim, o autor destaca que os intelectuais precisam ter muita audácia e competência, para alcançar êxito na produção do conhecimento.

Segundo o mesmo pensamento de Domingues (2019), as produções de D’Acelino vão para o enfrentamento com as tradições epistemológicas elaboradas a partir da “Lógica da Racionalidade Ocidental”, que por sua vez abandonou a complexidade de expressões, vivências e sensibilidades afro-brasileiras. A lei

10639/03 tem em seu escopo a garantia da promoção e valorização da cultura africana e afro-brasileira no ensino aprendizagem.

Neste sentido, a escola brasileira, quando relacionada com ensino de filosofia africana numa proposta de descolonização, precisa levar em consideração à produção de Severo D’Acelino entre outros, por conta da eloquência para a formação do pensamento crítico dos alunos da educação básica.

Como comentamos em parágrafos anteriores, a filosofia afroperspectivista surge como alternativa de compreensão de outros conceitos teóricos práticos como contrapartida de outras filosofias de cunho colonialista, encontradas nos manuais sobre a disciplina de filosofia. Tais perspectivas apontam que as filosofias ensinadas e divulgadas nos estabelecimentos de ensino têm contribuído pouco para reflexão sobre as questões do nosso contexto, como: racismo, os conflitos étnicos, a dinâmica dos movimentos sociais a compreensão de expressões culturais e artísticas marcadas pelas influências africanas e indígenas, a religiosidade popular, alienação cultural dentre outros. A proposta afroperspectivista se destaca mais por explorar perspectivas pouco exploradas sobre a cultura negra.

A proposta da corrente da afroperspectividade está mais preocupada:

[...] com caráter proativo que pode ajudar a enriquecer pesquisas e estudos em qualquer área do conhecimento, aqui especialmente no campo da filosofia. Ainda que seja necessário criticar, descrever e rechaçar as implicações da justiça epistemológica que atinge as produções filosóficas africanas, o aspecto mais edificante está justamente nas alternativas e perspectivas quase desconhecidas que podem sugerir argumentos, pontos de vista, ideias e conceitos em favor de caminhos inusitados, criativos e propositivos sobre ética, política, religião, sexualidade, educação, relação étnicos sociais e entre outros assuntos e temas (JESUS; NEGRI; CÂNDIDO, 2018, p. 57).

Segundo Eduardo Oliveira (2012) a razão ocidental promoveu um “desencantamento do mundo”, neste sentido a filosofia afroperspectivista representa uma alternativa em relação com o mundo e com outro, com resgate do encantamento e da ancestralidade.

A razão ocidental - pragmática, instrumentalista, calculista, árida, numa palavra, desencantada - matou o mistério e desencantou seu mundo. A religião transformou-se em ideologia, quando muito, ou em fraude, com frequência. A ciência entrou no buraco-negro da especialidade e abdicou do seu sonho de dar sentido ao mundo. A política caiu em si em seu devaneio idealista e irrompeu o mundo da realidade como um mal necessário, não como uma promessa de salvação. A academia, salvo linhas-de-fuga que lhe atravessam, acomodou-se na estrutura medieval que lhe dá contorno, substituindo a batina escura pelo avental branco. A economia já não é uma

ciência social aplicada, mas uma comunidade privada de especuladores. A filosofia tornou-se um ventríloquo que repete sua tradição à exaustão, fatigando quem consome, entorpecendo quem produz. Mas além desse mundo desencantado, há outros que coabitam o tempo-espaço da realidade que mantiveram seu movimento, sua ginga, seu compasso. Produzidos pelo encantamento, encantamento produzem. O encantamento não é um estado emocional, de natureza artística que nos arrebatam os sentidos e nos impõe sua maravilha. [...] O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um [grifo nosso]. Assim, é uma ética. Uma atitude que faz sentido se confrontada com o legado dos antepassados. Confrontamento que faz sentido se atualizado na contemporaneidade. Estamos para além do conceito de tradição e longe do conceito de folclore. A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído. Uma ética, então, que não rejeita a complexidade do mundo (OLIVEIRA, 2012, p. 82).

As obras dos três afrodescendentes sergipanos representam um importante suporte pedagógico na relação do ensino de filosofia com a relação da educação étnico-racial no sentido de que suas obras mostram o valor cultural da cultura afro-brasileira. Severo D’Acelino é um grande divulgador e atuante do movimento negro sergipano, mostrando a história do negro em Sergipe não pela escravidão, mas pela resistência a opressão da hegemonia branca e do pensamento intelectual de grandes negros sergipanos.

Raymundo Souza Dantas (1965) através do seu trabalho diplomático em Gana na África poderá ser trabalhado no ensino de filosofia, mostrando a importância da intelectualidade do negro para construção social, política e econômica de um país.

Beatriz Nascimento em suas obras mostra a afroperspectividade através da força política, da luta do negro contra a resistência à opressão social ao povo negro através do quilombismo que está presente no sentido político muito mais além do que o espaço geográfico. A mulher representa para ela um importante elemento humano na construção histórica política e economicamente da sociedade, isto para ela foi tão importante no seu empoderamento contra a opressão e o preconceito contra a mulher que lhe custou um feminicídio.

## 4 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, NO CONTEXTO DE ENSINO DE FILOSOFIA, NO COLÉGIO ESTADUAL JOHN KENNEDY

### 4.1 BREVE HISTÓRICO DA LEI 10.639/2003

#### Aquarela do Brasil

Letra de Ary Barroso

Brasil meu Brasil brasileiro	Esse coqueiro que dá coco
Mulato inzoneiro	Onde amarro a minha rede
Vou cantar-te nos meus versos	Nas noites claras de luar
Brasil, samba que dá	Essas fontes murmurantes
Bamboleio, que faz gingar	Onde eu mato a minha sede
O Brasil do meu amor	Onde a Lua vem brincar
Terra de nosso Senhor	Esse Brasil lindo e trigueiro
	É o meu Brasil brasileiro
	Terra de samba e pandeiro
Abre a cortina do passado	
Tira a mãe preta do cerrado	
Bota o Rei Congo no congado	Brasil Terra boa e gostosa
Canta de novo o trovador	Da morena sestrosa
A merencória à luz da Lua	De olhar indiferente
Toda canção do seu amor	Brasil, samba que dá
Quero ver essa dona caminhando	Para o mundo se admirar
Pelos salões arrastando	O Brasil, do meu amor
O seu vestido rendado	Terra de nosso Senhor
	Oi essas fontes murmurantes
	Onde eu mato a minha sede
	Onde a Lua vem brincar
	Esse Brasil lindo e trigueiro
	É o meu Brasil brasileiro
	Terra de samba e pandeiro
	Brasil

Nestes versos, desta linda melodia que o compositor Ary Barroso fez, talvez tentasse mostrar para o mundo uma nação de pluralidade étnica e cultural, onde todos convivessem na dita democracia racial, constatada no pensamento do antropólogo Gilberto Freire.

Neste sentido, no Brasil podemos afirmar que não convivemos com uma discriminação oficial, querendo dizer assim, que não existe na lei algo escrito que determine isso.

A luta do Movimento Negro neste país pelo reconhecimento do povo negro vem desde a década de 70, quando os militantes defendem a educação como o alavancar deste processo político.

A vitória do Metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, sindicalista, nordestino e fundador do Partido dos Trabalhadores, para presidência do Brasil em 2002 fez nascer um diálogo com as entidades do Movimento Negro no Brasil.

Nesse governo as questões étnico-raciais ganharam uma enorme atenção especial com o surgimento da Secretária de Promoção de Igualdade Racial (SEPIR), que teve como meta promover políticas públicas afirmativas para a valorização dos afrodescendentes indígenas e povos tradicionais. Relevantes nomes ocuparam o gerenciamento da pasta entre eles podemos citar: Luiza Bairros, Nilma Lino Gomes e Matilde Ribeiro.

Destacamos aqui a Luislinda Valois, mulher negra, oriunda da periferia de Salvador do famoso bairro da Capelinha de São Caetano, Candomblecista, regida pelo orixá de Iansã, que com seus colares e tranças negras, transitou pelos ambientes Jurídicos da Bahia e após longos anos na Jurisdição, quando chegou sua vez por merecimento ao cargo de desembargadora, viu sua promoção ser negada pela Presidente do Tribunal de Justiça da Bahia por uma Desembargadora branca. Após uma longa luta travada no Supremo Tribunal Federal, Luislinda Valois é aclamada primeira desembargadora negra do país com uma cerimônia festiva com a presença dos diversos segmentos negros da Bahia (JUÍZA..., 2011).

Todo esse combate ao racismo étnico-racial passa por um processo social que deve ser promovido pelo Estado, já que essa instituição foi um dos maiores responsáveis pela desigualdade social cometida aos povos afrodescendentes: tortura, exclusão educacional, morte e tantas outras mazelas que calou as vozes negras deste país e explorou economicamente a carne mais barata.

Essas ações estão embutidas nas ações afirmativas que são:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. (MUNANGA; GOMES, 2006. p. 186).

Enfatizamos aqui que essas políticas públicas afirmativas são de suma importância, porque elas serviram como suporte na correção das distorções históricas,

que foram impostas a grupos étnico-raciais, ou até mesmo grupos sociais que sofrem de processo histórico de discriminação e exclusão social.

E por falar em exclusão e discriminação étnico-raciais no Brasil não deixamos de lembrar nestas entrelinhas: o assassinato dos meninos do baile funk de Paraisópolis em 2020, no estado de São Paulo, a destruição dos terreiros de Candomblé na Bahia, nos morros do Rio de Janeiro e em Brasília, a retirada de forma brutal da advogada negra da sala de audiência no Rio de Janeiro e, são por esses fatos e outros que se faz necessário um trabalho de políticas públicas de ações afirmativas no espaço escolar.

Segundo Munanga e Gomes (2006), essas ações possuem um caráter emergencial e histórico. Ainda se observa que elas estejam mais voltadas para a área da educação, saúde, mercado de trabalho e cargos sociais, onde a discriminação está mais presente e deve ser superada. São evidentes e claras as altas taxas de analfabetismo no Brasil entre a população negra, a questão das doenças características dos negros como anemia falciforme, que é desprezada pelo SUS - Sistema Público de Saúde, a desumanização nos partos com as mulheres negras, que carregam o estereótipo de serem fortes para o processo de parto por isso, não receber os devidos cuidados médicos. A submissão a cargos tidos como inferiores sociais, como secretária do lar, engraxates, sapateiros são as únicas opções de trabalho sendo muitas das vezes excluídos de posições sociais que são tidas como de altos status (modelos, juizes, advogados, médicos etc.).

Os objetivos dessas ações estão baseados na implementação de mudanças nas relações sociais nos “lugares ocupados pelos sujeitos que vivem processos de discriminação no interior da sociedade, na educação e na formação de quadros intelectuais e políticos”.

A luta no Brasil do movimento negro por políticas públicas de ações afirmativas teve como resultado:

- Bolsas de Estudos.
- Cursos de qualificação para membros dos grupos desfavorecidos.
- Reserva de vagas as chamadas Cotas nas Universidades.
- Estímulo à construção de Projetos Sociais e Educacionais voltados para a população que sofre um determinado tipo de exclusão e discriminação.

Observa-se nestas ações que ocorre uma transformação no aspecto Político Pedagógico e Cultural, daqueles que passam por um processo de discriminação e racismo, garantindo o direito de cidadania sobre a gestão do estado democrático. O avanço nas discussões para as ações públicas afirmativas vem avançando devido às reivindicações dos negros e as respostas se encontram em grandes conquistas como:

- 1º) A lei estadual nº 3.708, de novembro de 2001, que institui cota de 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do estado do Rio de Janeiro e à Universidade do Norte Fluminense.
- 2º) O Projeto de Lei nº 4.370, de 1998, do deputado Paulo Paim (PT-RS) que os negros devem compor pelo menos 25% do total de atores, atrizes e figurantes em filmes e programas veiculados pelas emissoras de TV e cinema.
- 3º) A criação de cotas de 20% para negros em empresas contratadas em licitações públicas, no Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- 4º) A criação de cotas de 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de necessidade especiais em cargos de confiança no Ministério da Justiça, em empresas terceirizadas e em entidades conveniadas, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.
- 5º) O programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford/Fundação Carlos Chagas – São Paulo.
- 6º) O programa Políticas da Cor na Sociedade Brasileira, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford.
- 7º) O programa Diversidade na Universidade, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Ministério da Educação – Brasília.
- 8º) O concurso de dotações para pesquisa Negro e Educação – promovido pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), pela ONG Ação Educativa – SP, com apoio da Fundação Ford.
- 9º) A primeira Mostra de Literatura Afro-Brasileira, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
- 10º) Prêmio Nacional Educar para a Igualdade Racial – experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar, promovido pela ONG CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e desigualdades-SP). (MUNANGA; GOMES, 2006. p. 190 e 191).

A implantação das cotas no Brasil é vista como mais uma estratégia de aumentar o número de vagas nas instituições educacionais e de criar também mais lugares no mercado de trabalho baseado na equidade social entre brancos e negros. Mas tal ação afirmativa em relação aos afrodescendentes brasileiros de cotas raciais vem provocando muita resistência de diversos setores da sociedade, que buscam ainda através de um discurso colonial entrar em embate com essa proposta de reparamento social. A ignorância de muitos que defendem o fim das cotas raciais está atribuída a diversos fatores sociais.

Outras usam falsos argumentos apenas para defender a manutenção de sua posição privilegiada na sociedade; há ainda aqueles que distorcem os fatos e afirmam, sem provar, que as ações afirmativas não tiveram resultados

positivos em outros países onde foram implementadas, o que não é verdadeiro. E ainda há aqueles que reduzem as ações afirmativas às cotas raciais e dizem que estas poderão gerar ainda mais discriminação". (MUNANGA; GOMES, 2006. p. 191).

As cotas raciais no Brasil representam a devolução do papel social do negro na construção social, por isso, representa ainda ameaça de desconstrução de um discurso racista e o fim de uma falsa democracia racial.

Sem dúvida nenhuma, a luta do movimento negro no Brasil, teve como bandeira principal as políticas públicas de educação, como um dos fatores da garantia, da cidadania e da conquista da sua identidade étnico-racial, como defendida pelo líder sul-africano Nelson Mandela, na sua luta contra o vergonhoso regime racista, que por muitos anos massacrou, segregou e tirou a dignidade dos negros que viveram com o regime do "APARTHEID" na África do Sul, onde o ativista Nelson Mandela, acreditava que tudo poderia ser mudado com a educação: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem, ou por sua religião" para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem 'aprender a odiar', podem ser 'ensinadas a amar!'

Aqui no Brasil a Lei Áurea, escrita com um leve toque à dura pena, pelas mãos leves e suaves da princesa Isabel, nada representou na melhoria das condições econômicas e sociais dos descendentes de africanos escravizados no Brasil, tornou-se um grande caos social no pós-abolição.

Segundo Munanga e Gomes (2006), o fato dos negros está liberto por força da lei, não deu o direito aos negros de desfrutarem de todas as oportunidades sociais dadas aos homens brancos no Brasil, sobretudo as camadas mais ricas da população.

Atentamos aqui que se for por lei, com direito às garantias sociais, a Lei Áurea, só representou uma libertação social escrita no papel, levando os negros brasileiros a implementarem uma longa luta pelo processo de construção, de igualdade aos diversos setores sociais. É nesta luta, dentro deste processo pós-abolição que, o movimento negro busca a integração dos escravizados e seus descendentes na sociedade brasileira, através de uma legislação que garanta um país de igualdade social, através da resistência nos diversos debates político-sociais da história do negro brasileiro neste país.

A legislação no Brasil relacionada às questões negras, vem desde o século XIX, surgida nos grandes debates calorosos dentro de uma sociedade escravista e segregada. A Lei Eusébio de Queiroz cujo teor era extingue o tráfico negreiro em 1850, Lei do ventre livre em 1871, Lei do Sexagenário em 1885 e a legislação do pós-

abolição, Lei 3.335 de maio de 1888, determinando o fim da escravidão no Brasil e a Lei da Vadiagem de 04 de junho de 1888, que exige a comprovação de trabalho e domicílio de negros e mestiços são exemplos de leis que contribuíram para construção de um arcabouço jurídico que em tese começava a reconhecer, ainda de forma tímida, o negro quanto pessoa.

A força e a organização do movimento negro norte-americano, que levou centenas de afrodescendentes as ruas do país em busca de igualdade e justiça social, “independentes de sua cor, através da construção de mecanismos promotores de oportunidades aos excluídos de exercer seus direitos civis”, fez ecoar também no Brasil. Isto contribuiu com o movimento negro brasileiro, que reafirmou as suas reivindicações por leis antirracistas e as ações afirmativas.

Observa-se que na década de 70, o movimento social negro brasileiro ganhou força política em pleno período da ditadura militar. A repreensão às vozes nas ruas não impediu que nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, mas uma vez que o aparelho estatal através da polícia militar repetisse as mesmas cenas da História do Brasil, desceu porrada nos corpos negros que ali estavam com uma ressalva, trocaram chicotes e gargantilhas por cacetetes. Tal violação nesse ato, foi o ponto de partida para o surgimento das bases do MNU, que reunidos no Casarão da Consolação no Rio de Janeiro começaram a traçarem linhas de ação para denunciarem o racismo e o regime autoritário político. Registra-se nestas entrelinhas a presença de Abdias do Nascimento e a filósofa Leila Gonzalez.

Nesta contextualização histórica, destacamos aqui que a Lei 1.390 de 03 de julho de 1951, Lei Afonso Arinos foi analisada como sem efeito social no combate ao racismo devido à grande presença de ações de discriminação racial no seio da sociedade brasileira.

Em São Paulo no ano de 1984 no governo de Franco Montoro surgiu o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra que é considerado como uma das primeiras iniciativas para o avanço da questão racial no nível do aparelho do Estado.

Na Constituição Brasileira de 1988, o movimento negro através da sua luta conseguiu que importantes questões sociais fossem aprovadas, não somente relacionadas aos afrodescendentes, mas também aos indígenas inclusive percebe-se um incentivo de políticas públicas de afirmações.

Falando na história da defesa dos negros no país, não podemos esquecer aquele que representa um dos símbolos da luta do povo afrodescendente que foi o Abdias do Nascimento. A presença de Abdias do Nascimento no Congresso Nacional com o mandato de Deputado Federal (1983 a 1987) e Senador (1997 a 1999) representou a voz e a luta por direitos civis.

Entre tantos exemplos do legado de Nascimento, lembramos aqui a sessão da Câmara de Deputados no dia 07 de junho de 1983, quando foi apresentado o Projeto de Lei 1.332, que se tratava do pedido de isonomia social ao povo negro em relação a outros segmentos étnico-raciais da sociedade brasileira. Segundo Abdias do Nascimento, seu projeto estava baseado no artigo 153, 1º Parágrafo da Constituição da República. Apesar de sua aprovação em diversas comissões por onde transitou, após cinco anos, o projeto foi arquivado no ano de 1989.

Na visão Denise Santos Bispo (2015), o projeto de Lei 1.332/83 de Abdias do Nascimento, demonstrou uma enorme preocupação no tocante a educação. Mesmo tendo sido arquivado, ele inspirou muitas ações nacionais, estaduais e municipais para começo de uma política que vislumbresse a diminuição das desigualdades sociais impostas aos afrodescendentes.

A demonstração desse reparamento histórico pode ser evidenciado nos seus artigos 7º e 8º do projeto.

Art. 7º Serão concedidas a estudantes negros bolsas de estudos de caráter compensatório. § 1º Serão destinadas a estudantes negros 40% das bolsas de estudo concedidas pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas Secretarias Estaduais e Municipais em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação). [...]. Art. 8º O Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e como intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo da matéria, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação), no sentido de: I– incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos Africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômico e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição; [...] III– Incorporar ao conteúdo dos cursos optativas de estudos religiosos, o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas e batuque, etc.); IV– Eliminar de todos os currículos referências ao africano como um “um povo apto para a escravidão”, “submisso” e outras qualificações pejorativas [...]; VI – Incorporar ao material de ensino primário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha ser, a si mesma e à sua família, retratadas de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca; VII– Agregar ao ensino de língua estrangeira europeias, em

todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yorubá ou kiswahili) em regime opcional; VIII– Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Institutos de Ensino e/ou Pesquisas Africanos e Afro-brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas Universidade Federais Estaduais. § 1º As modificações de currículo aplicar-se-ão, obrigatoriamente, tanto no ensino público quanto no ensino particular, em todos os níveis; [...] (NASCIMENTO, 1985 *apud* SANTOS, 2015. p. 84-85).

No decorrer da década de 90 e nos anos 2000, outros parlamentares surgiram no cenário político esses estavam disposta a lutar pela elaboração de uma legislação que garantisse direitos sociais, político e civis na perspectiva de equidade para os afrodescendentes. Podemos citar os seguintes: Florestan Fernandes, Benedita da Silva, Paulo Paím e Luís Alberto, todos abraçaram para si a promoção da igualdade de racial no parlamento brasileiro.

A indignação ao racismo fez surgir:

A Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989, resultou do projeto de lei apresentado por Carlos Alberto de Oliveira dos Santos, PDT/RJ, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e suas respectivas penas. Um dos passos para a legislação sobre os crimes de racismo foi alterado a partir da Lei 8.081, de 21 de setembro de 1990, a qual “esclarece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza.” A atuação parlamentar desse deputado foi bastante reconhecida na Constituinte de 1988. Tanto que conseguiu emplacar uma de suas iniciativas, tornando o racismo crime inafiançável no Brasil. O inciso 42 do artigo 5º da Constituição cidadã, acabou recebendo o seu nome: a lei Caó (SANTOS, 2015. p. 86).

Segundo Bispo (2015), as informações da importância da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de 1996, que serviram de “marcos” para pensarmos o desenvolvimento de instrumentos orientadores para a regulamentação de período que favoreçam a mobilização de esferas sociais “(p. 87). A análise da autora, nos dá pistas que mesmo com certas limitações postas nos dois documentos, ocorreu a abertura de caminhos com algumas cláusulas aprovadas, para que “realidades fossem mudadas e oportunidades oferecidas, a fim de desconstruir posições hegemônicas”, conforme Rodrigues (2005).

Partindo dessa análise de Rodrigues (2005), alguns parlamentares, ativistas do movimento negro e educadores lutam pela alteração da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que rege as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a qual passa a vigorar com os art. 26-A, 79-A e 79-B, incluindo no Currículo Oficial da Rede de Ensino a ‘obrigatoriedade da temática’, História e Cultura e Cultura Afro-brasileira”.

O nascimento da Lei 10.639 de janeiro de 2003, foi o resultado do projeto de Lei nº 259 de 1999, cuja apresentação coube a deputada Esther Grosse (PT/RS) e Behur Ferreira (PT/MT), de autoria de Humberto Costa (PT/PE), Bispo (2018, p. 88) destaca que no seu esboço tinha como objetivo:

Criar condições para desconstruir o eurocentrismo, apresentando conhecimento de outros grupos sociais e assim contribuir para uma educação cidadã que valorize a contribuição do povo negro no desenvolvimento do país.

A lei consta em seu histórico que já tramitava no congresso que já tinha sido aprovada em proposta do movimento negro, quando ocorreram os debates na Assembleia Constituinte e que foram retomados na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela então deputada Benedita da Silva.

A III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância realizada em 2001 em Durban na África do Sul representou um grande impulso para que o Estado Brasileiro tivesse um olhar para o combate ao racismo e a Discriminação Racial e de gênero. O Brasil pós-conferência, como resposta ao compromisso internacional assumiu políticas públicas tais como: bolsas de estudos aos afrodescendentes e políticas de cotas raciais.

As políticas de cotas raciais surgiram no Brasil na década de 80, em pleno século XX, quando o movimento negro encampou uma grande luta pela democratização do acesso à escola para todos, e um aumento de vagas nas universidades, pois havia uma ausência de uma grande parcela de negros na escola e na universidade, ou seja, não era cumprindo o que está preconizado na CF/88 com relação a igualdade no acesso e à permanência na educação pública e gratuita com relação a essa parcela da população.

Enfatizando que além das cotas raciais existem uma legislação do Brasil que visa combater a discriminação racial, religiosa, deficiência mental e física social a saber, estatuto da igualdade racial, a lei que estabeleceu o ensino da educação indígena, a laicidade do estado brasileiro, as diretrizes da educação inclusiva dentre outras.

No conselho Nacional de Educação encontra-se as diretrizes em relação a esse combate contra a discriminação que se ancora no Código Penal art. 140 parágrafos 3º injúria discriminatória.

Em seu relatório, feito de forma responsável e com uma fundamentação técnica pedagógica, Petronilha Beatriz encontra na educação um meio de dar, uma resposta à demanda social e ao abandono intelectual do Estado brasileiro no que diz, a respeito da população afrodescendente, colocando as políticas de ações afirmativas como reparações e reconhecimento de valorização das suas histórias, culturas e identidades em seu parecer, a estas políticas precisarão ser encaradas como política de estado para que todos os cidadãos independentes de qual grupo étnico-racial eles pertençam.

Cabe nesse trabalho aqui afirmar que neste mesmo viés da conselheira, acreditasse que o desejo é de reconhecimento dos afrodescendentes e não de uma instauração de guerra étnico-racial civil, para isso é necessário que ocorra o cumprimento da legislação no espaço geopolítico brasileiro de forma equânime no debate com toda sociedade civil. Os movimentos negros intelectuais e educadores encorajaram-se nessa luta para formulação de diretrizes que orientem políticas públicas que mostrem a valorização das culturas dos afrodescendentes brasileiros e africanos.

É de suma importância que o processo educacional seja construído em uma gestão democrática. Neste sentido observa-se que as diretrizes normativas para promoção da lei 10.639/2003, tiveram a participação dos conselhos estaduais e municipais da educação, pais de alunos, diversidade de gênero, escolaridade e classes sociais, percebemos que houve uma participação popular representativa isto foi resultado da aplicação de mil questionários para os mais variados segmentos do povo multicultural e suas respostas subsidiaram ao parecer que foi elaborado. Assim, pareceu assumir o pan-africanismo para o Brasil trazendo pelo ecoar dessas diversas vozes toda a história, cultura e valores sociais dos negros africanos que aqui chegaram e com suas forças físicas e mentais que ajudaram a construir essa nação.

Através desse parecer a relatora nos convida a exterminar todo o racismo que deixou marcas negativas na subjetividade dos negros e os discriminam até os dias de hoje. Partindo desse parâmetro no tocante à subjetividade, a filosofia é algo muito importante, porque ela contribuiu na construção do pensamento. Aqui acreditasse que a filosofia afroperspectivista é relevante para a descolonização eurocêntrica que formatou o racismo e a intolerância aos africanos e afrodescendentes.

A África parece ressurgir no parecer de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ela procura mostrar todos os saberes e a tecnologia que, esses povos trouxeram, transportados dentro de seus corpos. Sabemos nós a força dos seus griottos no continente, mas não podemos esquecer das várias escritas desenvolvidas por diversos povos africanos, os conhecimentos dos africanos ajudaram na matemática, agricultura astronomia, metalurgia, arquitetura e engenharia. Quem de nós vimos nas aulas de história, belíssimas cidades que abrigaram grandes bibliotecas como a de TINBUKTU, grandes filosofias religiosas, sistemas políticos, obras de arte. É neste viés que o parecer tenta mostrar a força da epistemologia africana. Essa força, na atualidade das novas estruturas não foi esquecida, o surgimento das lideranças africanas que lutaram pela independência de seus países do colonialismo europeu, não deixou de serem lembradas no texto da relatora. Dessa forma, o resgate histórico da legislação destaca as seguintes leis:

- Lei 7.347/85 – Ação Civil Pública;
- Lei 7.160/89 – Crime de racismo;
- Lei 9.455/97 – Lei Contra a Tortura;
- O parecer 03/2004 de 10 de março 2004, do Conselho Nacional de Educação, que é provido determinando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Falar da Lei 10.639/2003 é relembrar que existe uma longa história construída por grupos ligados aos movimentos negros, representantes da comunidade acadêmica que clamavam pela inclusão dos afrodescendentes brasileiros na sociedade brasileira a serem reconhecidos pela sua identidade étnico-racial.

O parecer da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva emponderou a lei com a sua argumentação a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nos anos 90, a comunidade acadêmica movimentava-se na realização de cursos, mesas redondas e os estudantes em diferentes regiões do Brasil no ano intermediário realizavam encontros nacionais de história da África. Enfatizando aqui que ANPUHC – Associação Nacional dos Professores Universitário de História, travou uma grande luta para que nos currículos das Universidades Brasileiras consta-se a

disciplina de História da África, nesta luta juntaram-se outros grupos, entidades e atividades intelectuais neste propósito como um elemento forte nesta causa social.

Percebe-se daí que a lei nasceu da força popular que impulsionou o governo a aprovação da mesma e elevasse como uma disputa da educação brasileira. Mas uma vez reforça-se aqui que a eleição de um governo de esquerda e com o apoio de muitos ativistas negros contribui para a aprovação da lei. Entre tantos que contribuíram, destacamos Benedita da Silva, o Movimento Negro Unificado (MNU), o Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), Zezé Mota e etc.

Segundo Mônica Lima (2004), a aprovação da Lei não foi suficiente teve que os artistas, intelectuais, educadores lutarem para a Lei valer de verdade principalmente dentro das instituições escolares. Neste sentido, a autora defende que é preciso formação para os professores para terem um conhecimento sobre a epistemologia africana e afro-brasileiro para não serem vítimas do abandono do conhecimento afro-brasileiro que tanto perpétua a década devido a ignorância e o preconceito sobre os mesmos.

Na visão da autora todo esse processo está atrelado devido:

A negação desta história esteve sempre associada nitidamente à forma de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado desejo de branqueamento de nossa sociedade. Característico da segunda metade do século XIX, este desejo ainda vigora dentro de alguns setores sociais mais retrógrados, embora a luta por mudanças no campo de ensino da História tenha criado embates ao longo do século XX. (SILVA, 1996. p. 79).

A lei vem dar oportunidade de vez e voz para o conhecimento desta epistemologia afro-brasileiro e africana, porque muitas das vezes sua história foi escrita por intelectuais que faziam parte das classes dominantes e que fazem parte da sociedade com uma visão eurocêntrica.

Segundo Lima (2004), no mesmo viés do parecer de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nos aponta a falta nas disciplinas específicas sobre a África nos currículos das Universidades brasileiras. De forma técnico-pedagógico, ela nos mostra que na educação existe uma relação ensino-aprendizagem, isto acontece devido à falta de formação com ausência do conhecimento científico em relação a história e cultura africana. Neste sentido, Paulo Freire (1996) já nos mostra em seu livro “Pedagogia da Autonomia” que o professor deve estar preparado também como

a autoridade do conhecimento científico para o exercício da sua profissão. O professor ao entrar em sala de aula, na visão da autora, encontrará alunos com opiniões de senso comum com ideias preconceituosas e de discriminação na qual o professor exercerá seu papel pedagógico na descolonização e na desconstrução dessas terríveis mazelas segregadoras, que só provocam a intolerância e a desigualdade social.

A desconstrução da forma preconceituosa e discriminatória, como foi escrita na história dos afrodescendentes e negros africanos neste país, requer uma luta política igual, à que uniu vários setores da sociedade civil e alguns parlamentares e setores jurídicos, para que seja realmente válida. Indagamos aqui como se explica ouvir ainda nos dias de hoje com mais de 17 anos de publicação de leis de combate à discriminação e ao racismo, notícias de crimes de racismo presentes em condomínios, centros comerciais, instituições escolares e transportes públicos.

Neste aspecto, Lima (2004), ainda defende que a educação e a luta política são dois elementos relevantes no empenho desta lei como garantia da perpetuação dos direitos humanos dos afrodescendentes.

Nestas entrelinhas, o seu discurso pedagógico nos faz lembrar o educador e filósofo Paulo Freire, que a educação é um ato político e junto a sua fala ela nos mostra a importância das construções de relações da educação étnico-racial para os afrodescendentes com outros segmentos sociais.

Temos também que aprender a ouvir e a interagir com setores dos movimentos sociais organizados, que vêm criando, com esforço próprio, materiais pedagógicos e de divulgação sobre temas da história dos africanos no Brasil e da História da África. Com estes grupos também devemos discutir e refletir sobre as concepções e conceitos destes campos do conhecimento. Não devemos nos acreditar os únicos donos deste saber. (SILVA, 1996. p. 82).

Percorremos aqui neste espaço as leis referentes à questão racial na Assembleia Legislativa Sergipana. Baseado ainda no trabalho de Denise Maria de Souza Bispo (2015), sobre a contextualização dos acontecimentos históricos na implementação da História e cultura Afro-Brasileira encontramos as seguintes proposituras: “Projeto de Lei nº 132/99 Consciência Negra (BISPO 2015, p. 92).

Eleita pelo Partido dos Trabalhadores do Estado de Sergipe (PT/SE) por 4 (quatro) mandatos, a professora Ana Lucia Menezes com seu mandato popular exerceu sua legislação com uma ponte ligada aos Movimentos Sociais. Na sua

trajetória como deputada estadual, Ana Lúcia conseguiu a aprovação e a sanção de 42 leis de sua autoria, além dos reconhecimentos de utilidade “pública”. Em 2015, foram 8 leis aprovadas, sendo 6 de reconhecimento de utilidade pública.

Como forma de contribuição na valorização da identidade negra e no combate ao racismo e a intolerância religiosa a deputada elaborou vários projetos legislativos e audiências públicas.

Citamos aqui: Projeto de Resolução PR 1/2015 - Ana Lúcia p. 23.

PROJETO DE RESOLUÇÃO QUE INSTITUI A COMENDA SENADOR ABDIAS NASCIMENTO

Como forma de reconhecer personalidades que tenham oferecido contribuição relevante à proteção e a promoção da cultura afro-brasileira, Ana Lúcia elaborou o Projeto de Resolução que institui a comenda Senador Abdias Nascimento que será concedida pela Assembleia Legislativa de Sergipe preferencialmente no dia da Consciência Negra (20 de novembro).

A Instalação de uma placa em homenagem ao jogador de futebol do Sport Clube Santa Cruz, Sr. Edmundo Cavalcante, conhecido como “Negão de Bela”, no estádio “Francão” em Estância.

As religiões de matrizes africanas no mandato popular foram ouvidas as suas reivindicações através das audiências públicas com o tema “Liberdade Religiosa: Por um estado Laico, justo e igual”, reuniu representantes de várias vertentes de fé, além de representantes da Defensoria Pública de Sergipe (DPS), Secretaria de Estado da Educação, Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Ministério Público Estadual (MPE). A abordagem do diálogo inter-religioso no sentido de superar a intolerância tão escancarada entre nós, destacou-se nesta audiência a organização realizada da Comissão de Direitos Humanos (CDH) da Assembleia Legislativa de Sergipe (ALESE), em parceria com o Asé Egbé Sergipano: coletivo de terreiros de Sergipe.

A exuberância do bloco Afoxé Omi Oxum, que no dia 8 de Dezembro sai pelas ruas da orla no bairro Atalaia em Aracaju-SE, homenageando a orixá das águas doces, sobre o comando da Yalorixá Marizete Lessa com a digina de Oyá Matambá, com seus 90 anos de idade, dos quais 75 anos são dedicados ao Candomblé, veem o direito da garantia da celebração da pluralidade cultural e religiosa ser legitimada pela Lei 368/2009, feita pela deputada Ana Lúcia e sancionada pelo governador Marcelo Déda Chagas, que reconhece o afoxé parte do calendário turístico e cultural

de Sergipe. Na mesma vertente, a Prefeitura Municipal de Aracaju reconhece o cortejo do Afoxé Omi Oxum no Calendário Turístico e Cultural pela Lei 369/2009.

A atenção da Parlamentar, sensível as questões étnico-raciais, apresentou o projeto nº 153/2004, que serviu como suporte para a implementação da lei 10.639/2003, no Estado. O projeto de Lei nº 153 de 31 de agosto de 2004, foi de suma importância, pois representou através da educação a garantia do registro da História e cultura afro-brasileira e Africana.

Na redação final do projeto, também foi estabelecido que a data do dia da Consciência Negra faria parte do feriado escolar. Desta forma, foi aprovada a lei nº 5.497 de 23 de dezembro de 2004.

Segundo Denise Santos Bispo (2015) o projeto deixou algumas lacunas como séria conduzida a aplicação da lei no estado de Sergipe. Na sua análise faltou indicar as “Diretrizes Operacionais para a inclusão nos currículos de Educação Básica como a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e também da ausência de uma comissão de fiscalização no período de 90 dias para dar o suporte”.

Em Sergipe as diretrizes estaduais da educação das relações étnicos-raciais foram implementadas com a resolução de nº 347/2005, CEE, estabelecendo a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica nas redes públicas e privadas do Estado de Sergipe.

O engajamento dos profissionais de educação e o movimento negro sergipano, através das suas reivindicações, fizeram com que o “Conselho Estadual de Educação de Sergipe” no uso de suas atribuições legais e em conformidade com o disposto na lei Federal nº 10.639 de 09 de Janeiro 2003, que altera a Lei Federal nº 9.394/96, na Lei Estadual nº 5.497, de 23 de dezembro de 2004, com base no parecer CNE/CP nº 3/2004 e resolução CNE/CP nº 1/2004 e com fundamento no parecer CEE/CP nº 239, aprovado em 1º de dezembro de 2005, criou normas e diretrizes para a promoção da educação étnico-racial dos afrodescendentes nas escolas.

Ponderamos aqui a execução da lei 10.639/2003, de uma forma igualitária, tanto nas instituições públicas, privadas, como regem a lei federal, dando uma forte ênfase que em todos esses locais há uma presença forte dos afrodescendentes com seus costumes e tradições de origem da cultura africana. São nós corredores dessas escolas que encontramos os alunos com seus penteados africanos, os ritmos do funk, e até mesmo dos jogos de capoeira através dos seus corpos, lembrando os tumbeiros

que transportavam os negros africanos dentro deles todos esses conhecimentos dos passos que gingam no solo brasileiro.

Lembramos aqui ainda as roupas com os tons e as pinturas africanas, o rico vocabulário que aparece iluminar a alegria das escolas registra-se os alunos que com seus torsos, contas de orixás e preceitos religiosos carregam dentro de si toda a ancestralidade das religiões de matrizes africanas. Neste aspecto, a democratização do ensino da história e cultura afro-brasileira é garantida entre seus pares.

A aprovação do parecer CNE/CP nº 3 aprovado em 10 de março pelo Conselho de Educação do Estado de Sergipe, é de grande importância porque nos dá as diretrizes que norteiam como seria ministrada o ensino dessa temática e fortalece o conhecimento da identidade negra na construção da sociedade sergipana.

A inclusão desse parecer garantirá aos alunos pertencentes aos diversos grupos étnicos-raciais, o conhecimento da história e filosofia das personalidades negras sergipanas que muito contribuíram na intelectualidade sergipana como: Artur Bispo do Rosário, Tobias Barreto, o Embaixador Raymundo Souza Dantas, Beatriz Nascimento, Severo D'Acélio, Bilina Laicó, Mãe Nanã, Belina de Laranjeiras, as atrizes Amauralina, Valdelice Teles, Nadi da Mussuca, Pai Alexandre etc.

Através deste parecer, fica bem nítido a desconstrução das teorias racistas formuladas pelos europeus no século XIX, que levaram a forjarem visões estereotipadas e preconceituosa sobre a África. Infelizmente ela foi vista por um longo tempo como um continente sem história. O processo de implantação da lei nas escolas do Estado de Sergipe se deu através da formação da equipe do Departamento da Educação (DED) /Núcleo de Educação da Diversidade e da Cidadania (Nedic) com o lançamento de um Manual, contendo a lei 10.639/2003, com os pareceres estaduais e federais que regulamentam a educação das relações étnicos-raciais referentes aos afrodescendentes.

Em sua apresentação a sociedade civil e aos educadores e comunidade escolar em geral, o então secretário de época, Belivaldo Chagas, em suas palavras iniciais enfatizou que a nova proposta para a execução da lei ocorreu democraticamente com o enriquecimento da epistemologia africana.

O referido documento foi elaborado pelo Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania do Departamento de Educação, tendo como proposta dar o suporte pedagógico para docentes da rede estadual de ensino, como uma forma de guiar

dentro das escolas. Atentamos aqui que os documentos indicavam recursos pedagógicos que auxiliaram no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana na Educação Básica. Destaca-se que foi sugerida referências bibliográficas, sugestões metodológicas, endereços e filmes.

No mesmo documento, mais uma vez o núcleo, queria garantir ao educador, uma autonomia para sua prática pedagógica chamando a atenção para que os mesmos, tenham sempre na sua prática pedagógica o reconhecimento das diversidades culturais, raciais e sociais brasileiras. A essa relação de ensino-aprendizagem na educação das relações étnico-raciais, a escola poderá formar um aluno crítico para incentivar o mesmo a refletir e combater o racismo na sociedade.

#### 4.2 EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COLÉGIO ESTADUAL JOHN KENEDY.

No documento das diretrizes de bases para a educação quilombola, encontramos nas entrelinhas o conceito de comunidade quilombola urbana.

Diferentes dos quilombos de resistência da escravatura ou de rompimento com o regime dominante como o de Palmares que se situava em locais distantes das sedes de províncias com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da coroa. Existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casa de pau-a-pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantados em clareiras na mata, a casa era rodeada de rebanhos pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação (CNE/CEB, 2012, p.7.).

Para Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios dos negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás, encontravam nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuam sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a serem eliminados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, fica explícito as informações a respeito dos quilombolas urbanos no Brasil que independentemente do seu espaço geopolítico rural ou urbano, sofreram repressão do estado brasileiro de forma implacável na perseguição aos territórios negros. A luta deste povo negro, transporta-se no transatlântico rural para o urbano, nos desejos da hegemonia branca e eurocêntrica a história do povo negro, não

poderia fazer parte da sociedade nacional. Após a resistência do trabalhador negro, fez esses espaços geopolíticos, acolher as diversas culturas africanas trazidas por eles após as fugas dos seus senhores escravagistas.

A este respeito encontramos no parecer da CNE (2004) que:

Mesmo após 130 anos do fim da escravidão, ainda não fizemos da Educação um caminho para eliminar a desigualdade entre brancos e negros no Brasil. O acesso à Educação de qualidade é um direito de todos os brasileiros, mas, na prática, sabemos que isso não acontece. Após 130 anos da abolição da escravidão no Brasil, a desigualdade racial ainda persiste na nossa sociedade e, portanto, também dentro da escola pública. Basta olhar os dados do Ensino Básico, onde se vê um cenário preocupante para a juventude negra.

Parece estar concretizado que a libertação dos escravos negros pelas “mãos bondosas” da princesa Isabel, que os “sem alma” viraram “coisas” sem direito a dignidade humana aos meios sociais necessários à sua sobrevivência: educação, saúde, moradia e comunidades tradicionais. A política de destruição da memória desses grupos étnico-raciais, são grandes, é só pararmos e acompanharmos a imprensa noticiando os crimes bárbaros contra esse povo. A intolerância as religiões de matrizes africanas aumentaram e estão dentro de nossas instituições, basta observar nas escolas práticas pedagógicas pautadas na discriminação da cultura negra, esta visão precisa ser desconstruída. Para isso, um dos elementos imprescindíveis é o investimento na formação continuada de seus docentes na educação de relações étnico-raciais e assim pode se ter um resultado que reverbera em um profissional comprometido com a educação antirracista.

A escola é um lugar potencializador para discussão e conscientização da necessidade de eliminação das desigualdades entre negros e brancos. Pois, no pós-abolição, a educação não conseguiu superar essa catástrofe social.

Encontramos nas páginas do site da Fundação Palmares, apontamento sobre “a questão dos termos como empecilho para uma efetiva implementação de políticas públicas para as comunidades quilombolas. Realmente as manchetes jornalísticas informam à sociedade os constantes conflitos de terra” (FUNDAÇÃO PALMARES, 2012, p.1). Atentamos aqui que o Estado Brasileiro muitas vezes é benevolente com o processo de extermínio dos afrodescendentes, a política cultural do governo do presidente Jair Bolsonaro vem de forma violenta e segregadora, tentando exterminar a memória dos grupos étnico-raciais que vivem no Brasil.

Presente de Norte a Sul, as escolas quilombolas ainda são insuficientes para atender a toda a comunidade quilombola, a negligência do Estado, ainda é muito grande frente às políticas públicas educacionais para esta parcela da população. Os problemas que são norteadores dessa péssima gestão educacional com as comunidades causam enormes mazelas sociais como: dificuldade de meios de transporte; currículo das escolas fora da realidade da comunidade histórica e cultural dos alunos.

Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola a seguinte definição:

A educação escolar quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos que vem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira e que deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem. (CNE/CEB, 2012).

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132 *apud* CNE/CEB, 2012, p.2).

A educação é um fator de grande relevância no combate ao racismo epistemológico e religioso, neste sentido, a ONG EDUCAFRO vem realizando cursos de preparação para os afrodescendentes se capacitarem para prestação de exames que garantam o direito ao acesso às universidades.

O trabalho da EDUCAFRO deixa bem claro a necessidade de que seja ofertada a promoção de uma aprendizagem de qualidade aos alunos negros de classes mais baixas, devido a situação de vulnerabilidade, as escolas de bairro pobres que merecem um olhar especial, pois são nelas que estão os excluídos. Sua bandeira de luta continua até hoje como arma contra a desigualdade, preconceito e discriminação.

A abolição da Princesa Isabel, historicamente não foi feita segundo pesquisadores de diversas áreas científicas com um propósito de fazer justiça social. O reflexo disso, estão nos privilégios atribuídos as pessoas de peles claras, ou seja, os descendentes de europeus. Fator presente na situação dos afrodescendentes que se encontram marginalizados, em situação de pobreza e vítimas de uma história de submissão consequência da escravidão.

Ser negro no Brasil é sinal de carregar o aspecto social de um criminoso potencial, “coitado, pobre, inferior, ou seja, sem nenhuma condição de desenvolvimento.”

A preocupação da inclusão dos negros na academia brasileira vem sendo uma proposta do projeto da EDUCAFRO, que tem a colaboração de vários voluntários que se voltam para ações beneficiárias dessa causa, contribuindo assim para que os afrodescendentes conquistem espaços na universidade que antes eram somente para brancos. A organização destaca-se pela inclusão de negros preferencialmente os das camadas mais pobres da sociedade. O trabalho de Frei Davi à frente da EDUCAFRO, representa um encorajamento da população negra, para ocupar lugares de intelectualidade como protagonistas.

O empoderamento do povo negro na perspectiva da relação do embate capital e trabalho assalariado é uma das formas para a construção de uma cidadania com os afrodescendentes, que neste sentido, está pautada pela luta dos direitos igualitários, sociais e trabalhistas e pela criminalização do racismo. Percebe-se que estas conquistas étnico-raciais estão firmadas a partir da existência de políticas de ações afirmativas e da luta de classe.

Pesquisas apontam que imagens formadas em crianças e adolescentes pela sociedade geram crianças preconceituosas. A Filosofia pode contribuir nesse viés, na questão de uma mudança na forma de pensar em outras possibilidades de interação social onde possam surgir novos caminhos para tornar a convivência entre os homens.

Encontramos na Revista Filosófica Ciência Vida (2015) em seu artigo intitulado Desigualdade Racial, a reflexão sobre esta temática. O texto sobre o racismo no Brasil e no mundo são pertinentes no entendimento do seu funcionamento dentro da sociedade. Podemos entender que o racismo surgiu no século XIX atrelado a grandes interesses globais do capitalismo. Inicialmente a busca de matéria prima no Continente Africano, tem atualmente sua justificativa apoiada no interesse pelo mercado e recursos humanos, onde a “ganância” e os interesses do homem que são gritantes.

A questão da falsa democracia racial é apontada como um fardo que atrapalha o desenvolvimento humano da população de pele escura. A própria revista filosófica entende que é preciso conscientizar os alunos das construções midiáticas que propagam sonhos vazios e falsas utopias, tornando a busca pela igualdade, liberdade e fraternidade limitada e bastante confusa.

Existe uma simetria nas falas dos teóricos acerca da questão racial e a preocupação das políticas pedagógicas nas escolas da periferia com o EDUCAFRO, porque são nelas que há maior público de afrodescendentes e ainda é nesses espaços das cidades brasileiras que ocorre uma “guerra silenciosa” onde os jovens são assassinados constantemente e na maioria com ajuda do aparelho do Estado que é a Segurança Pública, só por carregar a marca de ter a pele escura em seus corpos.

A revista aponta a desigualdade racial de duas formas na sociedade, a saber: desigualdade racial como sinônimo de diversidade étnica, ou seja, existem brancos, pretos, mestiços etc. e desigualdade racial compreendida como o fato de somente uma das etnias que compõem um país possuir as melhores condições econômicas e sociais, enquanto as outras são marginalizadas.

O INEP afirma que um quarto das escolas públicas não abordam o racismo no currículo escolar, apenas 4 em cada 10 instituições não pautam o tema da desigualdade social e 52% não tratam da desigualdade religiosa.

As forças de denominação, de exploração, de manipulação e de discriminação perpassam as práticas educativas desenvolvidas na escola; elas estão presentes, de forma latente, nos projetos pedagógicos, nas matrizes curriculares nos planos de aula, nos exercícios escolares, nas diversas formas de avaliação, na relação entre professor e alunos, professores e administração e, de modo mais geral, na escola e na sociedade. A escola é uma espécie das construções artificiais da construção socioeconômica, política e cultural de uma sociedade (MATOS, 2015, p. 34).

Após 19 anos da aprovação da Lei 10639/2003, pesquisas apontam que o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil ainda não é discutido, sendo assim, questões como o racismo não são debatidas com os alunos em sala de aula. Questionamos aqui quais obstáculos impedem da aplicação desta lei? Será que o mito da democracia racial ainda vive dentro das nossas escolas? O que pensam os educadores e os nossos jovens?

São com essas indagações que propomos realizar nosso trabalho de investigação científica no Colégio Estadual Presidente John Kennedy situado na cidade de Aracaju município do Estado de Sergipe. Antemão, expressa-se a ideia de que as práticas pedagógicas com uma gestão democrática, promovem equidade racial e de gênero. Sabemos que ainda existe pouco espaço para tratar essa temática nas instituições escolares brasileiras, mas é possível trabalhar com todas as disciplinas em um viés de interdisciplinaridade com as questões étnico-raciais, dentro de uma perspectiva centrada no diálogo, na escuta e nas relações democráticas. Fazer isso acontecer é necessário buscar na história do movimento negro e conseqüentemente, na luta contra o racismo subsídios políticos e pedagógicos que respaldem a necessidade de uma prática pedagógica que respeite as diferenças étnico-raciais, de gênero e diversidade pautada na justiça social.

A escola foi fundada em 1966<sup>1</sup>, com o nome de Grupo Escolar John Kennedy, no governo de Celso de Carvalho, como resultado de um acordo entre os governos dos Estados Unidos da América e do Brasil, através de convênio concretizado pelo Estado de Sergipe, Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), dentro do Programa Aliança Para o Progresso. Em 1972, o Decreto nº 2374 transforma o Grupo Escolar John Kennedy em Escola Integrada do Ensino de 1.º Grau

---

<sup>1</sup> Dados coletados do site institucional do Colégio Estadual John Kennedy, disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/101729-colegio-estadual-john-kennedy/sobre>

John Kennedy. Em 1976, dez anos após sua criação, a Resolução Nº 68/76 concede autorização para funcionamento do Ensino do 1º Grau, o que na época, abrangia da 1ª à 8ª série. Ainda em 1976 (exatamente em 28 de julho), a Escola Integrada do Ensino de 1.º Grau John Kennedy, a partir de determinação da Resolução Nº 71/76, é autorizada a funcionar como Complexo Escolar Nº 01. Enquanto Complexo, o John Kennedy passa a compreender as seguintes unidades educativas: Escola Integrada do Ensino de 1.º Grau John Kennedy, Escola de 1.º Grau 15 de Outubro e Escola de 1º Grau 11 de Agosto.

O Ensino de 1º grau (nomenclatura da época) teve seu reconhecimento em 21 de setembro de 1989, através da Resolução Nº 271/89/CEE. A autorização do Ensino Médio (denominação da atualidade) é conquistada em 2005, através de Resolução nº 312/2005 emitida pelo Conselho Estadual de Educação.

O Colégio Estadual John Kennedy está localizado à Rua dos Estudantes, S/N, no Bairro Getúlio Vargas. No que tange à dependência administrativa, a escola encontra-se circunscrita à Diretoria de Educação de Aracaju (DEA/SEED). Esta Unidade Escolar oferta o Ensino Fundamental (compreendendo os anos finais) e o Ensino Médio (completo), além do ensino Regular\Médio Centro Experimental (Integral), instituído desde 2018. Seu funcionamento se efetiva, desde 2010, nos turnos matutino e vespertino.

Conforme dados coletados em pesquisa de campo antes do aparecimento da pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19), o corpo pedagógico da escola está composto por 03 coordenadoras (sendo dois integrais), 1 secretária escolar, 41 professores efetivos (dois deles com mestrado), 01 pedagogo efetivo e a diretora da escola (que também exerce funções pedagógicas), 02 merendeiras contratadas e 02 efetivas, 02 executores de serviço básico efetivas e 01 vigilante efetivo.

No ano em vigência (2020), essa unidade de ensino contabiliza 279 alunos (compondo o seu corpo discente); destes, 112 estão matriculados no Ensino Regular\Anos Finais e 167 matriculados no Ensino Regular\Médio Centro Experimental (Integral).

Por conta de sua localização (bairro de classe média), cujos/as estudantes matriculam-se preferencialmente em escolas da rede privada, e também pelo número de escolas localizadas neste mesmo logradouro (sete unidades de ensino), as crianças e jovens que compõem o corpo discente do Colégio Estadual John Kennedy

originam-se, em sua maioria, da “Grande Aracaju” (área metropolitana que engloba os municípios circunvizinhos – São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Nossa Senhora do Socorro). Parte destes/as educandos/as chega à escola por meio de transportes escolares, oferecidos pelos municípios que não conseguem atender a toda a população do Ensino Fundamental e/ou por não oferecerem o Ensino Médio (terceiro nível da Educação Básica), o que se encontra em sintonia com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

A distância física entre a escola e as comunidades de residência dos/as estudantes interfere nas relações com as famílias: os contatos entre escola família ocorrem, normalmente, apenas em reuniões de pais e professores realizadas bimensalmente. Até mesmo a composição do Conselho Escolar, que exige a presença de pais/mães de alunos/as, encontra dificuldade de concretização.

Segundo Evanilson vejamos:

Para caracterizar o corpo discente, apliquei um questionário que me trouxe as seguintes informações: 35,4% dos/as estudantes se consideram negros/as, 37,0% se autodeclararam brancos/as, 3,2% se definem como indígenas; 20,9% se inserem na categoria “outro” (pardos e morenos) e 3,2% optaram por não responder ao questionamento. Em relação à religião professada, assim se posicionaram os/as estudantes: 43,5% se declaram católicos/as, 16,1% se consideram evangélicos/as; os/as demais não indicaram a religião (optando pela categoria “outro”, sem, contudo, efetuar identificação) ou preferiram não responder à indagação. Quando perguntamos se há aluno/a trabalhador/a (no sentido de possuir algum vínculo empregatício – “Você trabalha ou já trabalhou?”), alcançamos o seguinte escore: 19,3% responderam positivamente à pergunta, 77,4% informam que nunca trabalharam (ou não trabalham) e 3,2% escolheram não emitir resposta. (2010 e página)

Os dados acima descritos foram/são fundamentais tanto para a reavaliação do projeto Alma Africana, instituído em 2010, quanto para reestruturação do Projeto Pedagógico da Escola, que precisa fundamentar-se nos sujeitos e nas realidades que os cercam e, por isso mesmo, interferem nas suas identidades. Outro ponto considerado importante trazer à baila, neste momento, refere-se à infraestrutura da escola (prédio) e aos recursos pedagógicos que são disponibilizados a educandos/as e educadores/as.

Quanto a (infraestrutura predial), a escola conta com ambientes variados, assim distribuídos: 10 salas de aula (amplas e arejadas), 01 sala de professores/as, 01 sala para a coordenação, 01 secretaria, 01 biblioteca (equipada e em muito bom estado de conservação), 01 laboratório de tecnologia educacional-LTE (em estado

precário), 01 quadra de esportes (também em estado precário), 01 auditório (necessitando de reparos), 05 banheiros, 01 banheiro para cadeirantes, 01 arquivo, 01 almoxarifado, além de espaços outros destinados a armazenamento de materiais. Em relação aos meios didáticos, a escola dispõe de recursos diversos: Datashow, DVDs, computadores, laboratório de ciências naturais (itinerante), dentre outros. É, portanto, um ambiente propício à implementação de ações pedagógicas capazes de gerar aprendizagem significativa.

Por fim, um breve enfoque da dimensão pedagógica. A escola implementa ações alicerçadas em projetos didáticos que são definidos durante o período de planejamento da escola. Tais projetos são concretizados tendo a interdisciplinaridade e a contextualização como motivo e motivação. Dentro deste entendimento, insere-se também o processo de avaliação, que busca efetivar-se a partir da compreensão da integralidade do sujeito, sem fragmentá-lo, portanto.

Como se observa, o Colégio Estadual John Kennedy do período de 2005 a 2010, buscou desenvolver práticas pedagógicas condizentes com a formação de cidadãos ativos dessa forma percebemos o protagonismo de estudantes e professores nessas ações da escola.

A participação de todos os professores juntamente com a comunidade e a gestão, se faz necessário para que isso aconteça. Mas, uma vez neste trabalho enfatizamos que o ensino de filosofia no ensino médio representa uma importante ferramenta pela descolonização de um discurso hegemônico que durante décadas deixou marcas profundas de submissão na alma dos afrodescendentes.

No entorno do Colégio Estadual Presidente John Kennedy existe uma igreja católica, um templo evangélico e um terreiro de candomblé. Essa diversidade religiosa faz pensarmos sobre as questões de conflito religioso para dentro do Espaço Escolar.

Vale sublinhar que as relações pedagógicas do Colégio Estadual Presidente John Kennedy, o que nos chamou atenção, são suas práticas pedagógicas imponderadas na ação coletiva cujo objetivo maior é a emancipação dos sujeitos. Os projetos pautam-se sempre na formação de cidadãos ativos com envolvimento dos mesmos em todo o processo ensino-aprendizagem, isso representa para mim uma resposta aos conflitos que podem surgir a partir da realidade encontrada fora e dentro da escola.

Na minha pesquisa encontrei na citada unidade escolar, nos anexos de 2015, projetos pilotos para proposta pedagógica da escola, tais como: O Mundo da Leitura e a Leitura de todo Mundo; Alma Africana. Ambos os projetos tiveram como propósito a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade, a qualidade social sempre em evidência.

Em sua proposta tinha como meta “o fortalecimento (a construção) de relações étnicos-raciais, horizontalizadas por meio de ações, executadas pela interdisciplinaridade e pelo protagonismo juvenil.

O grupo ParlaCênico teatral, criado desde 2009 no Colégio, alinhou-se nessa proposta pedagógica fazendo uma relação de diálogo com a produção literária brasileira na própria visão da equipe pedagógica, essas apresentações teatrais foram capazes de provocar ações, reflexões para a construção de uma sociedade equânime:

[..] foi assim em 2009, com a peça Texto e Contexto (construída pelo professor responsável pelo grupo de estudantes, fundamentado na obra de Vinícius de Moraes, Elisa Lucinda, Zé Ramalho e Maia Koksh), em 2010, com o espetáculo: “Alma Africana”, resultado de um diálogo profundo entre Castro Alves, Martin Luther King e Nelson Mandela (esta peça ficou em cartaz durante 02 anos e foi vista por mais de 8000 pessoas). No ano de 2012 e 2013, com a peça Solano Trindade, Uma Alma Negra, que resgatou vida e obra do poeta Negro nordestino de Pernambuco)

As figuras 1 e 2 apresentam imagens do banner e apresentação do grupo teatral ParlaCênico, respectivamente.

Figura 1 – Banner do Projeto Alma Africana



Fonte: Acervo do colégio John Kennedy (2020).

Figura 2 – Grupo ParlaCênico de Teatro



Fonte: Arquivo fotográfico do Colégio John Kennedy (2015).

Superar também levam os jovens quilombolas a abandonar o campo (SILVA, 1996). A bandeira da educação é objeto incondicional do movimento negro por acreditar constituir num elemento forte de empoderamento político dos afrodescendentes na sociedade pluricultural brasileira. Não faltou a realização de audiências públicas organizadas pela CNE, para os debates em relação a educação nas comunidades quilombolas do seu direito a educação. Em seu parecer, os conselheiros reconhecem que por muitos anos esse direito foi negado, neste contexto, outros pontos seguem juntos como: “reconhecimento do seu pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

Nesse debate é que a educação Quilombola vem sendo olhada com maior atenção pelo movimento Quilombola e Movimento Negro que trazem essa pauta para gestão do sistema de ensino nos processos de formação de professores e na produção do material didático. Isto foi e está sendo um esforço, fruto da luta dos militantes de ambos os movimentos.

O parecer da CNE sobre as diretrizes para a educação quilombola, nos deixou cientes da contextualização dessas comunidades com o sistema capitalista com a territorialização das terras e pela sua disputa e apropriação, faz trazer as mesmas cenas de opressão e pressões que o povo negro enfrentou no passado e que ainda vivem nos mesmos moldes sociais.

O próprio Conselho aponta que essas violências vividas no campo, tem como resultado êxodo de muitos quilombos para os centros urbanos em busca de trabalho

bem remunerado e bem como a necessidade de conclusão dos anos finais do ensino fundamental e a realização do Ensino Médio.

Figura 3 – Alunos Desenvolvendo o projeto Alma África no Colégio John Kennedy



Fonte: Acervo fotográfico do Colégio John Kennedy (2015).

A possibilidade de equalizar o pensamento dentro da escola através da descolonização do discurso eurocêntrico presente no currículo, nas relações do ensino-aprendizagem estão bem explícitas na proposta dos objetivos gerais e específicos do projeto:

Objetivo Geral: Contribuir para reconfiguração de um cenário que desconsidera as produções científicas e culturais de africanos e afro-brasileiros, estigmatiza os perfis físicos que destoam dos modelos europeus, discrimina saberes vinculados às africanidades – o que conduz às elevadas taxas de reprovação dos/as estudantes negros/as e, conseqüentemente, à marginalização dos africanos e afro-brasileiros.

#### 4.2.1 Objetivos específicos

Repensar/ressignificar o currículo escolar explícito, podendo dele elementos que contribuem para a produção de um currículo oculto promotor de marginalização;

1. Repertoriar as produções culturais do povo negro e socializá-las com a comunidade escolar.

2. Criar espaços/tempos capazes de provocar reflexões concernentes aos processos sociais que promovem preconceitos, discriminações e racismos;
3. Possibilitar a efetivação de relações étnico-raciais saudáveis, entendendo que para sua estruturação o conhecimento e o reconhecimento se fazem indispensáveis;
4. Celebrar a história, a resistência (a luta) de africanos/as e afro-brasileiros/as responsáveis, também, pela instituição da nação brasileira.

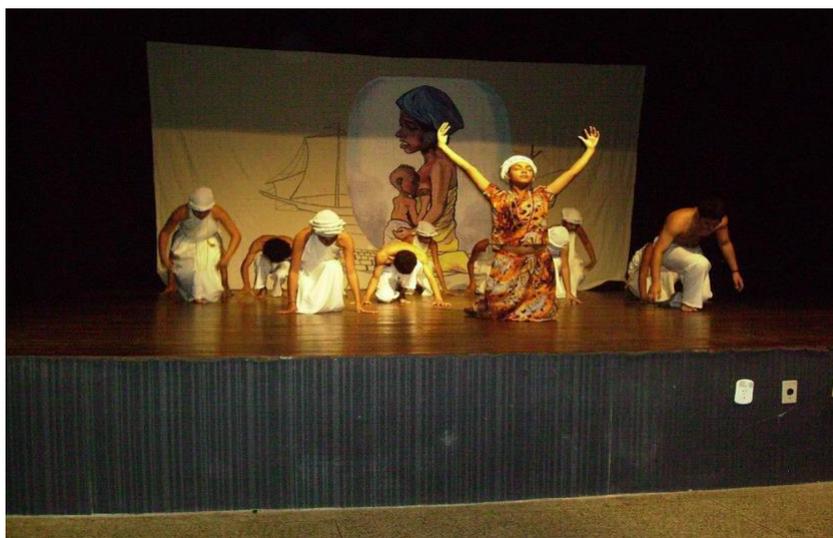
O projeto Alma Africana é visto em toda sua totalidade com um aporte na construção da identidade étnico-racial e neste sentido a escola é de extrema importância porque:

[...] como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002 *apud* FRANÇA, 2015, p. 16).

Estes dependem de certa forma das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito também a construção da cidadania.

A figura 4 faz uma apresentação teatral do grupo de teatro alma africana

Figura 4 – Apresentação do grupo Teatral



Fonte: Arquivo do acervo fotográfico do Colégio John Kennedy (2015).

A avaliação faz parte do projeto pedagógico e se faz necessário para termos uma visão se realmente os pressupostos pedagógicos foram executados no processo ensino-aprendizagem do projeto pedagógico.

França (2015, p.16) citando Hoffmann (1991, p. 67), destaca que, este parece ser também o entendimento de Hoffman ao compreender avaliação como ação mediadora: “Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias [sic], reorganizando-as”

Observa-se mais uma vez, que o processo avaliativo foi realizado de forma contínua e participativa. As reuniões e os instrumentos de acompanhamentos de ações foram utilizados, com a participação dos docentes, da equipe de coordenação e, através de reuniões foram analisados os avanços pedagógicos e as possíveis distorções no processo de execução, sendo apontados as possíveis resoluções para um bom adiantamento do projeto pedagógico.

O Colégio Estadual John Kennedy, devido ao projeto “Alma Africana”, tornou-se um referencial em torno da temática de reflexões das questões étnico-raciais. Os resultados dessa descolonização sociocultural no colégio foram apresentados durante seis anos de realização como: aprovação escolar, elevou-se a autoestima dos alunos negros em relação a sua religiosidade, os apelidos depreciativos aos negros foram reduzidos, o grupo de Teatro ParlaCênico virou um símbolo na construção do traço identitário no colégio. O mais positivo disso, as questões étnicos-raciais passaram a fazer parte da discussão pedagógica no currículo escolar.

Atentamos aqui na análise da equipe da coordenação as críticas feitas a não contemplação ao projeto na totalidade da escola, devido ao não envolvimento por parte de alguns educadores que preferiam seguir na contramão do projeto “Alma Africana” em outros projetos na visão do idealizador Evanílson, isso representou um obstáculo na execução, mesmo assim ficou claro a intenção de levar o projeto para todos os turnos. No entanto, o mesmo não prosseguiu na escola por parte do afastamento do idealizador, por motivos de formação continuada no Doutorado na UNICAMP.

Nas considerações finais do Projeto “Alma Africana” nos parece que a escola entende que cumpriu seu papel pedagógico na desconstrução do eurocentrismo, elevando a epistemologia africana na mais alta equalização na representatividade da

diversidade cultural, social e política existente dentro dela, ajudando a compreensão do aluno na construção da sua identidade.

Segundo França (2015, p. 18)

O ingresso nesta fase (do Avanço) alarga e aprofunda o compromisso pedagógico e social da escola; isto porque as ações estratégicas já consubstanciadas no cotidiano escolar precisam ultrapassar os muros da unidade de ensino e alcançar outros espaços, outros sujeitos: as bandeiras desfraldadas não mais podem tremular sozinhas, urge a presença de outros atores, de outras escolas – e este passa a ser um compromisso da comunidade, do sistema de ensino (e continua irradiando...). Porque lutar é preciso!

Nas nossas retrospectivas de como são tratadas as questões étnico-raciais no Colégio Estadual Presidente John Kennedy, despertou-nos a investigação de como a temática da cultura africana e afro-brasileira está sendo trabalhada no ensino de Filosofia no ensino médio.

Ao analisar os caminhos dessa epistemologia afro-brasileira e africana ao ser levada até os alunos, percebe-se que a interdisciplinaridade foi implantada neste projeto pedagógico. Encontramos a Lei 10639/2003 e as diretrizes da Educação Quilombola presente na proposta metodológica da execução.

O Colégio caminhou com a pedagogia freiriana de ação e reflexão. O diálogo prevaleceu nas relações interdisciplinares deixando sempre aberto um diálogo com a sociedade.

O colégio nesta perspectiva cumpriu seu papel no empoderamento político social e cultural dos afrodescendentes na aplicação da legislação referente ao entendimento da filosofia africana como mais uma alternativa na compreensão do funcionamento da sociedade.

#### 4.3 COMUNIDADE MALOCA

Situada e encravada no bairro da Caixa D'água ou o famoso e atual bairro Getúlio Vargas, no antigo morro do Cruzeiro, encontramos o 2º Quilombo Urbano, como já citado, tombado e reconhecido pelo Estado Brasileiro como Comunidade Remanescentes de Quilombo.

Na dissertação de Teles (2012, p. 65) citando Santos (2011) temos uma visão geopolítica de como surgiu o quilombo da Maloca através do depoimento ilustre de D. Caçula:

Andrelino José Santana dos Santos. Seria ele o primeiro morador e demarcador de um primeiro espaço (lote) na Maloca. Assim, começa a história da comunidade. Sr. Andrelino, ou “Seu André”, como o chamam até hoje, teria vindo do Povoado Central em Riachuelo, após a abolição, em busca de nova perspectiva de vida na capital. Trabalhadores informais tentavam a vida da mesma forma, com trabalhos oferecidos na cidade, como: limpeza de quintais, desembarque de navios no Porto de Aracaju e trabalho de engraxate. (...) Seu Andrelino, acompanhado de sua esposa Maria Francisca da Conceição Santos, chega a Aracaju e não se sabe se residiram no Morro do Cruzeiro, mas acabam encontrando a região onde hoje é a comunidade. Limparam o terreno, demarcaram o território (supõe-se que não encontraram maior resistência na demarcação do espaço) e constroem sua moradia, ainda de palha com caibro e barro a partir do chão, para a criação dos seus oito filhos. Sr. Andrelino trabalhava informalmente juntamente com sua esposa Maria Francisca. Ele no porto de Aracaju e ela em casas de família. Segundo Dona Caçula, Sr. Andrelino também foi funcionário da Prefeitura Municipal de Aracaju, trabalhando primeiramente como Gari e depois de alguns anos acabou assumindo o cargo de Fiscal de Obras. Diante dos mesmos relatos de Dona Caçula, Sr. Andrelino tivera oito filhos: Raimundo Lino dos Santos, Maria Andrelina dos Santos, Maria da Glória dos Santos, Isaura dos Santos, João Lino dos Santos, Oscar dos Santos e Rosa dos Santos. Dona Caçula nem os descendentes da família de Sr. Andrelino lembraram os nomes do outro filho, que juntamente com Rosa e Oscar foi para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e não mais voltaram. Após a chegada de Sr. Andrelino, não se sabe ao certo se havia, ou qual seria o critério para habitar a comunidade, sendo lembrado por Dona Caçula apenas os momentos de compra e doação de algumas residências. (...) Dona Maria Andrelina Santos, uma das filhas de Sr. Andrelino, casou-se com Felismino Santos e teve três filhos: Rosalvo dos Santos, “Vavá” (não se sabe o nome de Registro) e Alúisio dos Santos. Rosalvo dos Santos, neto de Sr. Andrelino casou-se com Iolanda dos Santos, não tendo filhos. Após separação com Dona Iolanda, passou a conviver com Dona Creuza (ainda viva) e tiveram dois filhos. Dona Creuza era filha de Anália Alves. Dona Anália (cozinheira da casa grande do Engenho Camaçari em Itaporanga D’Ajuda -SE,) após separação com Tito Armando, capataz do Engenho, vem tentar a vida em Aracaju trabalhando em casas de famílias, residindo primeiramente na Travessa São Pedro, também próximo ao morro do Cruzeiro e em seguida remanejando-se para a Maloca.

A denominação de Maloca tem sua origem em duas versões, aquela que coloca o status dos moradores do Quilombo na situação de marginalidade, exclusão social pela classe hegemônica da sociedade e na outra versão um sentido mais cultural.

Em entrevista, uma das moradoras mais antigas da comunidade falou:

As pessoas aí de fora ainda pensam, nós ainda somos discriminados [Dona Creuza]. [Rosália]. É porque, quando fala Maloca a pessoa pensa logo maloqueiro, malandro, né? aí, quem não conhece... e quando você diz assim: morro na Maloca! aí já olham atravessado, né? Para você ver, Padre Farias quando veio para a Paróquia, aí Dona Ângela, que é ministra da eucaristia convidou, é ela que evangeliza dentro da comunidade na verdade, tem um grupo de oração. Aí quando ela disse: ah, é porque minha comunidade é a Maloca. Ele disse: “Maloca, que é isso?” aí ele foi procurar saber, estudar e

a visão mudou e de vez em quando ele reza missa aqui. (MENEZES, 2013, p. 50).

Porque as primeiras casas da comunidade eram feitas de palha, de caibo, no chão, como se fosse uma horta; e elas foram sendo construídas em forma circular. Você pode observar que as casas foram construídas e o centro ficou no meio, então por isso Maloca. As primeiras casas pareciam ocas, casas de palha, depois com o passar do tempo, de taipa e só nos anos 80 que começou a ser construída com alvenaria. Se você vê uma foto de satélite vai ver a Maloca como é antes e como é hoje. (MENEZES, 2013, p. 50).

A Maloca é a territorialização da África, a memória da comunidade é resgatada através das referências dadas pela oralidade de seus moradores. A oralidade apresenta-se de forma viva na Comunidade Quilombola pelas vozes das mulheres. Encontramos nelas verdadeiras griotes.

A este respeito o MEC (2006, p.221) reconhece que:

A oralidade e o meio de transmissão de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aqueles que não registram seus fenômenos através da escrita, no entanto, a expressão oral pode ocorrer vinculada a expressões visuais e corporais, artísticas e musicais, e inclusive escrita.

A Maloca surge em uma região íngreme e de difícil acesso, em uma época onde a cidade de Aracaju não possuía boas condições sanitárias e de saneamento básico. A região era muito pobre e as ruas aos seus arredores não eram calçadas. A falta de infraestrutura impedia a boa qualidade de vida dos moradores. Casebres com palhas e paus serviam de incremento de abrigos aos primeiros moradores sendo substituídos, mais tarde por alvenaria.

Segundo Espírito Santo (2011), nos depoimentos colhidos com alguns moradores dentre eles Andreino José Santana dos Santos ou Seu André “A comunidade Quilombola surgiu em meados de 1920. Souza (2011) também informa que, neste período Aracaju passou por um importante crescimento demográfico e financeiro. Houve a realização de importantes obras para infraestrutura básica como, saneamento e transporte.

O projeto de infraestrutura colaborou no surgimento de outros bairros na capital, favorecendo o crescimento comercial e industrial, dentre estes pode-se citar aqui: o Bairro industrial e o Siqueira Campos. O desenvolvimento nesse período chegou em boa parte da cidade de Aracaju, no entanto o poder público negligenciou sua intervenção na comunidade Maloca para promover a qualidade de vida daqueles trabalhadores que chegaram à capital vítimas do êxodo rural.

A comunidade Maloca, ou Quilombola Largo do Pedro Braz, nasceu num espaço geopolítico desabitado e negligenciado tanto pelo poder público como pela população da classe média devido à dificuldade de acesso, pois o espaço não era pretensioso a fixação de moradia. Consta nos depoimentos que a região era marcada por terreno irregular com a presença de muitas ladeiras íngremes.

A presença de um cemitério próximo a região foi algo que criou receio na população de morar próximo a esse espaço, e foi por isso que os primeiros habitantes do lugar foram denominados pelos seus vizinhos como verdadeiros aventureiros, como salienta os registros oficiais. A busca de melhores condições de sobrevivência, faz com que ex-escravos saíssem do interior do Estado para a capital de Aracaju, sonhando em encontrar trabalho em casas de famílias e nas fábricas do Bairro Industrial, ferrovia ou até mesmo no comércio local.

A posição geográfica do Morro do Cruzeiro (Comunidade Maloca) foi algo de suma importância por estar próxima a espaços que seriam alternativas de sobrevivência a essas mãos de obras disponíveis. O fator econômico teve forte influência na ocupação dos primeiros moradores do morro, no qual, boa parte desses cidadãos negros vinham do Vale do Cotinguiba em função, do declínio da plantação da cana de açúcar onde a mão de obra escrava africana foi responsável pela dinâmica dessa produção agrícola (SOUZA, 2011, p. 18).

A filosofia Ubuntu realmente é algo forte na essência africana, na convivência entre seus pares que dia a dia em coletividade lutam por sua sobrevivência e resistência contra o domínio dos abutres do sistema capitalista durante anos saquearam suas riquezas e subestimaram suas culturas. Parece que a mesma filosofia no transatlântico negro aportou na convivência entre os moradores da comunidade Maloca.

Pouco a pouco estes indivíduos foram estabelecendo-se no local, novas relações e redes de solidariedade enquanto membros de um novo grupo, compartilhando de uma mesma perspectiva de sobrevivência com relação à cidade, além de práticos. (MENEZES, 2013).

A Criliber (Criança e liberdade) surgiu na Comunidade da Maloca em 1982, com objetivo de dar às crianças da localidade o direito de conhecer à cultura afro-brasileira com atividades lúdicas. A arte foi pensada como uma forma de afastar as crianças da comunidade do mundo da criminalidade. O reconhecimento da Maloca como o 1º Quilombo Urbano de Sergipe e o segundo do país pela Fundação Palmares emponderou ainda mais o Criliber como uma instituição no combate a luta contra a

discriminação e preconceito racial. Projetos sociais e culturais foram desenvolvidas com a participação da comunidade, porém foi observado que as interferências no espaço escolar no porte da entidade não aconteceram (TELES, 2012).

O trabalho com a arte dentro da Comunidade Maloca é algo enriquecedor na construção da identidade das crianças negras da comunidade e no empoderamento político dos que vivem nela. “O Movimento negro é toda manifestação organizada por afro-brasileiro, com o objetivo de divulgar sua cultura escrevendo a verdadeira história do Brasil, divulgar o racismo e a resistir valorizando o homem negro (pessoa humana), além da prática de outros meios adequados à luta de um povo pela sua identificação e para ser respeitado” (MOURA, 1998, p.17 *apud* PINTO, 2013, p.55).

Algo que observamos foi o fato desta comunidade quilombola constar para os trâmites oficiais com o registro de Largo Pedro Alcântara Braz ou Alto da Boa Vista, nomenclaturas que não são aceitas pela comunidade. Vemos mais uma vez a forma autoritária em não respeitar a memória, e a história dos afrodescendentes por parte de um estado que defende a democracia racial de Gilberto Freire (1933). O lugar de homenagem a Pedro Braz não cabia neste espaço geopolítico por não estar relacionado à identidade étnico-racial da Maloca.

Pedro Braz nasceu em Aracaju no ano de 1919 formado em engenharia civil foi professor e diretor da escola industrial até meados de 1961, segundo consta nos depoimentos era uma pessoa carismática e acessível aos alunos. (MENEZES, 2013, p.49). Outros apontam que a homenagem estava relacionada aos serviços prestados à educação na região que beneficiou alguns moradores na época.

Talvez esse conflito na denominação maloca, nome da Comunidade Quilombola, esteja atrelado ao entendimento de território, o conceito está ligado aos critérios que são delimitados para bairros criados pela administração pública. É o poder público que limita a menor porção da unidade administrativa. Os limites planejados, muitas vezes não coincidem com o território “vivido” pela população. Neste sentido, “os limites geográficos podem funcionar como referenciais secundários”, tendo as relações pessoais e grupais como principais demarcadores de territórios e papéis. (LOPES, 2011, p. 90)

Enfatizamos aqui a mesma situação de não reconhecimento da memória e história da cultura africana ocorrendo na divisão do continente africano pelo

Imperialismo alucinado pela exploração do espaço geográfico na repartição das terras, ignorou a cidadania destes povos.

Segundo Wallace Lopes (2011, p. 9):

O exercício permanente de identificação e apropriação do território favorece a construção da memória social a partir dos encontros e desencontros entre sujeitos, eventos e relações. Neste processo, as memórias singulares e coletivas ganham especial significado e complementam-se permanente. A essa complementariedade entre o pessoal e o coletivo, que não se sobrepõem e não se anulam, mas constituem um complexo enredamento de saberes e olhares – propõem chamar memória inclusiva, sendo esta, o resultado da tessitura entre as memórias e as histórias referentes a determinado espaço, em determinado momento, num caleidoscópio de possibilidades.

No estado de Sergipe as culturas negras e indígenas possuem entrelinhas históricas e sociais, como nos diz Arruti (2002), que é possível observar uma aproximação entre “O mocambo negro e indígena (Pão de açúcar).

Referente ao segundo Quilombo Urbano, a comunidade Maloca, manteve-se viva através de danças, oralidade, seus contos e ancestralidades. Teles, ao realizar seu trabalho acadêmico na comunidade nas rodas de conversas com os moradores, foi descobrindo a afroperspectividade em todos os espaços da comunidade, tudo faz lembrar e sentir o jeito de ser africano.

De acordo com o MEC (2006c, p.61):

Para a cultura negra (no singular e plural), o círculo, a roda, a circularidade é fundamento, exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, os movimentos são invocados e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas. (APUD TELES, 2012, p. 68).

Ainda segundo Teles (2012), em seu trabalho, destacou a cultura como um elemento forte na comunidade Maloca tais como: as danças, brincadeiras e a oralidade, tudo faz lembrar e entender essa territorialidade africana. Encontra-se neste depoimento, a força da oralidade na fala de uma criança negra:

(O que você sabe sobre a maloca?) Os negros trabalhavam para os brancos como escravos aí alguns conseguiram fugir e tinha um guarda no portão para ver se estavam todos trabalhando, se eles descansavam tinham homens que estavam com chicotes que batia nas costas deles batia, batia, batia tanto que eles morriam. (Com quem você aprendeu sobre a maloca?) Eu aprendi essa história com minha mãe que minha vó Lêda que faleceu já quando minha mãe tinha 14 anos- falou e minha mãe falou pra gente. (Por que é importante saber

essa história?) Se vier alguém aqui com reportagem para querer saber e passar na televisão sobre a comunidade eu sei. (Você fala da sua comunidade na escola?) Na escola não tem isso, mas eu gostaria que tivesse porque vai falar da comunidade. (As professoras sabem que você é de quilombo?) Algumas. Elas não acham interessante porque eu já falei várias vezes e os alunos falam que aqui na Maloca só tem maconheiro e fazem macumba. (O que você acha disso?) Eu não gosto! Eu sempre abaixava a cabeça para todos, eu ficava triste, eu chorava aí chegou duas meninas lá no colégio e conversaram comigo e disseram para não baixar a cabeça para ninguém. Aí eu deixei para lá porque eu já sabia que a maloca não era nada disso. (TELES, 2012)

Cabe aqui destacar a força da musicalidade, da dança, através da banda afro Criliber, cuja criação está registrada na década de 1980, tendo como um dos fundadores ilustres da comunidade o músico Saci.

O trabalho desenvolvido entre a escola e a sociedade é de suma importância no sentido de romper com as desigualdades étnico-raciais. Na proposta da LDB no seu objetivo principal a preparação para a cidadania e o trabalho são fatores que nos faz refletir desse processo social. Acredita-se que as orientações educacionais contribuem consideravelmente na vida do aluno.

A escola não pode mudar a si mesmo sozinho, ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é ao mesmo tempo fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende também da sociedade para se transformar, depende da relação que mantém com outras escolas, com as famílias aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade.

Prodotti (2007) citado por Lima e Trindade (2009, p.54), a este respeito do papel da escola cidadã Lima pontua:

[...] a educação além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de modificar mentalidades favorecendo a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória.

Observamos que a maloca carrega dentro de si um dos piores resquícios deixados pela herança da política abolicionista do estado brasileiro feita pela princesa Isabel em 1888 que liberta os escravos sem dar a eles o direito a uma educação pública e de qualidade na fala de alguns moradores o baixo nível educacional é um dos fatores do processo de discriminação sofrido por eles (Figura 5).

Figura 5 – Saci, desenvolvendo suas atividades



Fonte: Teles (2011, p. 83).

O trabalho do Criliber vem destacando-se pela promoção da cultura africana entre os jovens da comunidade (Figura 6).

Figura 6 – Balé AFRO-CRILIBER



Fonte: Santo (2010 *apud* TELES, 2011, p. 83).

As rodas de samba ficarão na memória de D. Creuza e D. Morena, que viraram verdadeiras guardiãs das músicas que embalaram os corpos negros nas ruas da Maloca de seu entorno com as brincadeiras de Pimbarra e outras brincadeiras ficaram até na maioria das crianças hoje adultas.

Figura 7 – Brincadeiras



Fonte: Teles (2011, p. 87).

As festas de São Cosme e Damião na comunidade também representam o legado do sincretismo religioso expressas nos carurus servidos nas várias residências das comunidades remanescentes quilombolas, na devoção africana aos erês.

As plantas encontradas na Comunidade Quilombola da Maloca como, espada de São Jorge, comigo-ninguém-pode e pinhão-roxo, testemunham a prática do candômbô como herança dos seus ancestrais.

Entre as crenças ao culto dos orixás e a obrigatoriedade da conversão ao catolicismo, a alternativa foi inventar uma maneira que pudesse conciliar a situação imposta: o sincretismo religioso. Associar as práticas e crenças africanas com as católicas, reunindo aspectos comuns na identificação de santos católicos com orixás africanos. (BERZANO, 2008, p. 137 *apud* TELES, 2012, p. 91).

Nas suas Orientações e Ações para a educação das relações Étnico-Raciais, o MEC (2006, p. 147) enfatiza que “a história dos quilombolas tem que estar impressa não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola”.

Figura 8 – Dona Caçula



Fonte: Santo (2008 *apud* TELES, 2012, p. 67)

O relato de D. Caçula deixa claro que a prática religiosa era fator social que agregava os moradores.

Neste sentido, observamos que muitos moradores não têm o candomblé como prática religiosa, mas sim, como apenas elemento cultural de identidade étnico-racial, isto é justificado devido: “Às características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de lugar que são partilhados por um povo” (STRAUSS, 1997, p. 67).

Ainda conforme o autor, não se pode entender a identidade como algo dado ou simplesmente definido, devemos entendê-la a partir da reconstrução de um processo histórico do grupo ou lugar, no nosso caso a Maloca.

Mestre Borel grande líder da religião de matrizes africanas no estado do Rio Grande do Sul, a este respeito da influência da Igreja Católica na interferência da religiosidade negra, nos mostra repúdio e protesto

Escuta, presta bem atenção, eu abri a porta para te entrar, to te dando toda regalia dentro da minha casa, eu te propus a entrar, então tu já sabes, pode entrar, não precisa pedir licença para ir ao banheiro, ou para beber água. Então, eu te dei a regalia, tu vai usar, mas não te esquece que essa casa é minha. Essa minha regalia que eu te dou, não te dá o direito de passar em cima dos conhecimentos e dos primórdios da minha casa [...] então, essa coisa que tu me puseste em pauta, que é se o branco não tem o direito e não sei mais o que é que tem. O próprio negro criou esse tipo de coisa, justamente pela perversão do branco mandar em cima do negro, onde o negro não quer aceitar o branco por rejeição. (PERES; BAVARESCO, 2016, p. 52-53).

Segundo Menezes (2013) a religiosidade de matrizes africanas apresenta-se de forma ainda tímida e com repúdio quanto a sua prática religiosa na comunidade, entretanto, a própria pesquisadora percebeu que dentro da própria comunidade da maloca havia símbolos étnicos religiosos ligados a religião de influência africana. Nos

depoimentos colhidos dos próprios moradores percebe-se que a “religião chegou pelas mãos de Glorinha Rezadeira, sendo responsável por introduzir os rituais na comunidade”.

Neste sentido a pesquisadora entende que apesar dos moradores não cultuarem a religião do candomblé, muitos deles possuem uma consciência de respeito pela cultura e religião afro-brasileira, porque através dessa ação é possível passar para as pessoas que visitam a comunidade que eles são uma comunidade étnica que compreende e vivencia a cultura afro-brasileira em seu cotidiano (MENEZES, 2013).

Atribuímos na análise da pesquisa de Menezes que essa resistência à religião de matrizes africanas pode estar ligada historicamente a força do catolicismo cristão. Atentamos aqui que a força feminina foi responsável pela preservação das tradições, rituais e costumes da religiosidade africana no Brasil, da mesma forma a religião do catolicismo dentro da comunidade da maloca são conduzidas por um grupo de mulheres sob o comando de dona Ângela, que representa a paróquia de Nossa Senhora do Rosário.

A existência desse grupo na comunidade maloca nos faz lembrar as irmandades negras que tinham como um dos objetivos da sua existência ajudar na libertação de escravos e nos auxílios funerários.

O trabalho desenvolvido entre a escola e a sociedade é de suma importância no sentido de romper com as desigualdades étnico-raciais. Na proposta da LDB no seu objetivo principal a preparação para a cidadania e o trabalho são fatores que nos fazem refletir desse processo social. Acredita-se que as orientações educacionais contribuem consideravelmente na vida do aluno.

A escola não pode mudar a si mesma sozinha, ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é ao mesmo tempo fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende também da sociedade para se transformar, depende da relação que mantém com outras escolas, com as famílias aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade.

Prodotti (2007, p.54 *apud* LIMA; TRINDADE, 2009, p. 34), a este respeito do papel da escola cidadã Lima e Trindade nos falam:

[...] a educação além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de modificar mentalidades

favorecendo a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória.

Defende-se aqui que como no projeto “Alma Africana” que seja ofertado aos professores do ensino de filosofia no colégio estadual John Kennedy e a comunidade geral uma conscientização com formação continuada para não reportar os costumes culturais colonialistas na sociedade. Observou-se que na realização do projeto Alma Africana o intuito de desconstruir a baixa estima dos alunos referentes a negatividade da sua cor, foi uma ação pedagógica anônima, mostrando a este aluno a criação de estigmas ao longo da história até os dias de hoje.

Fica claro nos discursos dos moradores da Comunidade Maloca o estigma da discriminação étnico-raciais por parte de algumas pessoas que desconhecem a localidade onde vivem esses remanescentes até mesmo o próprio nome do lugar ou por não entenderem o significado cultural e social de um quilombo.

Observamos que a maloca carrega dentro de si um dos piores resquícios deixados pela herança da política abolicionista do estado brasileiro feita pela princesa Isabel, em 1888, que liberta os escravos sem dar a eles o direito a uma educação pública e de qualidade; na fala de alguns moradores o baixo nível educacional é um dos fatores do processo de discriminação sofrido por eles.

Espírito Santo (2011, *apud* MENEZES, 2013, p. 55), na sua pesquisa com 54 famílias residentes na comunidade maloca para averiguação da escolaridade dos moradores apresentou o seguinte resultado da pesquisa.

Figura 9 – Tabela sobre índice de escolaridade

**Tabela 1: Índice de escolaridade**

<b>Escolaridade: conclusão ou interrupção dos estudos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Do 1º ao 4º ano (Ens. Fund. Menor)	5	25%
Do 1º ao 5º ano(Ens. Fund. Maior)	4	20%
Do 1º ao 3º ano (Ensino Médio Completo)	5	25%
Ensino Médio Incompleto	2	10%
Curso técnico/tecnológico	1	5%
Superior completo	1	5%
Superior incompleto	1	5%
Não estudou	1	5%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fonte: Espírito Santo (2011. *Apud* MENEZES, 2013, p. 55).

Percebe-se na pesquisa que o Colégio Estadual John Kennedy desenvolveu o projeto Alma Africana na perspectiva da Lei 10639/03, mas não vimos uma relação com a comunidade do quilombo urbano Maloca que também desenvolve atividades culturais relacionadas as questões étnico-raciais.

## 5 METODOLOGIA

A metodologia é algo de grande importância na aplicação do projeto de intervenção pedagógica “é a forma intencional e sistemática que determina os objetivos, estratégias e atividades centradas na problematização na sala de aula, que resultarão na discussão dos problemas, das teorias e dos argumentos”.

Partindo dessa metodologia onde o diálogo estaria presente no processo ensino-aprendizagem através da reflexão acreditamos cultiva uma atitude crítica no aluno. No desenvolvimento dos nossos trabalhos a intenção maior é que as aulas de filosofia possam instigar os alunos a tomarem iniciativas a interpretações e compreensão dos temas tornando-se cada vez autônomos do seu próprio saber.

Acredita-se que a metodologia se faz necessária nesse processo de ensino aprendizagem para não tornar o ensino de filosofia perdido sem o sentido de formação do pensamento crítico

Os professores de filosofia ocupam o difícil lugar da transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e conhecimento, mas promovem sua apropriação pessoal. Tentam mostrar em definitivo, que sobre toda a repetição é imprescindível que o filósofo sobrevoa o terreno dos saberes aceitos fixando o olhar agudo em cada um deles, para interrogá-los e interroga-se. Nisso radica sua atitude”. (CERLETTI. 2009, p. 279).

A utilização dos textos filosóficos é de relevante importância nesse processo de intervenção pedagógica, pois dessa maneira possibilitarão os alunos a terem contato direto com pensamento de cada autor, enriquecendo a visão das temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

Através dessa forma metodológica de desenvolver o ensino-aprendizagem na aula de filosofia.

O professor deve utilizar livremente o texto, sem descurar o rigor científico para deste modo o aluno desenvolver um trabalho interpretativo mais pessoal. Outros recursos didáticos importantes serão utilizados na sala de aula no ensino de filosofia, porque a diversidade contribuirá com um dos principais objetivos da filosofia que é a investigação. Atividade filosófica é uma atividade de investigação pelo que a consulta de várias fontes de informação deverá ser estimulada desenvolvendo deste modo, competências específicas e fundamentais. Esta prática estimulante se for desenvolvida de trabalhos específicos em intervenção em sala de aula, por isso, na minha prática letiva pedi aos alunos um trabalho em grupo” (VEIRA 2011, p.15).

Análise de textos dos autores com a temática da filosofia africana será fundamental porque proporciona o contato dos alunos com os textos e suas interpretações.

Segundo Vieira (2011), fica mais didático para o aluno trabalhar com textos dos filósofos porque ele tem oportunidade de conhecer o pensamento de cada autor e o que estes defendem. A análise do texto na sua visão não fica somente pela análise filosófica porque permitirá que os alunos interpretassem o texto de forma profunda.

Outra estratégia utilizada também foram situações-problemas através de questionamentos sobre a temática relacionada à educação das relações étnicas raciais. A valorização das situações-problemas, como dispositivo de aprendizagem em filosofia contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, desenvolvendo-lhe uma consciência crítica e reflexiva (VIEIRA, 2011).

Segundo Almeida (2009), em sua resenha de Renata Alpis e Silvio Gallo, eles apontam também nas estratégias do ensino de filosofia a importância também de ler os textos dos filósofos em sala de aula mesmo que esses sejam recortes.

Um dos recursos didáticos que utilizamos na intervenção pedagógica é o teatro, a proposta a ser trabalhada é a de Bertolt Brecht. Nesta intervenção o trabalho com o teatro está focado em um modo de instrução que se leva a sentir prazer no mesmo tempo que ensinar.

Segundo Miranda (2013), o teatro é diversão e aprender tem que ser divertido e se entendermos que aprender deve partir primeiro de uma reflexão, de um pensamento a filosofia com certeza está relacionada nesse processo.

Filosofia e teatro dentro de um projeto educacional representam uma relação de grande combinação pedagógica. Ambas são disciplinas possíveis de um conteúdo flexível, bem diferente de outras que se apoiam no aprender em um conteúdo por fixação, ou seja, por repetições. Nesse sentido, Bertolt Brecht nos diz:

O palco passou a ter uma ação didática. O petróleo, a inflação, a guerra, as lutas sociais, a família, a religião, o trigo, comércio de gado de consumo passaram a fazer parte dos temas de teatro. Coros elucidavam o espectador acerca dos fatos para ele desconhecidos. [...] O teatro passou a oferecer aos filósofos uma excelente oportunidade, oportunidade, aliás, aberta apenas a todos aqueles que desejavam não só explicar como também modificar o mundo. Fazia-se filosofia; ensinava-se, portanto. E, com tudo isto, o teatro perdia a sua função de entretenimento? Acaso nos empurravam de novo para os bancos da escola e nos tratavam como analfabetos? Queriam que fizéssemos exames, que conseguíssemos um diploma? (BRECHT, 2005, *apud* MIRANDA, 2013, p.277).

O teatro trabalhado na intervenção pedagógica tenta desenvolver a reflexão própria de cada um dos alunos do Colégio Estadual Jhon Kenedy para que ocorra um aprendizado em relação ao ensino de filosofia relacionada com a educação étnico-racial.

A filosofia e o teatro constituem disciplinas diferentes que lidam com o mundo subjetivo de cada aluno. Neste sentido ao mesmo tempo direcionado no pensamento, na atividade de filosofar de uma forma racional, ou seja, pensar e do outro teatro que permite também um pensar mais que deve ser prévio a ação, porque durante ela só se aceita o fazer.

Dessa forma: para isso, será necessário que a mente e o corpo dos alunos, estejam presentes o tempo todo, o que nos transporta a um desafio ainda maior, o de cultivá-los trazemo-los para o universo desse processo.

O teatro no nosso trabalho de intervenção pedagógico nos faz compreender “as relações com os outros e com o mundo em que vivemos”, é essa proposta que entendemos que deve ser construída pelo teatro em junção com a filosofia. O uso de recursos tecnológicos no ensino de filosofia já é algo presente com alguns relatos de professores, principalmente na relação da disciplina de filosofia com educação de relações étnico-raciais.

O teatro trabalhado na intervenção pedagógica, tenta desenvolver a reflexão própria de cada um dos alunos do Colégio Estadual John Kennedy, para que ocorra um aprendizado em relação ao ensino de filosofia relacionada com a educação étnico-racial.

Na década de 70, o mundo é contemplado com a “Era da Informação”, neste momento histórico, ocorre o surgimento de invenções tecnológicas que irão auxiliar o desenvolvimento social, cultural, e econômico do homem como: o computador, a rede de computadores, a fibra ótica e o microprocessador.

O resultado desta inovação tecnológica encontra-se presente nos espaços escolares as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), dividem espaço com os alunos, as TVs digitais, DVDs, computadores, internet e conexões. Partindo desse princípio, o uso da tecnologia na intervenção pedagógica, se faz necessário, porque contribuem na ampliação da cidadania. Pois:

O indivíduo pode adentrar ao processo comunicativo como produtor e não somente como receptor. Assim ele se põe na tarefa de se apropriar das novas tecnologias utilizando-as para produzirem e recriar informação e conhecimento. O ciberespaço, isto é, a interconexão mundial de

computadores, que vem permitindo esta situação de troca, generalizada de saberes” (LÉVY, 1999, p. 172).

Vieira (2011) destaca sobre a interatividade e as tecnologias no campo da educação:

A interatividade entre tecnologias, e imagem, e ensino também pode ser observada na produção do mini documentário: “a fé que vem da África”. O trabalho é resultado dos seminários “as religiões e o sagrado”, realizados também com os alunos do primeiro ano. O vídeo pode ser assistido” (VIEIRA, 2011, p. 64).

Por fim, queremos enfatizar que os meios áudios-visuais são de relevância à contribuição para o desenvolvimento das diferentes competências filosóficas abordadas em sala de aula. Trazer para dentro da sala de filosofia, recursos audiovisuais como: filmes, documentários, imagens, é de grande enriquecimento para abordar e motivar debates sobre temas da atualidade como na intervenção pedagógica, proposta relacionada à educação das relações étnico-raciais. Na utilização de recursos tecnológicos o professor terá a oportunidade de proporcionar aos alunos um exercício de desenvolvimento da atividade crítica dos mesmos.

## 6 A INTERVENÇÃO

A intervenção pedagógica trabalhada dessa forma irá contribuir para que os alunos não se tornem passivo como foi questionada por Paulo Freire, a “educação bancária”, que tanto nos dias de hoje é incentivada na política educacional do governo de Bolsonaro. A valorização da experiência do professor e dos alunos nesse processo não pode ser desconstruída, representa o elo importante do saber pedagógico para a estratégia de ensino. Entendemos que o professor de filosofia nessa descolonização do pensar é de suma importância por instigar esse processo na condução da sua prática na sala de aula. Neste sentido,

Nas aulas, e principalmente nas de filosofia o professor como facilitador de aprendizagem, deve estimular a curiosidade do aluno, incentivando a participar na sua aprendizagem, visto que ele é o principal interessado. É a questão dos conceitos prontos que contribuem para a forma autêntica de pensar do aluno (HOFFMANN, 2006, p. 39).

Atentamos aqui, que as estratégias usadas na intervenção pedagógica deste trabalho procuram não ser um ato isolado, ela está relacionada a análise dos conteúdos trabalhos e aos objetos propostos. Enfatizamos que para o desempenho do professor de filosofia no processo de ensino-aprendizagem a avaliação de estratégias, e as atividades é salutar.

### 6.1 AVALIAÇÃO

A atividade avaliativa deve ser realizada na sala de aula, porque é através do

Diálogo estabelecido com os alunos, as fichas de interpretação, os textos lacunares, os trabalhos de casa, entre outros meios, servem para o professor saber se os alunos estão a caminho dos objetivos traçados (HOFFMANN, 2006, p.39).

Através disso o professor tem uma orientação do resultado, ou seja, um feedback da ação dos alunos.

Segundo Scriven (1967) a avaliação formativa está baseada em três ideias chave: regular (processos), reforçar (êxito), remediar (dificuldade). Essa forma de avaliar permite ao professor ter uma noção de quais recursos, estratégias e procedimentos serão necessários para a aprendizagem do aluno, procurando

identificar as dificuldades do aluno, proporcionando ao professor tomar decisões para permitir utilizar meios mais eficazes para uma aprendizagem enriquecedora. Dessa forma de trabalhar com o ensino de filosofia africana do ensino médio, temos a intenção de desconstruir a aprendizagem presentes nas escolas onde o eurocentrismo prevaleceu deixando de lado as oportunidades de os alunos da disciplina de filosofia terem a compreensão da sociedade por outras epistemologias de outros povos a exemplo os africanos.

Durante o processo de intervenção pedagógica será aplicada uma avaliação somativa para uma melhor compreensão da relação do ensino aprendizagem na questão do ensino de filosofia relacionado à educação das relações étnico-raciais. A avaliação somativa se faz importante nesse processo devido que:

Faz referência ao juízo final global de processo educativo que terminou sobre o qual se emite uma valoração final, em função da comparação de uns alunos com outros. Trata-se uma avaliação que mede resultados de uma aprendizagem que se revelam publicamente pela atribuição de notas (HOFFMANN, 2006, p.41).

Partindo deste viés na regência como proposta avaliativa será realizada dois tipos de avaliação somativa: os trabalhos de grupos serão avaliados durante as apresentações, para posteriormente através das anotações do professor será atribuída uma nota quantitativa ao grupo.

Outra proposta de avaliação será a aplicação de um teste escrito, algo que é bastante comum na maioria das escolas brasileiras para verificação do andamento do processo do ensino-aprendizagem. Esta proposta procura compreender neste trabalho se a descolonização das mentes na sala de aula conseguiu atingir o processo educativo no sentido de equalizar a compreensão do ensino de filosofia respeitando a pluriversalidade dos diversos pensamentos dos diferentes povos.

Dessa forma: os testes de avaliação somativa pretendem ajuizar o progresso realizado pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem. Os testes permitem aferir resultados de aprendizagem, isto é ajustar resultados. Esses resultados indicam ao professor se os objetivos programados foram ou não atingidos. Os alunos são classificados pelos objetivos que atingiram. O fato do teste se prestar à classificação, não o transforma no elemento privilegiado de informação esses são mais do que instrumentos para “aprovar ou reprovar” (HOFFMANN, 2006, p.41 e 42).

A proposta do teste escrito é verificar o nível de conhecimento adquirido, o intuito não é saber se o aluno memorizou ou decorou, mas tenta entender os níveis cognitivos como a análise e a síntese do que foi ensinado. A aplicação do teste escrito consta de diversidade de questões para que os alunos tenham a oportunidade de se confrontarem com diferentes formas de questionar.

O teste escrito é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem especialmente na disciplina de filosofia porque: “Esse tipo de questões exige dos alunos competência e organização de ideias e estimula a criatividade, bem como as competências de expressão escrita e de síntese” (HOFFMANN, 2006, p.43)

Ainda refletindo sobre a importância do sentido da avaliação, a autora supracitada nos informa que as questões que são trabalhadas no teste escrito pelas suas características, oferecem as condições para que os alunos mostrem seus conhecimentos.

## 6.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: PRIMEIRA INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção seria realizada na turma do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Presidente John Kennedy no primeiro semestre de 2020. Devido a Pandemia a mesma não foi executada. Mas segue descrição da proposta metodológica.

A escolha da turma do 1º ano do ensino médio foi porque, a disciplina do ensino de filosofia está na matriz curricular sendo a carga horária são de duas aulas na semana. A turma é formada em sua maioria por estudantes provenientes da comunidade maloca e das adjacências como já foi citado anteriormente.

O trabalho a ser realizado com essa turma está pautado pelas relações étnicas raciais.

### 6.2.1 Justificativa

No Brasil as estatísticas mostram que um grande contingente da população negra forma uma parte significativa da sociedade. O surgimento da lei 10639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e dos afro-brasileiros no ensino fundamental e no médio, levou as escolas a reconstruir seus currículos numa

perspectiva de ampliação da discussão e da reflexão acerca das contribuições da população negra para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Neste sentido, a escola precisa estabelecer conexões entre as contribuições dos negros e negras para a sociedade, bem como refletir criticamente sobre racismo que se apresenta no meio social. Para isso, precisa-se que os alunos compreendam as tradições e a história do povo negro brasileiro. É necessário que a prática pedagógica do ensino de filosofia contemple o estudo da educação para as relações étnico-raciais para desconstruir a epistemologia de estereótipos que distorcem a trajetória dos descendentes de africanos alimentando assim uma sociedade excludente, racista, xenófoba, sexista e eurocentrada.

Com isso, é importante que a escola elabore projetos pedagógicos sobre a cultura negra que proporcione aos estudantes uma prática que os aproxime de um aprofundamento da cultura afro-brasileira que foi constituída a partir da luta e da resistência do povo negro brasileiro e assim, potencializará a autoestima do aluno reverberando na construção de uma percepção sobre si mesmo e de sua atuação no mundo, numa relação solidária e dialógica com outro.

Essa proposta pedagógica aqui desenvolvida privilegia as questões: da identidade, da diversidade, da autoaceitação e do respeito. Enfatizamos a relevância da participação comunidade escolar nessa intervenção pedagógica, não somente os afrodescendentes, mas também os diversos grupos étnico-raciais de forma que fique claro que conhecer as diversidades é essencial para o convívio social numa perspectiva humanizadora. O desafio que se apresenta ao professor de filosofia vai para além da história contada nos livros didáticos que se reduz a escravidão, a miséria do continente africano e o sofrimento do povo negro, ou seja, mostrar a importância do negro na cultura, nas artes, nas ciências e na filosofia, no Brasil e no mundo e ainda o empoderamento do povo preto.

É pertinente nesse processo de ensino-aprendizagem criar situações didáticas baseadas em dinâmicas de vivências para reflexões e ações com o intuito de construir a criticidade nos estudantes para contribuir na intervenção de sua realidade.

### **6.2.2 Material e métodos**

- Poesia de Beatriz Nascimento
- Poesia de Severo D’Acelino
- Livro África Difícil (Missão Condenada: Diário)
- Documentário Ori
- Computador, data show e slides
- Textos teatrais de Severo D’Acelino
- Entrevista de Djamile Ribeiro (2019)

### **6.2.3 Público alvo**

Estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Presidente John Kennedy. Tempo pedagógico: 5 (cinco) horas aulas.

### **6.2.4 Resultados esperados**

A partir do desenvolvimento dessa intervenção pedagógica, acredita-se que os alunos percebam que ao longo da história do Brasil, ocorreu uma divisão social sempre direcionada para relações de desigualdades étnico-raciais. Observamos nessa primeira intervenção pedagógica que os alunos consigam desenvolver um olhar crítico sobre o racismo no Brasil. Através dessa reflexão eles consigam ter uma percepção desse processo de exclusão e escravidão da população africana que colocou os afrodescendentes em sua maioria em situação de vulnerabilidade social sendo a maior parcela da população que compõe a desigualdade social.

### **6.2.5 Objetivo geral**

Promover no currículo do ensino de filosofia, o desenvolvimento reflexivo, crítico e criativo que forneçam atitudes para compreensão que o pensamento filosófico é pluriversal, incluindo as experiências de pensar dos africanos e dos afro-brasileiros como elementos contribuintes no âmbito epistemológico do ensino de filosofia pela visão da afroperspectividade em consonância com a lei 10639 de 2003.

### **6.2.6 Objetivos específicos**

- Identificar o tempo e o espaço dos pensadores afrodescendentes sergipanos no Brasil.
- Produzir material didático com os pensadores sergipanos trabalhados na pesquisa como subsídio pedagógico para o ensino médio, contribuindo com o ensino de filosofia da rede pública estadual de ensino de Sergipe.
- Analisar que impacto a falta da lei 10639/03 afetou a prática pelo processo ensino-aprendizagem no ensino de filosofia. Diante dessa relevância os professores em formação continuada na temática da lei precisam promover a cultura como constituinte e contribuinte na formação da sociedade brasileira em suas aulas.

### 6.2.7 Sequência didática

A sequência didática foi elaborada em um total de cinco aulas distribuídas em cinco subseções para melhor descrever as etapas.

#### 6.2.7.1 Primeira aula

Na primeira aula deve ser realizada a leitura da poesia de Severo D’Acelino e da poesia de Beatriz Nascimento e será desenvolvida em dois momentos descritos a seguir:

1º Momento da aula:

Ninguém fará eu perder a ternura  
 Como se os quatro besouros  
 Geração da geração  
 Voo de garças seguro  
 Ninguém fará  
 Ninguém fará eu perder a doçura  
 Seiva de palma, plasma de coco  
 Pêndulo em extensão  
 Em extensivo mar – aberto  
 Cavala escamada, em leito de rio

Ninguém me fará racista  
 Haste seca petrificada  
 Sem veias, sem sangue quente

Sem ritmo, de corpo, dura  
Jamais fará que em mim exista  
Câncer tão dilacerado

**Antirracismo** - Beatriz Nascimento

O professor inicia a aula, expondo a poesia “RAÇA” de Severo D’Acelino e a poesia de Beatriz Nascimento através de slides fazendo reflexão de pertencimento. No Brasil pertencemos a determinados grupos de convivências de pessoas que fazem parte de diversas cores, e que inclui nesse processo histórias ligadas a África. Levando para sala de aula o debate levantado pela corrente da afroperspectividade no sentido do entendimento humano como construção da consciência crítica da sociedade no sentido da pluriversalidade, como diz o filósofo Renato Noguera.

2º Momento

Questões problematizadoras pelo professor, para mediar o início da reflexão da temática da sala de aula sobre a identidade negra e racismo étnico-racial.

Questões:

1. O que é ser negro no Brasil?
2. Por que a maioria dos brasileiros ainda hoje, pensam, agem e veem as pessoas negras de forma preconceituosa?
3. Qual o sentido das poesias de Severo D’Acelino e Beatriz Nascimento na relação dos afrodescendentes com a sociedade contemporânea/?

Logo em seguida, os alunos responderam essas questões através da confecção de revistas de quadrinhos, demonstrando o sentido das questões negativas a existência do racismo no Brasil?

**6.2.7.2 Segunda aula**

A aula será dividida em dois momentos descritos a seguir:

1º Momento da aula

A aula iniciará com a exposição das principais correntes da filosofia africana através de slides. O professor irá mostrar a eloquência da epistemologia dos africanos na forma de ver o mundo e dos comportamentos humanos. Nessa intervenção pedagógica será necessário que os estudantes formem grupos com 5 componentes para realização de um seminário.

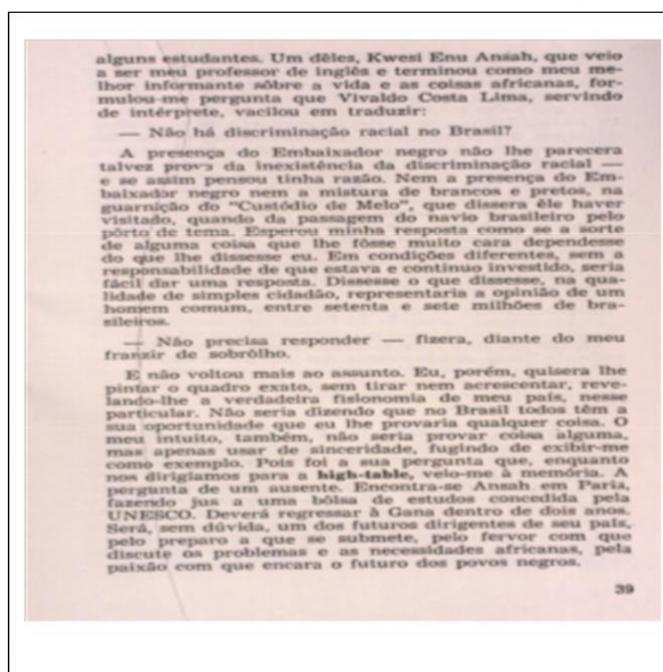
## 2º Momento da aula

Os alunos reunidos nos grupos organizarão o seminário de acordo com a distribuição das diversas correntes filosóficas de pensamento e dos escritores afrodescendentes sergipanos: Beatriz Nascimento, Severo D’Acelino e Raymundo Souza Dantas. O seminário será organizado pelo professor conforme a data agendada posterior a aula de filosofia.

### 6.2.7.3 Terceira aula: Leitura dos textos

## 1º Momento da aula

Figura 10 – Texto do Embaixador Raimundo Dantas Souza Santos



Fonte: livro *África Difícil: (Missão Condenada: Diário)*, 1965, p.39.

Antes de iniciar aula será formado grupo de cinco alunos e em seguida distribuir os textos do livro *África Difícil (Missão Condenada: Diário)* do Embaixador Raymundo Souza Dantas e o texto da filósofa Djamile Ribeiro, esses subsidiarão o debate sobre a temática do racismo estrutural no Brasil. O professor será mediador do debate que provoque reflexões dos alunos sobre a temática proposta, pedindo aos alunos que pensem para responder as seguintes questões:

#### Questões

1. Como a imprensa poderia se tornar um veículo de comunicação no combate ao racismo no Brasil?
2. Como se dá a presença do racismo nos setores governamentais?
3. Qual a importância das cotas raciais para o ingresso na universidade no combate ao racismo?
4. Como as políticas públicas afirmativas podem contribuir no processo da inclusão dos afrodescendentes na sociedade?

#### 2º Momento da aula

A aula começa com uma discussão sobre os textos de Raymundo Souza Dantas, em seguida o professor pedirá que eles compartilhem o conhecimento adquirido sobre o racismo estrutural com a fundamentação teórica das obras citadas através da encenação de peças teatrais na sala de aula como forma lúdica para uma socialização nas respostas.

#### **6.2.7.4 Quarta aula: Socialização das respostas**

#### 1º Momento da aula

A aula terá início com uma exposição oral sobre a temática do racismo religioso. Em seguida, ocorrerá a exibição do filme “Chico Rei” (Retrata a biografia de um líder africano) e logo após o término será aplicado um questionário na turma. E ainda nessa aula, a turma será dividida em grupos de cinco elementos, cada grupo terá um relator para registrar as respostas questionário dada pelo grupo.

#### 2º Momento da aula

A socialização das respostas será através da elaboração de cordel pelos alunos por ser uma literatura bastante produzida e lida no Nordeste.

#### 6.2.7.5 Quinta aula

##### 1º Momento

Nessa aula será trabalhada a desconstrução colonial em que os negros africanos no processo diaspórico no Brasil, foram pacíficos na aceitação da imposição do poder hegemônico branco. Será mostrada de forma oposta os diversos meios da resistência da opressão colonizadora através das diversas maneiras: jogo da capoeira, nas fugas e assassinatos dos seus algozes (capitães do mato), até as suas organizações através do movimento negro na atualidade.

Será distribuído um texto de Abdias do Nascimento sobre o “Quilombismo”, logo em seguida, será exibido o documentário “ORÍ” dirigido por Beatriz Nascimento e a cineasta da USP Raquel Geber.

##### 2º Momento

Após a leitura e de assistirem o documentário os alunos nos mesmos grupos iram confeccionar cartazes com desenhos referentes a temática.

#### 6.2.7.6 Referências utilizadas nas aulas

D'ACELINO, Severo. **Panáfrica África Iya N'La**. Aracaju, SE: MemóriaAfro, 2002.

D' ACELINO, Severo; **Mariow**: o terreiro de Ba' Emiliana. Aracaju, SE: MemóriaAfro, 2008.

DANTAS, Raymundo Souza. **África difícil**: missão condenada (diário). São Paulo: Leitura, 1965

NASCIMENTO, José Abdias do. **Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africana. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

### 6.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SEGUNDA INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção seria realizada na turma do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Presidente John Kennedy no primeiro semestre de 2020. Devido a Pandemia a mesma não foi executada. Mas segue descrição da proposta metodológica.

A escolha da turma do 1º ano do ensino médio, foi porque a disciplina do ensino de filosofia está na matriz curricular, sendo a carga horária de duas aulas na semana. A turma é formada em sua maioria por estudantes provenientes da comunidade maloca e das adjacências como já foi citado anteriormente.

O trabalho a ser realizado com essa turma está pautado pelas relações étnico-raciais.

#### 6.3.1 Justificativa

Após a publicação da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo da educação básica ainda se depara com a ausência dela nos projetos políticos pedagógicos de muitas instituições escolares no Brasil. Esta ausência da educação nas relações étnico-raciais vai na contramão de um país de cunho democrático e formado por uma sociedade de enorme vocação pluricultural, algo que faz o país andar para trás de tudo que foi conquistado pelo movimento negro no bonde da história dos afrodescendentes na educação.

Esta discussão das relações étnico-raciais é de grande contribuição no processo do combate ao racismo, porque o preconceito é o contraponto do conhecimento científico e popular do grupo social, é necessário que esses mesmos elementos aprendam, estudem e conheçam a sua própria história e cultura dos povos originários da África e que aqui foi enriquecido com a cultura e a história produzida pelos seus descendentes.

Para que a lei seja realmente válida no Brasil instituições, conselhos de educação estaduais e municipais, movimento negro, professores negros e não negros lutaram para que fosse reconhecido o parecer número 3/2004 do conselho nacional de educação que empoderou a prática da educação das relações étnico-raciais das

nossas escolas e instituições superiores. Podemos afirmar que professores que sonham e lutam por uma sociedade igualitária possui uma consciência política e pedagógica em trabalhar as relações étnico-raciais por meio da cultura e da história dos afro-brasileiros e africanos durante todo decorrer do ano letivo na escola.

O trabalho com a educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia no ensino médio ultrapassa mais do que a ideia da temática com a aplicação do Enem que representa apenas o conhecimento que só serve para aquele momento. A prática do ensino de filosofia está relacionada dia a dia com os valores da sociedade com um destaque dos afrodescendentes nas relações sociais das escolas.

O aluno independente do exercício da função escolar está relacionado com o convívio em diferentes ambientes sociais como: igrejas, sindicatos, terreiro de candomblé ou outras manifestações religiosas. Em todos os lugares as pessoas manifestam suas identidades e suas vozes.

A escola tem que fomentar um projeto de sociedade em seus currículos que façam as pessoas refletirem que o racismo é algo que vai na contramão da sociedade igualitária.

A mesma precisa trabalhar sempre promovendo o diálogo e sem dúvida nenhuma constitui uma importante base das relações étnico-raciais, através desse diálogo sempre possível os alunos entenderão que é possível pessoas diferentes com religiões diferente, princípios diferentes e costumes culturais diferentes possam se respeitar, conversar e construir uma sociedade baseada na pluralidade social onde todos possam ser inseridos dentro dela.

### **6.3.2 Material e método**

- Textos de Severo D`Acelino e Sueli Carneiro
- Data show
- Poesia de Severo D´Acelino
- Texto de Eduardo Oliveira
- Cartazes
- Pátio
- Paródia

### **6.3.3 Público alvo**

Estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Presidente John Kenedy com o tempo pedagógico de 5(cinco) horas aula.

#### **6.3.4 Resultados esperados**

No desenvolvimento das aulas na 2ª intervenção pedagógica espera-se que haja tomada de consciência crítica e estrutural por conta do processo dialógico e coletivo pois, as aulas de filosofia foram pensadas a partir do racismo e do combate ao racismo, da intolerância e do epistemicídio através da poesia, da paródia, textos que tratavam: da ancestralidade, do racismo entre outros.

#### **6.3.5 Objetivo geral**

Promover uma educação para formação de atitudes, posturas e valores que eduquem e conscientizem os cidadãos ao pertencimento étnico-racial.

#### **6.3.6 Objetivos específicos**

Contextualizar as situações da sociedade contemporânea e sua interação com a comunidade;

Contribuir para o combate da discriminação em ambiente, local e internacional com o propósito de defender e valorizar as manifestações culturais assegurando-se o exercício das diferentes culturas e diversidades étnicos-raciais.

#### **6.3.7 Sequência didática**

##### **6.3.7.1 Primeira aula: leitura de textos**

1º momento da aula

A aula será ministrada da seguinte forma: O professor pedirá aos alunos que respondam as seguintes perguntas:

1. Qual o seu entendimento sobre identidade étnico-racial?
2. Como você pensa a formação da identidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira?
3. O que é racismo?

4. Na sua opinião existe racismo no Brasil?

5. Você já sofreu racismo?

No mesmo momento serão distribuídos aos grupos formados por cinco alunos, textos sobre racismo da filósofa Sueli Carneiro e de Severo D`Acelino que servirão de apoio pedagógico para as respostas do questionário.

2º momento da aula

Após a leitura dos textos de Sueli Carneiro e Severo D`Acelino, os alunos farão as explanações das suas respostas através de apresentações de paródias musicais, nos ritmos de músicas afrodescendentes, como: funk, rap, hip hop, rock, jazz e samba.

### **6.3.7.2 Segunda Aula**

1º momento da aula

Projeção de slide para expor o conteúdo sobre religiões de matrizes africanas. Em seguida será formado grupos de cinco alunos e será distribuído os textos do livro “Mariow: o terreiro de Ba’ Emiliana”, de Severo D’ Acelino, de forma que os alunos debatam entre si a temática para fundamentarem na produção áudio visual que será proposta na aula.

2º momento da aula

Após a exposição oral do professor com as leituras dos textos propostos, os grupos discutirão entre si a elaboração de vídeos com adeptos das religiões de matrizes africanas, narrando depoimentos sobre os principais obstáculos de professar o seu credo num país que em sua grande maioria é formado por homens da religião cristã hebraica. Como sugestão, será recomendado que as pessoas escolhidas para os depoimentos, sejam moradores da comunidade onde a escola está localizada.

### **6.3.7.3 Terceira aula: leitura de textos**

1º momento

Será realizada uma leitura coletiva do texto sobre ancestralidade do filósofo Eduardo Oliveira da UFBA, fazendo uma relação com a poesia de Severo D´Acelino a respeito da religiosidade afro-brasileira, promovendo um debate sobre a questão do racismo religioso contra as religiões de matrizes africanas.

2º momento

Será proposto como atividade pedagógica que os alunos confeccionem cartazes com imagens que apresentem o racismo religioso, sofrido pelos adeptos das religiões de matrizes africanas.

#### **6.3.7.4 Quarta aula**

1º Momento

Nesta aula de filosofia africana a regência se dará num terreiro de candomblé, proporcionando aos alunos o conhecimento do espaço sagrado, resultado da diáspora africana trazida para o Brasil, que aqui ganha ressignificações cuja permanência nos dias de hoje, à opressão da fé eurocêntrica se devem à resistência dos afrodescendentes. Os alunos visitarão o espaço físico e assistirão ao documentário “História das religiões Umbanda e Candomblé” farão a leitura sobre o poema “RITO DE ABERTURA: SAUDAÇÃO A EXU” Severo D´Acelino.

2º momento

Os alunos participarão no mesmo espaço de uma roda de conversa com os membros do terreiro sobre a temática do racismo religioso.

A proposta da atividade pedagógica extraclasse será os alunos elaborarem uma revista em quadrinhos sobre a mitologia dos orixás.

#### **6.3.7.5 Quinta aula**

1º Momento da aula

Visando a relação dialógica freiriana propomos que no final da intervenção pedagógica, seja realizada uma exposição no pátio da escola, apresentando tudo que foi produzido e utilizado durante as aulas de filosofia da turma: cordéis, paródias, peças teatrais e produções audiovisuais. Nesse sentido, “É fundamental diminuir a

distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 1996).

Esse momento representa uma importante integração da escola com a comunidade, os pais dos alunos e escola de forma geral, o corpo docente e os demais discentes de outras turmas na socialização do conhecimento, no combate ao racismo.

### **6.3.7.6 Referências utilizadas nas práticas docentes**

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Trad. Isabel Pascoal Lisboa. Livraria Sá da Costa Editora. 1980. p. 37- 42.

DANTAS, Raymundo Souza. **África difícil**: missão condenada (diário). São Paulo: Leitura, 1965.

OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia e Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-brasileira. **Revista Sul-americana de Filosofia**, n. 18, maio/out. 2012, p.42-45. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em: 12 abr. 2020.

RAMOSE, Magobe B. **Globalização e Ubuntu**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez. 2010. p 211-213.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizamos que a legislação específica sobre a inclusão da história da África nas escolas brasileiras representa um grande avanço no campo da precisão, observamos que mesmo com as iniciativas para a execução da Lei nº 10.639/2003, nos últimos anos ainda é ausente nos currículos escolares brasileiros. É preciso muita luta para ser realmente executada na prática pedagógica.

A publicação de mais pesquisas e a realização de eventos, conscientização e práticas de investigação sobre a temática e a formação de especialistas na área representam elementos que servem como suporte para ser trabalhado em sala de aula, se torna fundamental para a desconstrução de muitos estereótipos e falsas informações e imagens sobre a África e a sociedade africana.

Para concretizar a promoção da cultura africana e afro-brasileira se faz necessário que ocorra o debate nos programas de graduação, Pós-Graduação, nas associações de docentes e pesquisadores, nas escolas e nas ações governamentais.

A participação do movimento negro no debate nacional resultou na conquista das grandes pautas sociais, culturais e políticas.

Podemos citar como testemunho vivo dessas lutas, a saber: as cotas para negros dentro das Universidades, concursos públicos e aprovação de leis voltadas para os afrodescendentes.

Atentamos aqui que o governo de Luís Inácio Lula da Silva realizou um grande debate com o movimento negro brasileiro, oportunizando uma participação maior nas decisões políticas públicas de promoção da igualdade racial e social.

Ao trabalharmos com os escritores negros sergipanos, mostramos a importância deles com seus poderes de fala a partir dos seus espaços de convivência dentro da sociedade. E que essas obras são de grande relevância no resgate identitário dentro da escola através do ensino de filosofia. Os escritores negros sergipanos expressam uma forte relação com a corrente filosófica da Afroperspectividade porque representam a resistência, a riqueza da epistemologia africana nas entrelinhas de suas obras.

Todo esse acervo bibliográfico correlaciona com Estética para divulgar esse conhecimento científico e popular da cultura africana e afro-brasileira. O teatro, o cinema, a poesia atrelada a Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) estiveram como atores coadjuvantes neste processo. São de extrema importância

para o trabalho pedagógico na promoção da lei na relação com o ensino de filosofia e na educação das relações étnico-raciais.

Afroperspectividade surgiu com o poder de voz dada aos Afrodescendentes latino-americanos que encontram nas diversas manifestações culturais afro-brasileira toda a essência da África trazida através da diáspora, Beatriz Nascimento, Severo D'Acelino e Raymundo Souza Dantas representam em suas obras a base da Afroperspectividade no Brasil.

É essencial desenvolver o pensamento crítico sobre a necessidade de se pensar outros saberes. Pensando em um contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiro das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento por luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmologia a partir de referências provenientes de religiões de matrizes africanas e outras geografias de regiões e saberes.

Seria preciso, então, desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina, cis e heteronormativa e debater como os identificados foram construídos nesse contexto.

A implementação da Lei 10.639/2003 no Brasil ainda não conseguiu levar o total conhecimento sobre as relações étnico-raciais e sobre a história da África aos docentes. A proposta lançada com as aulas de intervenção procurou fazer com que os alunos demonstrem de forma geral que os trabalhos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais consigam sensibilizá-los, alertá-los e informar sobre a dimensão do preconceito e da discriminação racial apesar de muitas escolas lhe oferecem pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maurício Moreira de. Resenha. *In*: ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar, filosofar: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009. 2009, p. 149.
- AMARAL, Aurélio. Artigo: as origens dos negros do Brasil, **Revista Nova Escola**, mar. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1319/as-origens-dos-negros-do-brasil>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- ARAÚJO, Emanuel. **Escrito para a eternidade: a Literatura no Egito Faraônico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. 482 p.
- ASANTE, Molefi Let. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosófico**, v. XIV, dez. 2016. Disponível em: [http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02\\_ASANTE\\_Ensaio\\_Filosofico\\_Vol\\_14.pdf](http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaio_Filosofico_Vol_14.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.
- BERND, Zilá. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BISPO, Denise Maria de Souza. **História e cultura afro-brasileira em Sergipe: antecedentes da lei 10.639/03 (1980-2003)**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5671>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- 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, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.684 de 2 de junho 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=Altera%20o%20art.,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=Altera%20o%20art.,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação: CNE, 2004. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne\\_resolucao\\_1\\_170604.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação: SECADI, 2006. 236 p. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação: SECADI, 2006. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume9\\_dimensoes\\_da\\_inclusao\\_no\\_ensino\\_medio\\_mercado\\_de\\_trabalho\\_religiosidade\\_e\\_educacao\\_quilombola.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume9_dimensoes_da_inclusao_no_ensino_medio_mercado_de_trabalho_religiosidade_e_educacao_quilombola.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Parecer técnico nº 16 de 05 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: Ministério da Educação: SECADI, 2012. 79 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=3019). Acesso em: 20 dez. 2020.

CAMACHO, Daniel. Movimentos sociais: algumas discussões conceituais. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo José (org.). **Os novos movimentos sociais na América do Sul**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 149 p.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia).

D'ACELINO, Severo. A vida da mulher negra sob o olhar de Severo D'Acelino. **Agência de Notícias Alese**, 2016. Entrevista de Jadilson Simões. Disponível em: <https://al.se.leg.br/a-vida-da-mulher-negra-sob-o-olhar-de-severo-dacelino/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

D' ACELINO, Severo. **Panafrica Iya N'la**. Aracaju: Memoriafro, 2002.

D' ACELINO, Severo; **Mariow**: o terreiro de Ba' Emiliana. Aracaju/Se: Memoriafro, 2008.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia desde África**: perspectivas descoloniais. 2018. 231 f. (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54739>. Acesso em: 12 jan. 2021.

DANTAS, Luís Thiago Freire. Introdução à filosofia africana – a invisibilidade de uma história. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 59, p. 405-424, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://speciesnae.files.wordpress.com/2015/05/programa.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020

DANTAS, Luís Thiago Freire. “Oh, meu corpo, faz de mim um ser que questiona”: o relato sobre uma pesquisa de filosofia africana no Brasil. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 10, n. 2, p. 297-312, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49112>. Acesso em: 12 nov. 2020.

DANTAS, Paulo Santos. **Construção de identidade negra e estratégias de poder**: o movimento negro sergipano na década de 1990. 2003. 264 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11355/1/Dissertacao%20Paulo%20Dantasse%20g.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DANTAS, Raymundo Souza. **África difícil** (Missão Condenada: Diário). São Paulo: Leitura, 1965.

DOMINGUES, Petrônio. Severo D'Acelino: um intelectual pan-africanista. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 22, n. 02, dez, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/60387>. Acesso em: 12 set. 2020.

FANON, Frantz. **Em defesa da Revolução Africana**. Trad. Isabel Pascoal Lisboa. Livraria Sá da Costa Editora. 1980. p. 37- 42.

FERNANDES, Sílvia Andreia. **A Problematização na Aula de Filosofia**. Universidade do Minho Instituto de Educação.

FRANÇA, Evanílson Tavares de. **Projeto Alma Africana**. Governo de Sergipe. Secretaria de Estado da Educação. Aracaju/Se: Colégio John Kennedy, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos**. 9 eds. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GOMES, Ângela de Castro. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamentoafrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.

GOMES, Olívia Maria dos S. **Impressões da festa**: blocos afro sob o olhar da imprensa baiana. Estudos Afro-Asiáticos, n<sup>o</sup> 16, março de 1989, pp.171-187.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 20<sup>a</sup> edição, 2006.

HOLANDA, Karla; TEDESCO, Maria Cavalcanti. **Feminino e plural**: mulheres no cinema brasileiro (org.). São Paulo: Editora Papirus, 240 p.

JESUS, Rodrigo Marcos de; NEGRI, Edson Clebes; CÂNDIDO, Juardi Rios (org.). **Filosofia e consciência negra**: desconstruindo o racismo. Cuiabá: EdUFMT, 2018. 102 p.

JUÍZA Luislinda Valois eleita desembargadora do TJ-BA. **Portal Geledés**, 7 dez. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/juiza-luislinda-valois-eleita-a-desembargadora-do-tj-ba/>. Acesso em: 22 set. 2020.

LÉVY-BRUHL, Lucien. **Les fonctions mentales des sociétés primitives**. Paris: Les Press Universitaires de França, 1951.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 246 p.

LOPES, Wallace. Ensaios filosóficos. Rio de Janeiro: **Revista de Filosofia**, Vol. IV, out., 2011. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaios\\_Filosoficos\\_Volume\\_IV.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/Ensaios_Filosoficos_Volume_IV.pdf). Acesso em: 24 abr. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1582/1487>. Acesso em :20 out. 2020.

MUNANGA, Kabengele. O Antirracismo no Brasil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

MENEZES, Tacyane Lima de. **Concurso Beleza Negra da Maloca:representações acerca da ideia de África em Aracaju/Se**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: UFS, 2013. Disponível em:

[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/3183/1/TACYANE\\_LIMA\\_MENEZES.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/3183/1/TACYANE_LIMA_MENEZES.pdf). Acesso em: 12 out. 2020.

MILLS, Charles W. The racial polity. *In*: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue (org.). **Racism and philosophy**. New York: Cornell University Press, 1999.

MUDIMBE, Valentim Yves. **A invenção de África**: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Tradução de Ana Medeiros. Lisboa: Edição Pedagogo, 2013. 278 p.

NASCIMENTO, José Abdias do. **Quilombismo: documentos de uma militância panafricana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do Nascimento. Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (REFASE)**, n. 14, maio-out, 2010, p. 88-69. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em: 20 dez. 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 18, maio/out. 2012, p. 74-89. Disponível em: [periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download](https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download). Acesso em: 20 out. 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do Nascimento; BOTELHO, Denise. O currículo da filosofia brasileira entre discursos coloniais: a colonização e a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 14, maio-out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398/4013>. Acesso: 20 jun. 2020.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, maio/out. 2012. P. 62-73. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 12 out. 2020.

NOGUERA, Renato. **Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato; RIBEIRO, Katiúscia; ROSA, Ellen. Ensino de Filosofia e Relações Étnico-Raciais: Formação docente, PNLD e perspectivas antirracistas. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias da (org.). **Formação de professores, livro didático e Escola Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016

OLIVEIRA, Eduardo de. **Africanidades**. *In*: SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e relações étnico raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia e Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-brasileira. **Revista Sul-americana de Filosofia**, n. 18, maio./out. 2012, p.42-45. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em: 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, Luís Cláudio de; SANTOS, Roseane Ramos Silva dos; MIRANDA, Janira Sodré. **Educação para as relações etnicorraciais**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2016. 68 p.

OMOREGBE, Joseph. I. Filosofia africana: ontem e hoje. *In*: CHUKUDI EZE, E. (Org.). **Filosofia Africana**: uma antologia. Massachusetts/Oxford: Blacwell Publishers, 1998. (Tradução de Renato Noguera). Disponível em: [https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/joseph\\_i.\\_omoregbe\\_\\_filosofia\\_africana.\\_ontem\\_e\\_hoje.pdf](https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/joseph_i._omoregbe__filosofia_africana._ontem_e_hoje.pdf). Acesso em: 19 abr. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Política linguística na América Latina**. São Paulo: Pontes, 1988. 192 p.

PERES, Mara Sirlei Lemos; BAVARESCO, Agenor (Org.) **Antropologias e africanidades**: ensaios. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2016. p. 233.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas**: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10,639/03. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%BAscia\\_ribeiro\\_-\\_dissertac%C3%A7%C3%A3o\\_final.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%BAscia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.

RACISMO no Brasil. **Educação e Transformação**, 2021. Disponível em: Acesso em: <https://www.educacaoetransformacao.com.br/racismo-no-brasil/>. 12 abr. 2020.

RAMOS, M. B. **Sobre a Legitimidade e o estudo da Filosofia**. Ensaios filosóficos. Volume IV, outubro 2011.

RAMOSE, Magobe B. Globalização e ubuntu. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez. 2010. p 211-213.

RAMOSE, Magobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. Tradução de Dirce Eleonora Nigro Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaios Filosóficos**, v. 4, p. 6-24, out. 2011. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe\\_b.\\_ramose\\_-\\_sobre\\_a\\_legitimidade\\_e\\_o\\_estudo\\_da\\_filosofia\\_africana.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/mogobe_b._ramose_-_sobre_a_legitimidade_e_o_estudo_da_filosofia_africana.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Kuanza, 2006.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento Justificado, 2017. 112 p.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. *In: Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, n. 17, CEEA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: . Acesso em: 14 jul. 2011.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Brasília: UNB, 2015.

SANTOS, Ivanir Augusto Aves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 298 p.

SANTOS, Lourival Santana. Negro e brancos: uma pedagogia da violência. *In: NEVES, Paulo S. C; Domingues, Petrônio. A diáspora negra em questão: identidade e diversidade étnico-raciais*. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 71-84.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. *In: TYLER, Ralph.; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michael. Perspectives of curriculum evaluation*. Washington, D. C: American Educational Research Association, 1967.

SERGIPE, Governo do Estado. **Lei nº 5.497, de 23 de dezembro de 2004** . Dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais, para a inclusão nos currículos da Educação Básica das Redes Pública e Particular do Estado de Sergipe o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e dá outras providências. Aracaju, SE: Governo do Estado, 23 dez. 2004. Disponível em: <https://cpisp.org.br/lei-no-5-497-de-23-de-dezembro-de-2004/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SILVA, Marina Luíza Horta. **A imagem improvável do escritor**: Raymundo Souza Dantas – apontamentos sobre vida e obra. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-9WMJAH/1/marina\\_luiza\\_horta\\_\\_disserta\\_\\_o\\_de\\_mestrado\\_\\_a\\_imagem\\_improvavel\\_do\\_escritor\\_raymundo\\_de\\_souza\\_dantas\\_cd.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-9WMJAH/1/marina_luiza_horta__disserta__o_de_mestrado__a_imagem_improvavel_do_escritor_raymundo_de_souza_dantas_cd.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, Rosemere Ferreira da Silva. **Trajetórias de dois intelectuais negros brasileiros: Abdias Nascimento e Milton Santos**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8585/1/Silva.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

SILVA, Ursula Rosa da. **A infância do sentido**: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética. 2009. 294 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, RS. Pelotas, RS, 2009. Disponível em:

[http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1723/1/Ursula\\_Rosa\\_Silva\\_Tese.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1723/1/Ursula_Rosa_Silva_Tese.pdf)  
f. Acesso em: 12 dez. 2020.

TELES, Jaqueline Gomes dos Santos. **Educação e linguagem no quilombourbano “Maloca”**: perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4654/1/JAQUELINE\\_GOMES\\_SANTOS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4654/1/JAQUELINE_GOMES_SANTOS.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

UNESCO. **Contribuição para a implementação da Lei 10639/2003**, 2008. Disponível em: [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes\\_para\\_implementacao\\_da\\_lei.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

VALOI, Ernesto. **Introdução à filosofia africana**. Universidade do Porto, Portugal, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/367057599/Introducao-a-Filosofia-Africana>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VIEIRA, Silvia Andreia Fernandes. **A problematização na aula de filosofia**. 2011.103 f. Relatório de estágio (Mestrado em ensino de Filosofia no ensino Secundário)– Universidade de Minho. Minho, Portugal, 2011. disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19511/1/s%adlvia%20Andreia%20Fernandes%20Vieira.pdf>. Acesso em: 12 jul.2020.

## ANEXO A – FOTOGRAFIAS DO PROJETO ALMA AFRICANA

### Projeto Alma Africana



**Fonte:** Acervo do Colégio Estadual John Kennedy (2010).

### Projeto Alma Africana II



**Fonte:** Colégio Estadual John Kennedy (2010).

### Projeto alma africana III



**Fonte:** Colégio Estadual John Kennedy (2010).

### Projeto alma africana IV



**Fonte:** Colégio Estadual John Kennedy (2010).

## ANEXO B – Banner de Apresentação

Banner Projeto Alma Africana

COLÉGIO ESTADUAL JOHN KENNEDY

ESPÍRITO E CORPO

# NEGROS

Grupo ParlaCÊNICO de Teatro



**ELENCO**  
Dayse Andrade  
Mônica Oliveira  
Roberto Teles  
Talita Dandara

**PRODUÇÃO**  
Iarab Sena  
Taymara Ramos  
Evandro de  
Franca

**DIREÇÃO**  
Evandro  
Tavares de  
Franca

Fonte: Colégio Estadual John Kennedy (2010).

## ANEXO C – Projeto alma africana no colégio John Kennedy

### Apresentação do Projeto Alma Africana



Fonte: Colégio Estadual John Kennedy (2010).

### Apresentação do Projeto Alma Africana II



Fonte: Colégio Estadual John Kennedy (2010).

### Apresentação do Projeto Alma Africana III



**Fonte:** Colégio Estadual John Kennedy (2010).

### Apresentação do Projeto Alma Africana IV



**Fonte:** Colégio Estadual John Kennedy (2010).