

Descolonizando a Filosofia: Ensino da Filosofia Africana e Ameríndia na EJA

Decolonizing Philosophy: Teaching African and Amerindian Philosophy in Adult Education

Descolonizando la filosofía: Enseñanza de la filosofía africana y amerindia en la educación de adultos

Ivan Pereira Quintana¹

 0009-0002-2778-2084

Dieison William Antunes dos Santos²

 0009-0001-5915-2952

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre uma experiência docente no ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como eixo estruturante da prática. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da decolonialidade e na análise de discurso, conforme Pêcheux e Orlandi (*apud* Caregnato e Mutti, 2006), articulando linguagem, ideologia e história como dimensões constitutivas da produção de sentido. A metodologia adota abordagem qualitativa e interpretativa, combinando referencial teórico e estudo de caso desenvolvido em uma turma de primeiro ano da EJA do Colégio de Aplicação da UFRGS. O corpus compreende anotações em diário de campo, transcrições de falas e produções escritas dos estudantes, analisadas discursivamente. Os resultados indicam que a inserção da ERER na disciplina de Filosofia promove deslocamentos epistemológicos, amplia o engajamento crítico dos alunos e favorece o reconhecimento de epistemologias africanas e ameríndias como constitutivas do ato de filosofar. Conclui-se que o ensino de Filosofia, quando atravessado por perspectivas decoloniais, converte-se em espaço de reflexão, emancipação e reconstrução de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; ERER; Filosofia.

ABSTRACT: This article aims to analyze and reflect on a teaching experience in Philosophy in Youth and Adult Education (EJA), using Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) as the structuring axis of the practice. The study is based on the theoretical assumptions of decoloniality and discourse analysis, according to Pêcheux and Orlandi, articulating language, ideology, and history as constitutive dimensions of the production of meaning. The methodology adopts a qualitative and interpretative approach, combining theoretical frameworks and a case study developed in a first-year EJA class at the Colégio de Aplicação da UFRGS. The corpus includes field journal notes, transcripts of speeches, and written productions of students, discursively analyzed. The results indicate that the inclusion of ERER in the Philosophy discipline promotes epistemological shifts, broadens students' critical engagement, and favors the recognition of African and Amerindian epistemologies as constitutive of the act of philosophizing. It is concluded that the teaching of Philosophy, when permeated by decolonial perspectives, becomes a space for reflection, emancipation and reconstruction of meanings.

KEYWORDS: Decoloniality; ERER; Philosophy.

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivanquintana@gmail.com.

² Graduando em Filosodia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: Dieisonwilliam13@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre una experiencia docente de Filosofía en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), utilizando la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) como eje estructurante de la práctica. El estudio se basa en los presupuestos teóricos de la decolonialidad y el análisis del discurso, según Pêcheux y Orlandi, articulando el lenguaje, la ideología y la historia como dimensiones constitutivas de la producción de sentido. La metodología adopta un enfoque cualitativo e interpretativo, combinando marcos teóricos y un estudio de caso desarrollado en una clase de primer año de EJA en el Colégio de Aplicação da UFRGS. El corpus incluye notas de diario de campo, transcripciones de discursos y producciones escritas de estudiantes, analizadas discursivamente. Los resultados indican que la inclusión de la ERER en la disciplina de Filosofía promueve cambios epistemológicos, amplía el compromiso crítico de los estudiantes y favorece el reconocimiento de las epistemologías africanas y amerindias como constitutivas del acto de filosofar. Se concluye que la enseñanza de la Filosofía, cuando está permeada por perspectivas decoloniales, se convierte en un espacio de reflexión, emancipación y reconstrucción de significados.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad; ERER; Filosofía.

Filosofia e diversidade

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui dimensão imprescindível para a formação docente e para a prática educativa comprometida com a justiça social e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, e sua ampliação pela Lei nº 11.645/2008, que inclui os povos indígenas, a escola passou a ser convocada a repensar suas estruturas epistemológicas e pedagógicas, deslocando-se de uma lógica monocultural para uma perspectiva plural e inclusiva.

Trata-se de uma exigência legal que não se esgota na normatividade, mas se projeta como compromisso ético, político e filosófico no enfrentamento das assimetrias historicamente construídas pela colonialidade do saber. Como observam Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 952), “a excelência educacional é uma questão que não deve ser descolada da noção de equidade”, o que implica pensar o currículo a partir de referenciais pluriversais que enfrentem o epistemicídio e o silenciamento de matrizes africanas e afro-brasileiras.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a relevância da ERER adquire contornos ainda mais expressivos. A diversidade etária, cultural e social que compõe as turmas desse segmento evidencia a pluralidade de trajetórias interrompidas ou precarizadas, muitas delas atravessadas por experiências de exclusão racial. A filosofia, enquanto disciplina integrante do currículo da EJA, encontra o desafio de se reinventar para dialogar com sujeitos

que trazem consigo histórias de resistência e práticas culturais não reconhecidas pela tradição eurocêntrica. Inserir a EJA na filosofia ensinada na EJA significa desestabilizar o cânone grego-ocidental como único horizonte de racionalidade, abrindo espaço para epistemologias africanas e ameríndias que oferecem alternativas ao universalismo abstrato e à lógica colonial.

Essa tarefa implica compreender que a filosofia, durante séculos, foi utilizada como instrumento de colonização, legitimando hierarquias e exclusões. Como recorda Machado (2014, p. 3), “a filosofia fora usada para justificar e enaltecer a colonização e o imperialismo, usurpando conhecimentos, inferiorizando os latino-americanos e, principalmente, os negros africanos”.

A crítica decolonial, nesse sentido, convida a ressignificar a filosofia, situando-a não como discurso de legitimação da dominação, mas como prática de libertação e de reconstrução de sentidos em diálogo com ancestralidades, oralidades e modos outros de conceber a vida. A filosofia africana, ao valorizar conceitos como ancestralidade, alteridade e encantamento, possibilita uma experiência formativa distinta, que se opõe à lógica da neutralidade abstrata e reitera a inseparabilidade entre ética, comunidade e natureza (Machado, 2014).

Do mesmo modo, a filosofia ameríndia, ao se estruturar em torno de categorias como perspectivismo e multinaturalismo, constitui-se como “máquina de guerra contra a hierarquização dos saberes e a desigualdade norte-sul” (Rosa, 2024, p. 1). Ambas as tradições epistemológicas, quando articuladas à experiência da EJA, contribuem para que a disciplina de Filosofia deixe de ser mera repetição do cânone e se converta em espaço de produção de sentidos críticos e emancipatórios.

A incorporação da EJA à prática docente demanda, contudo, não apenas referenciais teóricos, mas também condições de formação inicial e continuada que possibilitem aos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Rodrigues et al. (2020) sublinham que a instrumentalização dos profissionais que atuam é pré-requisito para identificar assimetrias nas relações dentro do contexto educacional e também para o planejamento e implementação de ações pedagógicas antirracistas. A legislação, por si só, não garante a efetividade da EJA, estando sua aplicação vinculada à capacidade docente de tensionar epistemologias excludentes e de ressignificar o currículo.

Nesse ponto, torna-se fundamental articular a filosofia decolonial ao trabalho educativo. A noção de epistemicídio, amplamente discutida por Figueroa dos Santos, Pinto e

Chirinéa (2018), evidencia como formas de conhecimento produzidas por povos negros e indígenas foram sistematicamente deslegitimadas pelo projeto colonial. Assim, promover a EREER na disciplina de Filosofia da EJA é também um gesto de reparação epistemológica, de reconstrução de narrativas e de combate às práticas que historicamente relegaram saberes não europeus à condição de inexistência.

Ademais, é preciso considerar que a legislação educacional brasileira, especialmente a LDB (Lei nº 9.394/1996) e suas alterações, fornece respaldo para a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme destaca Costa (2013), a incorporação dos artigos 26-A e 79-B pela Lei nº 10.639/2003 e posteriormente pela Lei nº 11.645/2008 estabelece que tais conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Essa normatização não se limita a prescrições disciplinares, mas aponta para a necessidade de uma revisão paradigmática no campo educacional, capaz de inserir perspectivas africanas e ameríndias como constitutivas da formação humana.

Nessa direção, pensar a filosofia na EJA a partir da EREER exige reconhecer que o ensino não pode permanecer preso a categorias universais abstratas que invisibilizam diferenças. Como afirmam Nunes, Santana e Franco (2021), a descolonização curricular supõe uma mudança epistemológica que contribua para a superação do racismo e a construção de propostas comprometidas com um novo paradigma de educação. A tarefa docente, portanto, não se reduz a cumprir a legislação, mas consiste em construir condições de possibilidade para que a filosofia seja vivida como prática de alteridade, ancestralidade e reconhecimento da diversidade.

Diante desse cenário, os objetivos deste artigo consistem em descrever, analisar e refletir sobre uma experiência docente na disciplina de Filosofia no âmbito da EJA, tomando a EREER como eixo estruturante. Pretende-se, assim, problematizar os desafios que emergem na implementação da legislação, evidenciar a importância da abordagem filosófica decolonial para a prática educativa e indicar caminhos pelos quais a filosofia pode se tornar instrumento de emancipação e resistência no contexto da educação de jovens e adultos.

Entre legislações e currículo

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco jurídico e epistemológico que incidiu diretamente sobre a organização curricular da educação brasileira. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e posteriormente com a ampliação dada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu os povos indígenas, abriu-se a possibilidade de confrontar o currículo monocultural e de promover um movimento de descolonização do conhecimento.

Como aponta Costa (2013), os conteúdos referentes a essas matrizes serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Esse dispositivo legal não tem caráter meramente aditivo, mas implica uma reorganização estrutural do currículo, convocando a escola e a universidade a revisarem os fundamentos epistemológicos que sustentam suas práticas formativas. Esse deslocamento normativo só se efetiva quando articulado a políticas públicas de formação docente. Rodrigues et al. (2020) são incisivos ao afirmar que a instrumentalização dos profissionais que atuam é pré-requisito para identificar assimetrias nas relações dentro do contexto educacional e também para o planejamento e implementação de ações pedagógicas antirracistas.

A formação inicial e continuada torna-se, assim, condição de possibilidade para que os dispositivos legais não permaneçam como letra morta, mas se traduzam em práticas pedagógicas transformadoras. Nesse horizonte, a própria legislação se articula com diretrizes curriculares e planos nacionais que atribuem às Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade de inserir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de licenciatura, fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao lado dessa dimensão institucional, emerge a exigência de repensar o lugar da filosofia nos currículos. Machado (2014) recorda que a filosofia fora usada para justificar e enaltecer a colonização e o imperialismo, usurpando conhecimentos, inferiorizando os latino-americanos e, principalmente, os negros africanos. Essa constatação evidencia que a filosofia, historicamente mobilizada como instrumento de legitimação da hierarquia colonial, deve ser ressignificada em chave decolonial.

A incorporação da ERER no ensino da disciplina não pode restringir-se a um repertório suplementar de autores ou temas, mas precisa reconfigurar a racionalidade filosófica que estrutura os currículos, incluindo categorias como ancestralidade, oralidade e alteridade,

presentes na filosofia africana, ou o perspectivismo e o multinaturalismo, fundamentais às cosmologias ameríndias (Rosa, 2024).

Trata-se, portanto, de deslocar a filosofia de uma posição de universalidade abstrata para um campo plural, em que diferentes tradições epistêmicas sejam reconhecidas como constitutivas do ato de filosofar. Nesse sentido, Nunes, Santana e Franco (2021) destacam que a descolonização curricular exige uma mudança epistemológica que contribua para a superação do racismo e a construção de propostas comprometidas com um novo paradigma de educação.

Essa mudança, no caso da filosofia, implica deslocar o cânone grego-ocidental como única referência e reconhecer que práticas de pensamento africanas e ameríndias não apenas dialogam com a tradição, mas a contestam e a ampliam. A legislação educacional, quando articulada a esse horizonte, assume papel estruturante na construção de uma educação voltada à justiça cognitiva. Esse processo não se reduz à inserção de conteúdos, mas questiona os modos de legitimação do conhecimento. Ao introduzir a EREER na EJA, por exemplo, cria-se espaço para que experiências de vida dos sujeitos, frequentemente atravessadas por exclusões raciais e sociais, tornem-se fontes legítimas de reflexão filosófica.

A Filosofia, nesse contexto, é chamada a assumir-se como prática de reconhecimento e diálogo, em que saberes marginalizados sejam não apenas mencionados, mas incorporados como fundamentos de outra concepção de formação humana. Assim, a política pública se torna não apenas reparação histórica, mas também horizonte de reconfiguração pedagógica, em que o ensino da filosofia se desdobra em prática social, ética e comunitária. Essa exigência se intensifica no caso das licenciaturas, pois são elas que formam os profissionais responsáveis por traduzir em práticas pedagógicas as normativas legais. A ausência de uma formação consistente nesse campo produz um vazio que inviabiliza a efetividade da lei, mantendo as estruturas excludentes intactas.

A filosofia, enquanto disciplina formadora nos cursos de licenciatura, deve, portanto, ser atravessada pela EREER para que se produza um ensino capaz de problematizar a colonialidade do saber e de propor alternativas epistêmicas. A própria crítica ao epistemicídio, recorrente nos textos da área, mostra que a tarefa não é apenas legal, mas epistemológica: reconhecer que os saberes africanos e ameríndios foram historicamente deslegitimados e que sua incorporação no currículo é ato de justiça histórica e cognitiva.

Nesse sentido, a relevância da Lei nº 10.639/2003 e das políticas que a sucederam

consiste em abrir um campo de disputas epistemológicas no qual a filosofia deve se implicar. O cumprimento normativo não garante, por si só, a transformação necessária, mas oferece a base para que professores e instituições repensem suas práticas e currículos. Quando a filosofia assume a ancestralidade, a oralidade, o perspectivismo e o encantamento como categorias formativas, ela se converte em instrumento de libertação e não de opressão, em prática de reconhecimento e não de exclusão. É nesse ponto que a EJA e a filosofia se encontram como tarefas convergentes: ambas questionam hierarquias, ambas propõem horizontes plurais, ambas enfrentam a colonialidade que atravessa a educação.

Ao implicar-se nesse movimento, o ensino de filosofia na EJA assume sua dimensão ética e política. O encontro entre os marcos legais e as epistemologias africanas e ameríndias não significa apenas ampliação de conteúdos, mas abertura para que a filosofia seja vivida como experiência de alteridade. O estudante da EJA, ao reconhecer no currículo elementos de sua própria ancestralidade, vê-se chamado a filosofar a partir de sua experiência concreta, e não apenas a reproduzir tradições distantes. Assim, a legislação e as diretrizes tornam-se condições de possibilidade para que a filosofia deixe de ser discurso de universalidade abstrata e se realize como prática enraizada na vida.

Esse desdobramento evoca uma responsabilidade docente que vai além da aplicação técnica da lei. Trata-se de construir modos de ensinar filosofia em que o diálogo entre diferentes racionalidades seja constitutivo do processo formativo. A legislação cria o espaço jurídico, mas é a prática pedagógica que o preenche de sentido. Nesse preenchimento, o professor de filosofia é chamado a reinventar sua disciplina, reconhecendo que não há neutralidade possível diante das assimetrias históricas. Ensinar filosofia, nesse contexto, significa também resistir ao epistemicídio e abrir-se ao pluriverso de saberes que compõem a experiência humana.

Dessa forma, a articulação entre apoio legal e curricular não se encerra no campo normativo, mas deságua em uma pedagogia filosófica que se orienta pelo compromisso com a diversidade e com a justiça cognitiva. O ensino da filosofia, quando atravessado pela EJA, se converte em prática emancipatória, capaz de fazer da sala de aula espaço de reconstrução simbólica e epistemológica. Essa perspectiva nos leva diretamente ao contexto da experiência docente a ser narrada, no qual a legislação se concretiza em práticas de ensino de filosofia junto às turmas da EJA.

Além de analisar e descrever uma prática, este estudo também busca refletir criticamente

sobre o próprio fazer docente, tomando o ato de ensinar filosofia como objeto de problematização e autointerpretação. Essa dimensão reflexiva confere ao trabalho o caráter de pesquisa-formação, na medida em que o professor-investigador observa, interpreta e ressignifica sua prática a partir do diálogo com os estudantes e com os referenciais teóricos da decolonialidade.

Metodologia e contexto da experiência docente

O presente estudo baseia-se em uma abordagem metodológica que combina referencial teórico e estudo de caso, articulando análise conceitual com a prática docente efetivamente realizada no ambiente da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A experiência foi implementada no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no turno noturno, modalidade na qual se ofertam turmas da EJA.

A escolha desse contexto não foi aleatória: o CAP oferece um ambiente educativo estruturado, mas, ao mesmo tempo, composto por estudantes que apresentam trajetórias de vida interrompidas ou marcadas por desigualdades sociais, econômicas e educacionais, o que se constitui em elemento central para a análise do ensino da Filosofia em perspectiva decolonial. A turma participante, EM1 do primeiro ano da EJA, caracteriza-se por elevada heterogeneidade etária e diversidade cultural. Muitos estudantes são jovens e adultos oriundos de contextos periféricos e da classe trabalhadora, com vivências atravessadas por múltiplas formas de exclusão, sejam elas financeiras, sociais ou familiares.

Essa diversidade de trajetórias exige da prática docente um cuidado específico na articulação de conteúdos teóricos com experiências concretas, de modo que o ensino filosófico não se limite à transmissão de saberes formais, mas se torne instrumento de reflexão crítica e emancipatória. Observou-se que a motivação dos estudantes estava frequentemente associada à expectativa de ascensão socioeconômica, mas também se manifestava por meio de interesse por atividades que dialogassem diretamente com seu cotidiano, como debates a partir de notícias atuais ou comparações envolvendo elementos culturais familiares.

A experiência docente foi estruturada a partir de uma sequência didática de três aulas de 45 minutos cada, concebida para articular progressivamente conceitos de Filosofia Grega, Africana e Ameríndia. A sequência teve como objetivo central desenvolver uma compreensão

plural do ato de filosofar, mostrando que a produção filosófica não é monopólio de uma tradição eurocêntrica, mas resulta de diferentes epistemologias situadas em contextos culturais específicos.

A metodologia aplicada contemplou não apenas a exposição conceitual, mas também estratégias participativas, leitura crítica de textos, problematizações orientadas e debates mediados pelo professor, de forma a integrar a dimensão teórica ao estudo de caso. Tal configuração metodológica permitiu observar, registrar e analisar de maneira sistemática a reação e o engajamento dos alunos, funcionando como instrumento de avaliação contínua e retroalimentação pedagógica.

O planejamento da sequência considerou, ainda, a interdependência entre objetivos, conteúdos e procedimentos, articulando cada aula a resultados esperados tanto em termos de aprendizagem conceitual quanto de desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Essa articulação foi essencial para atender às exigências da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), oferecendo aos estudantes não apenas conhecimento, mas oportunidades de ressignificação de experiências históricas e culturais, promovendo o reconhecimento da diversidade filosófica e cultural como parte constitutiva do ato de aprender.

A experiência foi acompanhada por meio de registros sistemáticos das aulas e das interações com os estudantes. Os dados analisados compreenderam anotações em diário de campo elaboradas pelo docente, produções escritas dos alunos e transcrições parciais de falas registradas durante os debates em sala. O consentimento para utilização desses materiais foi obtido verbalmente e reforçado ao longo das atividades, garantindo o anonimato dos participantes.

O tratamento das informações seguiu a perspectiva qualitativa de inspiração discursiva, fundamentada na Análise de Discurso da linha francesa, conforme Pêcheux e Orlandi (*apud* Caregnato e Mutti, 2006). Essa abordagem permite compreender o discurso não apenas como expressão individual, mas como produção de sentido atravessada pela história, ideologia e posição social dos sujeitos. Desse modo, as falas e registros foram interpretados considerando as condições de produção e os efeitos de sentido manifestos nas interações entre professor e alunos.

A análise buscou articular três níveis de observação: (a) o conteúdo das falas e textos dos estudantes; (b) os sentidos mobilizados em torno de conceitos filosóficos e culturais; e (c)

o diálogo entre essas manifestações e os referenciais da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa triangulação entre observação, registros reflexivos e resultados pedagógicos possibilitou construir inferências sobre o alcance formativo da experiência.

Assim, o processo de observação e registro constituiu-se não apenas como instrumento de coleta de dados, mas como prática reflexiva sobre o próprio ato educativo. Ao analisar as reações, falas e produções dos alunos, o docente produziu também uma autoleitura de sua atuação, configurando a experiência como campo de formação e pesquisa simultaneamente.

Planejamento da sequência didática

A sequência didática foi planejada em três aulas de 45 minutos cada, articulando progressivamente conteúdos de Filosofia Grega, Africana e Ameríndia, de modo a permitir uma experiência de aprendizagem cumulativa e reflexiva, capaz de evidenciar a pluralidade epistemológica e o entrelaçamento entre teoria e prática na EJA. Cada aula teve objetivos específicos, estratégias de mediação ativa e resultados esperados, integrando o desenvolvimento conceitual à prática participativa dos estudantes.

Aula 1 – Filosofia Grega: Introdução ao pensamento dito “clássico”

O objetivo da primeira aula foi introduzir a Filosofia Grega, apresentando seus primeiros pensadores, principais características e áreas de estudo: ontologia, ética, estética, lógica e hermenêutica. Foram abordados filósofos pré-socráticos e Sócrates, enfatizando o discurso racional como instrumento de investigação, em contraste com explicações míticas e religiosas predominantes na época.

Para estimular a reflexão crítica, a aula propôs a questão: “Existe apenas a Filosofia grega?”, convidando os alunos a problematizarem a noção de universalidade filosófica e a considerarem a possibilidade de outras tradições terem desenvolvido formas próprias de pensamento racional. A metodologia incluiu exposição dialogada, discussão orientada e síntese dos principais conceitos, articulando o conteúdo teórico com experiências cotidianas dos estudantes.

Resultados projetados: compreensão inicial da Filosofia como prática racional,

desenvolvimento da capacidade de problematização filosófica e percepção de que o conhecimento pode emergir de múltiplos contextos culturais.

Aula 2 – Filosofia Africana: Ubuntu, Ancestralidade e Oralidade

A segunda aula teve como objetivo aprofundar a reflexão sobre epistemologias africanas, com ênfase na filosofia do Ubuntu, conforme exposta por Mogobe Ramose, Nei Lopes e Luiz Antônio Simas, complementada por entrevistas de Nelson Mandela. A aula articulou conceitos de ancestralidade, oralidade e corporeidade, mostrando como saberes africanos se estruturam a partir da integração entre comunidade, cultura e prática filosófica.

Os alunos foram convidados a comparar essas concepções com a Filosofia Grega, refletindo sobre diferenças e aproximações. A questão-problema que guiou a discussão foi: “De que forma os gregos desenvolveram um pensamento racional distinto de outras naturezas explicativas? E seria possível identificar movimento semelhante nas tradições africanas?” A mediação do professor orientou os debates, acompanhada de exercícios de síntese, perguntas de reflexão e registros escritos para consolidar os conceitos apresentados.

Resultados projetados: desenvolvimento de postura crítica frente à colonialidade do saber, compreensão da diversidade epistemológica e valorização de perspectivas africanas como constitutivas do pensamento filosófico.

Aula 3 – Filosofia Ameríndia: Memória, Narrativa e Prática Cultural

A terceira aula concentrou-se na Filosofia Ameríndia, utilizando como referência textos adaptados de Daniel Munduruku. O foco esteve na reflexão sobre a memória coletiva, narrativa e práticas culturais, mostrando como esses elementos constituem modos próprios de compreender o mundo e organizar saberes.

Os alunos realizaram leitura coletiva, análise interpretativa e debate orientado, relacionando os conteúdos desta aula com os estudados anteriormente (Filosofia Grega e Africana). A atividade incentivou a percepção de que a Filosofia não é homogênea, mas se manifesta em diferentes modos de pensar, incorporando experiências vivenciais e práticas culturais específicas.

Resultados projetados: compreensão das filosofias ameríndias como epistemologias legítimas, desenvolvimento da capacidade de análise comparativa entre tradições filosóficas e valorização da pluralidade de saberes como recurso pedagógico na EJA. A sequência didática foi cuidadosamente estruturada para progressão conceitual e prática, permitindo que cada aula se articulasse à anterior, construindo uma narrativa de aprendizagem contínua. A abordagem integradora contemplou a dimensão teórica, com conceitos e problematizações filosóficas, e a dimensão prática, com atividades de leitura, debate, síntese e reflexão crítica.

Essa articulação constituiu a base para observar e analisar o desenvolvimento do pensamento filosófico dos alunos, bem como sua capacidade de dialogar com múltiplas tradições e experiências culturais.

Análise da experiência: desenvolvimento, resultados e perspectivas

A referida experiência revelou-se um processo articulado de engajamento crítico e mobilização epistemológica, no qual os estudantes foram progressivamente conduzidos a questionar suas próprias concepções de conhecimento e a reconhecer a pluralidade das tradições filosóficas. A introdução à Filosofia Grega cumpriu a função de estabelecer um marco histórico e metodológico, apresentando o surgimento do discurso racional e a formulação das primeiras problematizações sobre o mundo e o ser, ao mesmo tempo em que problematizou a ideia de universalidade filosófica.

Ao confrontarem os conceitos apresentados com a pergunta provocadora sobre a exclusividade da Filosofia grega, os alunos foram levados a perceber que a investigação racional não é monopólio de uma tradição específica, mas prática que pode emergir em diferentes contextos culturais, iniciando assim um movimento de deslocamento cognitivo e reflexivo que permeou toda a sequência.

Durante os debates, os estudantes manifestaram percepções que evidenciam o deslocamento de suas concepções sobre filosofia e cultura. Em meio às discussões, surgiram comentários como: “Existem outras filosofias, né senhor?” e “Filosofias como a Maia, Inca... é possível pensar de outra forma, o que é realidade lá fora é diferente, né sor?”. Essas falas, frequentemente repetidas em diferentes momentos, revelam como a introdução das epistemologias africanas e ameríndias provocou um processo de identificação e ampliação do

horizonte de sentido, aproximando o conhecimento filosófico das experiências cotidianas dos alunos.

A progressão para a Filosofia Africana ampliou esse movimento, introduzindo formas de racionalidade que se entrelaçam à vida comunitária, à oralidade e à ancestralidade, nas quais o conhecimento não se apresenta como um produto isolado, mas como prática enraizada na experiência social e cultural. Ao estudarem conceitos como Ubuntu e refletirem sobre as contribuições de autores como Nei Lopes, Luiz Antônio Simas e Mogobe Ramose, os estudantes passaram a perceber que o pensar filosófico implica um compromisso ético e existencial com o coletivo e com a própria prática de vida.

A análise comparativa entre a tradição grega e o pensamento africano gerou nos alunos uma mobilização interna marcada pelo reconhecimento de que diferentes formas de raciocínio e de estruturação do conhecimento são válidas epistemologicamente, evidenciando a construção de uma consciência crítica que articula compreensão conceitual e vivência pessoal.

A terceira etapa, dedicada à Filosofia Ameríndia, consolidou a pluralidade epistemológica ao apresentar cosmovisões estruturadas em torno da memória, da narrativa e das práticas culturais, que desafiam a lógica abstrata e universal do cânone ocidental. A leitura orientada de textos de Daniel Munduruku permitiu aos estudantes estabelecer relações entre conceitos teóricos e experiências concretas, aprofundando a percepção de que o conhecimento é situado, performativo e inseparável das práticas comunitárias que o sustentam.

Nesse movimento, a filosofia se tornou instrumento de resgate da memória, de crítica à marginalização histórica de epistemologias não europeias e de reconstrução do sentido do ato de pensar. A implicação dos alunos com os saberes estudados tornou-se visível na forma como participaram das discussões, questionaram categorias estabelecidas e reconheceram a relevância de perspectivas historicamente deslegitimadas, evidenciando uma mobilização cognitiva, ética e existencial simultânea.

O desenvolvimento da sequência didática demonstrou que a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Filosofia da EJA não constitui apenas complemento curricular, mas transformação epistemológica e pedagógica que altera profundamente o modo como os alunos percebem, constroem e implicam-se com o conhecimento. O engajamento crítico resultou em uma postura ativa diante dos conteúdos, capacidade de problematizar hierarquias de saber e abertura para experiências culturais diversas.

A experiência evidencia que a filosofia, quando abordada a partir de perspectivas decoloniais, adquire caráter emancipatório, configurando-se como prática que transforma o ato de aprender em experiência ética, cognitiva e política, capaz de articular teoria, prática e vivência e de consolidar a consciência sobre a pluralidade e a justiça cognitiva.

Considerações finais

As considerações que emergem desta experiência docente transcendem a mera descrição de práticas e resultados; elas se situam no plano da reflexão crítica sobre o ato de ensinar e aprender filosofia em contextos historicamente marginalizados. Inserir a Educação para as Relações Étnico-Raciais na EJA não se restringe à introdução de conteúdos adicionais, mas constitui um movimento de implicação epistemológica e ética, em que os estudantes não apenas recebem conhecimento, mas são chamados a se reconhecer como sujeitos ativos na produção e validação de saberes.

Ao percorrerem o percurso que vai da Filosofia Grega às epistemologias africanas e ameríndias, os alunos vivenciam um deslocamento cognitivo que questiona hierarquias de saber e abre espaço para o reconhecimento da pluralidade epistemológica como condição de justiça cognitiva. Esse movimento de deslocamento não se dá de forma superficial: exige um envolvimento profundo, em que conceitos, práticas e experiências se entrelaçam e tensionam percepções pré-estabelecidas, promovendo uma experiência de pensamento situada, relacional e performativa.

A prática observada revela que o ensino de filosofia pode se constituir como dispositivo de transformação não apenas conceitual, mas existencial. Ao implicarem-se com as epistemologias africanas e ameríndias, os estudantes mobilizam dimensões de si mesmos que vão além do intelectual: articulam memória, ancestralidade, ética e senso comunitário, evidenciando que aprender é também um ato de posicionamento ético e político.

Essa dimensão ética emerge como parte constitutiva da experiência de aprendizagem, configurando a sala de aula como espaço de experimentação de alteridade e pluralidade. Em outras palavras, a filosofia deixa de ser prática abstrata e se torna forma de engajamento com a realidade, com a história e com as desigualdades que atravessam a vida de cada aluno.

Ao refletir sobre essa experiência, percebe-se que o ato de ensinar filosofia na EJA demanda do docente não apenas competência teórica, mas disposição para se implicar junto aos

alunos, para descentrar sua própria prática e para abrir o espaço do pensar a partir de múltiplas tradições. Esse implicar-se docente e discente constitui o núcleo de uma pedagogia decolonial, capaz de tensionar as amarras epistemológicas herdadas do colonialismo e convidar todos os sujeitos a experimentarem modos distintos de compreender o mundo.

Nesse sentido, o ensino de filosofia atravessado pela EREER transforma-se em convite: experimentar a pluralidade, reconhecer a historicidade do conhecimento, problematizar a universalidade abstrata e perceber-se como agente na produção de saberes éticos e críticos. Logo, a experiência evidencia que a filosofia na EJA não pode ser concebida como espaço neutro ou formalista; sua potência reside na capacidade de abrir diálogos entre tradições diversas, de gerar deslocamentos de percepção e de promover práticas de liberdade intelectual.

As considerações que se impõem, portanto, não são apenas analíticas, mas propositivas: convidam educadores e estudantes a se implicarem ativamente na construção de um espaço educativo em que o pensamento crítico, a diversidade epistemológica e a responsabilidade ética sejam vivenciados, reconhecendo que aprender a filosofar é simultaneamente aprender a habitar o mundo de maneira mais justa, reflexiva e plural.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 2003: Altera a Lei n. 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, 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 set. 2025

BRASIL. Lei n. 11.645, de 2008: Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.

Acesso em: 20 set. 2025.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679–684, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tce/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj>. Acesso em: 26 out. 2025.

COSTA, Cândida Soares da. Lei n.º 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 22, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4221>. Acesso em: 26 set. 2025.

FERNANDES, Gilberto Pereira. O desafio de (re)significar a prática docente na EJA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 3., 2016, Natal. Anais eletrônicos. Natal: Realize, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA12_ID988_17082016201932.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

FIGUEIREDO, Eurídice. Por uma cosmovisão ameríndia: Eliane Potiguara e Daniel Munduruku. *Estudos Literários: Brasil Contemporâneo*, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/?format=html>[(<https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/?format=html>)](<https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/?format=html>). Acesso em: 16 set. 2025.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. *#Tear, Canoas*, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854>. Acesso em: 03 set. 2025.

NAGEL, Thomas. *Uma breve introdução à filosofia*. Tradução de Silvana Vieira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

NOGUERA, Renato. Introdução à filosofia a partir da história e culturas dos povos indígenas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 3, p. 394–407, jul. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/23786>. Acesso em: 26 set. 2025.

NUNES, Cibele; SANTANA, Jussara Costa; FRANCO, Nádia Helena Rocha. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Seção temática: Epistemologias Negras e Processos Educativos. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000104006&script=sci_arttext. Acesso em: 16 set. 2025.

RAMOSE, Mogobe Bernard. *African Philosophy Through Ubuntu*. 1999. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/RAMAPT>. Acesso em: 03 set. 2025.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos; SILVA, Leida Corrêa da; JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. Legislação educacional e formação docente para a educação das relações étnico-raciais. *Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 107-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/25092>. Acesso em: 26 set. 2025.

ROSA, Alex. A filosofia ameríndia como máquina de guerra decolonial. Revista Espaço Acadêmico, v. 24, n. 244, p. 01-11, abr./mai./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68278>. Acesso em: 15 set. 2025.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei n. 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949–967, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/>. Acesso em: 05 set. 2025.

*Recebido em: 02 out. 2025.
Aprovado em: 28 out. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*