



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL SERTÃO PERNAMBUCANO
CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



O ENSINO DE FILOSOFIA NO “TERREIRO” DA EREM JOÃO BATISTA DE
VASCONCELOS E SEU CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS
ESCOLARIZADOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

ELIANE MARIA DO NASCIMENTO MENEZES

PETROLINA -PE

2025

ELIANE MARIA DO NASCIMENTO MENEZES

O ENSINO DE FILOSOFIA NO “TERREIRO” DA EREM JOÃO BATISTA DE
VASCONCELOS E SEU CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS
ESCOLARIZADOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
PROF FILO Mestrado Profissional em Filosofia,
Instituto Federal Sertão Pernambucano Campus
Petrolina Zona Rural, como requisito para obtenção
do título de Mestra em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Barbosa Vergolino.
Coorientador: Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva.

PETROLINA -PE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M541 Menezes, Eliane Maria do Nascimento.

O Ensino de Filosofia no "terreiro" da EREM João Batista de Vasconcelos e seu contributo para a formação dos jovens escolarizados indígenas e não indígenas / Eliane Maria do Nascimento Menezes. - Petrolina, 2025.
106 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Barbosa Vergolino.
Coorientação: Dr. Roberto Ribeiro da Silva.

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Identidade indígena. 4. Desconstrução. I. Título.

CDD 100

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
EDUARDO BARBOSA VERGOLINO
Data: 07/04/2025 13:02:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Barbosa Vergolino (Orientador)
Instituto Federal de Pernambuco (IF Sertão - PE)



Documento assinado digitalmente
ROBERTO RIBEIRO DA SILVA
Data: 07/04/2025 08:43:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva (Coorientador)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

**Pedro Augusto de
Castro Buarque
Silva:03038986402**

Assinado de forma digital por Pedro Augusto
de Castro Buarque Silva:03038986402
DN: cn=Pedro Augusto de Castro Buarque
Silva:03038986402, ou=IFSERTAPE -
Instituto Federal do Sertao Pernambucano,
o=ICPEdu, c=BR
Dados: 2025.04.07 08:27:46 -03'00'

Prof. Dr. Pedro Augusto de Castro Buarque e Silva
(Avaliador Interno)
Instituto Federal de Pernambuco (IF Sertão PE)



Documento assinado digitalmente
CATARINA JANIRA PADILHA
Data: 07/04/2025 08:22:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Catarina Janira Padilha
(Avaliadora Externa)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

*Aos encantados que protegem minha alma,
tal qual a capa que me envolve,
Eliane Bilá, que em nossa tradição significa
humilde e bela, como sol.
Nesta carcaça que chamamos de corpo,
carrego as marcas do tempo como gratidão
ao meu pai,
Pedro de Bilá (in memoriam),
A minha mãe,
Terezinha (in memoriam),
à grande matriarca,
vó Maria Primo (in memoriam),
à tia Lica,
a mulher guerreira (in memoriam)
e ao meu irmão, parceiro de jornada,
Damião (in memoriam).
As sementes que hoje florescem em mim
foram plantadas e cuidadas pelos que
partiram, assim como por todos aqueles que
continuo a carregar no meu coração.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o que me define, superação é o que me guia, esperança é o que me impulsiona, e a fé é o que me mantém firme. A força divina que me acompanha ao longo da jornada da vida é uma presença constante e envolvente. A Trindade Sagrada — Pai, Filho e Espírito Santo — e Maria, mãe de Deus, fontes de inspiração, fé, coragem e perseverança.

Minha profunda gratidão ao professor Dr. Roberto Ribeiro, parceiro e irmão nesta jornada. Sem sua presença, esta caminhada acadêmica certamente não seria possível. Agradeça o ombro amigo, por segurar minha mão nos momentos difíceis, por acreditar em minha capacidade e por exigir a reescrita quando necessário, sempre me guiando no caminho do reencontro com meu melhor. A você, todo meu respeito e admiração.

Agradeço ao professor Dr. Eduardo Vergolino, por enxergar em mim potencialidades que eu mesma desconhecia; por instigar e apresentar os desafios da encantadora escrita acadêmica. Sou grata pela disposição, paciência, parceria e, principalmente, por abrir os caminhos que me permitiram superar todos os obstáculos.

Gostaria de expressar minha mais sincera gratidão a todos os professores pela dedicação e disponibilidade. Um agradecimento especial ao Professor Dr. Gabriel Kafure, coordenador do curso PROF-FILO, pela orientação e apoio ao longo de toda a jornada. Sou imensamente grata a todos que fazem parte do programa PROF-FILO, assim como aos funcionários do IF Sertão Petrolina - Campus Zona Rural. Minha gratidão também à CAPES, pelo apoio e financiamento que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica.

Minha gratidão também aos meus queridos colegas da primeira turma de Mestrado do IF Sertão Campus Zona Rural de Petrolina, a amizade de cada um de vocês é um tesouro precioso que guardarei com carinho em meu coração.

Expresso minha sincera gratidão a toda a equipe da EREM João Batista de Vasconcelos, com um carinho especial aos estudantes que passaram estiveram presente em minha trajetória e aqueles que ainda estão ao meu lado. Vocês, a cada dia, ressignificam o sentido de ser professora.

Agradeço aos meus irmãos Zé Manoel, Neide, Lúcia e Edilson, que, com suas atitudes, me ensinaram o verdadeiro significado de conviver em harmonia com o próximo. Agradeço também ao Cacique Major Félix da Aldeia Canabrava Pankararu – Altinho, pela parceria constante e por me guiar neste processo de reencontro com minhas raízes ancestrais.

Minha gratidão é imensa, e meu coração transborda de emoção ao agradecer a meu amor e amigo Ednaldo, meu parceiro e companheiro de vida. Sem você, minha rocha, minha espinha dorsal, eu não estaria de pé. Também sou profundamente grato aos meus filhos, meus maiores amores, Emerson Pedro e Maria Eduarda, que são a extensão do meu ser. Vocês me ensinaram o verdadeiro significado da palavra amor, vívido e materializado através da doação. Vocês são minha bússola.

Por fim, despojada de mim mesma, agradeço profundamente a todas as mãos que se estenderam ao longo desta jornada acadêmica, oferecendo apoio e confiança. Com a certeza da chegada, a esperança do recomeço, pois em meu coração não há espaço para um ponto final.

*O espírito acontece dentro de você,
e você é uma intercomunicação de
muitos. No caminho do guerreiro,
cabe a você discernir seus muitos,
verdadeiros e os falsos. O que foi
tecido pelos fios divinos e o que foi
tecido pelos fios humanos.*

Kaká Jecupé

RESUMO

A Educação Indígena perpassa o território das aldeias, onde as práticas tradicionais preservam os ensinamentos ancestrais. Contudo, além dos limites dos territórios das aldeias, emerge uma dualidade entre as vivências tradicionais e a educação formal, que orienta as relações sociais dos jovens escolarizados. A pesquisa tem como objetivo analisar o papel do Ensino de Filosofia na formação dos jovens escolarizados indígenas e não indígenas na Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos. Este estudo fundamenta-se no movimento de desconstrutivista de Jaques Derrida, por meio da análise conceitual, investigando sua contribuição e influência para os estudantes, indígena ou não, questionem e desconstruam concepções pré-estabelecidas. Esse processo os leva a perceber que toda experiência interpessoal, com o meio ambiente, com o outro, deixam rastros que fortalecem sua formação identitária e o sentimento de pertencimento ao seu território. Tal dinâmica fomenta a curiosidade, o desejo de aprender, o encantamento pelo mundo e a capacidade de construir, desconstruir e, principalmente, compreender seu papel no mundo. Ao longo desse percurso, diversos elementos alicerçam a construção do processo educativo. O aparato legal, por exemplo, funciona como fio condutor para a implementação de uma educação diferenciada e intercultural nas aldeias. No entanto, levar os princípios dessa educação para as escolas fora dos contextos aldeados representa um grande desafio. As estruturas educacionais atuais, moldadas pelas ideologias estatais, priorizam a entrega e o monitoramento de resultados. Ao analisar essas estruturas educacionais, observa-se que esse aparato tende a excluir e desvalorizar o Ensino de Filosofia. Buscar estratégias que fundamentem narrativas capazes de potencializar seu ensino, implica na apropriação do movimento de desconstrução, pois envolvem uma reflexão sobre identidade, a qual, ao ser fortalecida transforma o sentimento de pertencimento desses jovens.

Palavra-chave: Ensino de Filosofia; identidade indígena; desconstrução.

RESUMEN

La educación indígena permea el territorio de las aldeas, donde las prácticas tradicionales conservan las enseñanzas ancestrales. Sin embargo, más allá de los límites de los territorios de las aldeas, surge una dualidad entre las experiencias tradicionales y la educación formal, que orienta las relaciones sociales de los jóvenes escolarizados. La investigación tiene como objetivo analizar el papel de la Enseñanza de la Filosofía en la formación de jóvenes escolarizados indígenas y no indígenas en la Escuela de Referencia del Liceo João Batista de Vasconcelos. Este estudio se basa en el movimiento deconstructivista de Jaques Derrida, a través del análisis conceptual, indagando en su aporte e influencia en los estudiantes, indígenas o no, para cuestionar y deconstruir concepciones preestablecidas. Este proceso les lleva a darse cuenta de que toda experiencia interpersonal, con el entorno, con el otro, deja huellas que fortalecen su formación identitaria y el sentimiento de pertenencia a su territorio. Estas dinámicas fomentan la curiosidad, el deseo de aprender, el encanto por el mundo y la capacidad de construir, deconstruir y, sobre todo, comprender su papel en el mundo. A lo largo de este camino, varios elementos apuntalan la construcción del proceso educativo. El aparato jurídico, por ejemplo, funciona como hilo conductor para la implementación de la educación diferenciada e intercultural en las aldeas. Sin embargo, llevar los principios de esta educación a las escuelas fuera de los contextos rurales representa un gran desafío. Las estructuras educativas actuales, moldeadas por ideologías estatales, priorizan la entrega y el seguimiento de los resultados. Al analizar estas estructuras educativas, se observa que este aparato tiende a excluir y devaluar la Enseñanza de la Filosofía. Buscar estrategias que apoyen narrativas capaces de potenciar su enseñanza implica la apropiación del movimiento de deconstrucción, ya que implican una reflexión sobre la identidad, que al fortalecerse transforma el sentimiento de pertenencia de estos jóvenes.

Palabra clave: Enseñanza de la filosofía; identidad indígena; deconstrucción.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1- Mapa das etnias de indígenas de Pernambuco.....	13
Figura 2- “Terreiro” da Escola de Referência em Ensino Médio.....	16
Figura 3- Identidade individual e coletiva da comunidade	17
Figura 4 - Experiência da pesquisadora.....	30
Tabela 1 - Percentual de estudantes indígenas e não indígena por turma.....	31
Figura 5 - Praiás na roda de toré	43
Figura 6 – Mapa do povo Pankararu	61
Tabela 2 - Intermitências do Ensino de Filosofia.....	69
Figura 7- Projeto Filosofia Encantada.....	85
Tabela 3 - Sequência de atividades.....	87
Figura 8 - Dia dos Povos Indígenas	89
Figura 9- Museo Escola.....	90
Figura 10 - Apresentação cultural Buzo.....	91
Figura 11- V Mostra Pankararu.....	92
Figura 12 - Apresentação cultural coral das crianças.....	93
Figura 13- Identidade visual do Núcleo de estudos Indígenas.....	94
Figura 14 - Slogan do Núcleo de estudos Indígenas.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PLURAL: A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA NO PERCURSO DA PESQUISADORA.....	22
1.1. Categorização do sujeito: as nuances da educação dos jovens escolarizados indígenas, não indígenas e o Ensino de Filosofia	30
1.2. Referencial Teórico Metodológico: o movimento desconstrutivista de Jaques Derrida	39
2. A APLICAÇÃO DO MOVIMENTO DESCONSTRUTIVISTA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS ESCOLARIZADOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS	51
2.1. Arcabouço normativo: a luta pelo fortalecimento e conquista dos direitos educacionais indígenas	58
2.2. O Ensino de Filosofia: uma análise dos paradigmas contemporâneos e sua evolução histórica	66
3. ALÉM DAS ALDEIAS: O ENSINO DE FILOSOFIA E A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO “TERREIRO DA ESCOLA”	79
3.1. O “terreiro” escolar: uma proposta necessária para os encontros do Ensino de Filosofia para os estudantes indígenas e não indígenas.....	81
3.2. Um terreiro para debate: Núcleo de Estudos Indígenas	83
3.2.1. O Gestar do Núcleo de Estudos Indígenas.....	84
3.2.2. O experienciar e o Lócus da Pesquisa	86
3.2.3. Os momentos de vivências e a superação dos entraves	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

Nesta arquitetura, cada povo indígena tem identidade própria, que ressoa ao longo do tempo e funcionará como escopo desta pesquisa. Nos deteremos em analisar as expectativas, posturas, atitudes dos Jovens escolarizados indígenas da etnia Pankararu, bem como Entre Serras de Pankararu, no contexto de sua reafirmação identitária no “território” da Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos em Tacaratu – Pernambuco. Segundo Santos *et. al.* (2023) sobre a identidade do povo Pankararu,

A identidade é composta pela denominação “*Pancarú Canabrava Geritacó Cacalancó Umã Tatuxi de Fulô*”, reunião de principais troncos velhos indígenas. A metáfora “troncos velho” acionada as memórias de ancestrais de diferentes povos indígenas reunidos em um mesmo aldeamento, como também a denominação “enxames” para os novos grupos migrantes que participam de novos processos de territorialização. (p. 8).

Os elementos identitário impacta diretamente no comportamento dos jovens indígenas, que continuam firmes na luta em preservar suas tradições, identidade e cultura comunitária. Esses elementos nutrem o ideário e a memória dos jovens escolarizados, que encontram nas aulas de Filosofia um espaço para estudo e debate, propondo uma análise crítica dos contextos sociais. As literaturas oferecidas ampliam seu repertório conceitual, fortalecendo seus valores e importância das relações com a comunidade.

Assim, a presente pesquisa é resultado da vivência e da experiência que adquiri como professora de Filosofia com jovens escolarizados indígenas e não indígenas na etapa final da Educação Básica. Esta fase educacional é marcada por diversos desafios, os quais foram intensificados com a última Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a contribuição do Ensino de Filosofia no “Novo” Ensino Médio para os jovens escolarizados indígenas e os não indígenas, a partir do contributo do movimento desconstrutivista de Jacques Derrida, no lócus da Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos, localizada em Tacaratu, Pernambuco.

A escola, além de ser um ambiente de convivência que fomenta a troca de experiências, desempenha um papel fundamental na sistematização formal do

processo de ensino e aprendizagem. Entre seus principais objetivos, destaca-se a missão de criar condições que promovam a ampliação do conhecimento dos estudantes, ao mesmo tempo em que favoreçam o desenvolvimento de uma postura democrática, autônoma e ética.

A participação dos diversos segmentos que compõem a escola, estabelece um entrelaçamento ao movimento desconstrutivista de Jaques Derrida, favorecendo a inovação da práxis educativa. Esse processo busca a formação de jovens, tanto indígenas quanto não indígenas, promovendo a integração entre as aldeias – onde os jovens escolarizados indígenas residem – e a comunidade escolar, estimulando a ação transformadora de todos os envolvidos.

Nesta perspectiva, o Ensino de Filosofia assume o desafio de criar espaços de diálogos, onde as ideias podem ser expressadas, compartilhadas, promovendo a convivência com diferentes literaturas e opiniões. Nesse ambiente, as indagações e as argumentações tornam-se elementos essenciais que impulsionam a prática filosófica. Ao organizar essa abordagem de forma a contextualizar, problematizar situações do cotidiano escolar e comunitário, proporcionando ao estudante a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico, capacitando-o a perceber novas concepções e formas de viver.

Sendo assim, o exercício de filosofar e o movimento desconstrutivista estão alinhados ao percurso educativo apresentado por Brandão (2015), como uma ação que se manifesta em diferentes espaços sociais,

[...]não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante". (p. 9).

Se pensarmos em espaços de formação, o “terreiro” da Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos, revela-se como um lugar de desafios e contradições. Os jovens escolarizados indígenas quanto não indígenas que a frequentam, que vivem nas aldeias ou fora delas, enfrentam realidades diferentes ao mesmo tempo encontram convergência. Entre esses desafios enfrentados, podemos destacar: indisciplina, ausência da família, bullying, e,

especialmente a discriminação entre as classes sociais. O Ensino de Filosofia é o ponto de convergência, favorecendo a construção de conhecimentos que promovam a equidade e o respeito entre os jovens.

A filosofia adotada pela instituição parece então, buscar um caminho para superação dessas dificuldades por meio da construção de uma unidade simbólica. O fardamento escolar surge como um instrumento no processo, não apenas como uma norma, mas como símbolo de igualdade, buscando minimizar as desigualdades internas e externas ao ambiente escolar. Ao promover a ideia de uniformidade, a escola propõe que todos, independentemente da origem, classe social ou etnia, compartilhem um mesmo espaço de convivência solidária; assim, a escola materializa de fato as ideologias do estado, o momento cívico é exemplo dessa prática, como observado na imagem a seguir:

Figura 2 – “Terreiro” da Escola de Referência de Ensino Médio João Batista de Vasconcelos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

O uso do fardamento visa promover um ambiente de igualdade entre os jovens estudantes, atenuando as diferenças sociais, econômicas e culturais. Ao ser

visto como uma ferramenta de democratização, o fardamento nivela a aparência externa, permitindo que a atenção se volte para aspectos como: comportamento, aprendizado, respeito às diferenças e à diversidade. Esse processo pode contribuir para eliminação de barreiras percebidas entre os educandos, uma vez que todos são "vistos da mesma forma", independentemente de sua origem ou situação social.

O desdobramento destes fatores revela que a educação, presente em diversos contextos - nas aldeias, nos espaços familiares, religiosos e comunitários – vai além dos espaços formais, possuindo raízes profundas, nutridas pelas nossas relações com o meio. Essa identidade carrega em seu cerne as práticas tradicionais, transmitida de geração em geração, que se ramificam nas particularidades de cada comunidade, refletindo-se nas vivências e experiências ocorridas nas aldeias, como evidencia a imagem abaixo:

Figura 3 – Identidade individual e coletiva da comunidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Neste processo de valorização das simbologias, a aprendizagem significativa se conecta ao desenvolvimento das potencialidades individuais, estimulando a

indagação que fundamenta a problemática desta pesquisa: como o Ensino de Filosofia, no contexto do Novo Ensino Médio, pode potencializar a identidade dos jovens escolarizados indígenas e não indígena, tendo como aporte as contribuições do movimento desconstrutivista de Jacques Derrida? Em torno desta questão central, esta pesquisa será desenvolvida, tendo como lócus a Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos, localizada no centro da cidade de Tacaratu – Pernambuco.

Apesar do Ensino de Filosofia sofrer uma constante desvalorização, o advento da Reforma do Novo Ensino Médio, consolidou sua marginalização, afetando também os educadores que a lecionam, muitos dos quais não possuem específica formação na área. Essa Reforma retirou da Filosofia o status de disciplina obrigatória e, ao incorporá-la a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Formação Geral Básica, e reduzir seu tempo em sala de aula, retirou dos nossos estudantes espaços de debate, interação e formação crítica.

Ao longo da história da educação no país, as reformas educacionais tiveram um impacto significativo no Ensino de Filosofia, resultando no esfacelamento do espaço disciplinar. Diante disso, é urgente valorizar o Ensino de Filosofia como um instrumento essencial para a vivência de conceitos que reconheçam sua relevância para a formação dos estudantes.

As reflexões anteriores ressoam sobre o Currículo de Pernambuco, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e a ausência de interlocução com o Ensino de Filosofia, documentos esses que norteiam seu ensino e a aprendizagem nos espaços formativos, estejam eles, dentro ou fora das aldeias.

É perceptível, portanto, a inexistência de diálogo entre essa tríade educativa, que poderia ser ressignificada por meio da implementação do Currículo Intercultural específico e diferenciado. Ao buscar identificar elementos que possibilitem a intersecção entre essas propostas, encontramos uma ressignificação no movimento desconstrutivista derridiano. Seus conceitos fundamentais oferecem ferramentas essenciais para a prática educativa, capaz de atenuar os efeitos da discriminação do componente curricular de Filosofia.

Esta perspectiva sobre a relação dentre o respeito ao Ensino de Filosofia e a valorização do currículo intercultural, favorece o desenvolvimento do protagonismo dos jovens escolarizados indígenas quanto não indígena. Ela impulsiona um movimento intelectual transformador, que desconstrói e reconstrói percepções, identidades, promovendo novas formas de ver o mundo. Esses espaços de convivência refletem as experiências coletivas, nos quais os elementos da ação humana se traduzem na liberdade de escolha, na autonomia da ação participativa e na responsabilidade, tanto individual quanto coletiva que perpassa os espaços sociais.

Esses fatores são agentes balizadores dos fundamentos que norteiam a convivência cultural entre as diferentes etnias que ocupam o território pernambucano, possibilitando a identificação dos micros fatores que contribuem para a constituição de suas simbologias coletivas que valorizam a harmonia no território. Dessa forma, o movimento desconstrutivista derridiano, ao refletir sobre esse contexto, fortalece os fios condutores da ação humana, possibilitando a ressignificação da experiência vivenciada.

Diante do exposto, apresentaremos como a pesquisa está organizada, seu o objetivo em contribuir para a ressignificação do Ensino de Filosofia para os jovens escolarizados indígenas e não indígena no contexto escolar. Se o Ensino de Filosofia é um processo contínuo, temporal, local e cultural, que exige adaptação constante às especificidades de cada grupo de estudantes. A presente pesquisa acadêmica está estruturada em cinco divisões: introdução, desenvolvimento, em três capítulos, as considerações finais e as referências bibliográficas.

No primeiro capítulo tem o objetivo apresentar o perfil da pesquisadora, sua trajetória na busca da ressignificação de sua identidade, descrevendo seu retorno às origens por meio do resgate de suas memórias. Esse processo aproxima-a do movimento desconstrutivista de Derrida, pois, ao revisitar suas raízes, novas concepções são constituídas e fortalecidas. Nessa perspectiva, a seção um discute as características dos jovens escolarizados indígenas quanto não indígenas, abordando as nuances do processo educativo e o papel do Ensino de Filosofia na formação crítica desses sujeitos. Além de examinar as diferenças entre a Educação

Indígena, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Regular. Em seguida, na seção dois, destaca-se a apropriação do movimento desconstrutivista de Jacques Derrida e a aplicação do referencial teórico-metodológico, que sustenta e confere veracidade à dissertação. Esta pesquisa científica bibliográfica adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na contribuição para o fortalecimento da identidade dos jovens escolarizados.

Na sequência, o segundo capítulo, aborda as concepções filosóficas e o movimento desconstrutivista de Jacques Derrida, compreendido como uma ferramenta para reorganizar o pensamento. O enfoque recai sobre o fortalecimento da luta por direitos e a promoção de novas práticas pedagógicas em sala de aula. A reflexão se concentra nas ideias filosóficas e no movimento desconstrutivista de Derrida, analisando sua aplicação como um meio de repensar o ensino e promover inovações pedagógicas em sala de aula. Na primeira seção, será realizada uma análise do Currículo de Pernambuco, com ênfase nas implicações das práticas sociais e culturais, destacando as fragilidades da disciplina de Filosofia, seu ensino e o papel do professor. Serão abordados os dispositivos legais que fundamentam a Educação Escolar Indígena, a reconhecendo como elemento essencial para a valorização cultural e preservação das tradições. Na segunda seção, busca-se evidenciar as limitações do Ensino de Filosofia no Brasil, refletindo sobre sua intermitente presença ao longo da história educacional do país e o papel do docente nesse cenário. O impacto das reformas do novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será analisado, com uma reflexão sobre como essas mudanças marginalizaram o Ensino de Filosofia, desvalorizando a disciplina e prejudicando as competências e habilidades exigidas. O capítulo também apresentará uma breve análise sobre as recentes mudanças na estrutura curricular do novo Ensino Médio no estado de Pernambuco, destacando as incertezas que essas alterações geram para o Ensino de Filosofia.

O terceiro capítulo tem como objetivo analisar o Ensino de Filosofia e seus reflexos nos espaços formativos. Identificando as relações entre os jovens no percurso do Ensino Médio na Escola de Referência João Batista de Vasconcelos será um dos enfoques principais. Na primeira seção, buscamos compreender a

escola como um "terreiro", um espaço que deve cultivar uma postura ética e respeitosa. Nesse contexto, serão analisadas as práticas pedagógicas que possibilitam aos estudantes indígenas ressignificar seus conhecimentos, a partir de uma perspectiva que valoriza a identidade, a cultura, as tradições e os direitos desses jovens. Na segunda seção, será apresentada de forma descritiva o Produto Educacional desta dissertação, que consiste na criação do Núcleo de Estudos Indígenas. Este núcleo visa promover um espaço de debate, estudo e aprendizagem, estimulando ações que favoreçam uma convivência harmoniosa no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, potencializem o sentimento de identidade e pertencimento à comunidade.

Dando continuidade, apresentaremos as considerações finais, onde retomaremos o problema da pesquisa, seus principais elementos e os desdobramentos no Produto Educacional. Faremos uma análise das respostas, tanto positivas quanto negativas, em relação a cada objetivo previsto para o estudo. Esses aspectos evidenciam a importância do Ensino de Filosofia e do movimento desconstrutivista derridiano como elementos essenciais para a produção do conhecimento e fortalecimento da identidade dos jovens escolarizados. Por fim, serão apresentadas as Referências Bibliográficas, que incluirão os títulos, obras, sites e documentos eletrônicos utilizados na elaboração desta dissertação acadêmica.

1. A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PLURAL: A RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA NO PERCURSO DA PESQUISADORA

Para aqueles que nascem e vivem no interior do Sertão Pernambucano, o “terreiro” é um pedaço de terra localizado em frente às suas casas, onde, ao entardecer, as pessoas se reúnem, sentam-se no chão de terra. É nesse espaço que se experimenta o aconchego da convivência dos familiares e amigos, conversas, troca de experiências e as narrativas dos mais velhos. Embora as transformações sociais tenham impactado esta prática, o sentimento de pertencimento permanece inalterado.

Porém, para povo Pankararu e Entre Serras de Pankararu, o “terreiro” transcende a simples porção de terra. Constitui em suas simbologias um local sagrado, onde nossos rituais acontecem e onde se preservam e perpetuam a cultura e as tradições para as gerações futuras. Essa visão do “terreiro” revela a importância de vivenciar as tradições, que, ao serem ressignificadas nesse espaço, reforçam nossa identidade e fortalecem os laços de pertencimento. Entretanto, ser indígena é, em sua totalidade, um processo complexo e doloroso, especialmente para aqueles que nascem e vivem fora do território indígena.

Nasci na zona rural do município de Tacaratu, no sítio Baixa do Icó. A palavra “Icó” possui dois significados distintos na etnologia indígena: para alguns, refere-se ao “riacho da roça”, enquanto para outros, designa uma planta nativa do nordeste brasileiro. Coincidentemente, no sítio da família “Primo”, esses dois elementos – o riacho e a planta - eram partes integrantes da paisagem. O sítio Baixa do Icó está localizado fora das terras indígenas do território Pankararu. Foi lá que nasci, vivi e cresci, sentindo-me um ser profundamente conectado e pertencente a esse lugar.

A minha identidade está vinculada aquela casa, pois ali estão plantadas as minhas raízes. Ser filha de Pedro de Bilá e neta de Maria Primo, personagem que deu nome àquela localidade, é carregar em minha essência o saudoso respeito que para nós do interior, é constituído pelos costumes que moldam nossa identidade. Esse respeito se manifesta tanto na tradição oral quanto no senso comum de nossa

comunidade, sempre voltada ao reverenciar os mais velhos. Assim como argumenta Silva, Hall e Woodward (2014):

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir do mesmo ideal. É em cima dessa fundação que ocorre o natural fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão. (p. 106)

Esta fidelidade, alicerçada nos princípios vivenciados no terreiro daquela casa, nas conversas ao “pé do ouvido” com a matriarca Maria Primo, sob seu olhar acolhedor e abraços que confortavam, constitui as narrativas da tradição, da memória e do saber. Nos entardeceres, essas conversas eram um adubo potente na construção dos valores, do respeito e do amor. Aprendi que a convivência deve ser pautada na honestidade e na empatia, que são os alicerces da coragem. Suas histórias eram faróis para a vida, seus exemplos, orações e ensinamentos fortaleciam o sentimento do pertencimento àquele chão. Sua sabedoria aquecia o coração, nutria a alma e me encantava profundamente.

Habitar naquele espaço rural proporcionava uma conexão profunda com a terra, criando uma relação íntima e natural com o ambiente. Brincar e aprender naquele contexto formavam um ciclo vital que refletia a harmonia com a natureza. No entanto, com o tempo e o surgimento de novas necessidades, tornou-se necessário desvincular-se, ainda que parcialmente, desse espaço. Como seres sociais, fazemos parte de um sistema que se entrelaça com teia capitalista, que visa “formar” o indivíduo para que ele possa ser integrado a sociedade, sendo capaz de interagir, produzir e consumir. Foi assim que fui inserida no espaço de formação denominado escola, a partir deste momento, toda minha percepção de mundo fora radicalmente transformada.

A partir do momento em que ingressei no Grupo Escolar Sérgio Magalhães, encontrei um universo educacional completamente distinto. O conhecimento passou a ser organizado de maneira rígida e sistemática, dividido em disciplinas que não permitiam questionamentos. As verdades eram apresentadas como imutáveis e

centradas exclusivamente nos professores. Nesse contexto, é pertinente a reflexão de Hannah Arendt (2005), ao afirmar,

[...] a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (p. 238).

Contudo, esse conceito de transição estava distante da realidade vivida, pois o abismo entre os valores, práticas familiares e a experiência escolar se traduzia em um apartheid silencioso, que segregava as identidades e vozes dos estudantes.

Esse primeiro contato, aos seis anos de idade foram impactantes, deixando muitas sequelas que perduraram por toda a trajetória escolar. Tornei-me um ser que não pertence a nenhum lugar. Nesses ambientes de educação formal, tinha como objetivo principal a formação técnica e profissional. Todos os percursos formaram uma tessitura, constituindo um paradoxo entre a realidade social e os sonhos construídos no colo da matriarca.

Visitar estas memórias foi essencial para compreender o impacto da escola na formação do sujeito. A partir disso, um novo caminho começa a ser traçado, conduzindo a resignificação do sentimento de pertencimento. Surgem novas inquietações e questionamentos, aproximando-me do movimento desconstrutivista de Jacques Derrida. Percebo que esses fatores possibilitaram analisar como, nas relações sociais, esse movimento contínuo de construir e desconstruir resignifica a formação do ser. Sobre esta compreensão argumenta Derrida (2017),

Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam estas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de um certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho. (p.30).

Esse movimento desconstrutivista proposto por Derrida permeia meu pensamento, ao analisar as estruturas sob a perspectiva de uma educação escolar

fora das aldeias, moldado por uma trajetória social que silenciava e subalternizava. Minhas memórias, raízes e história de vida não seriam apagadas, mas ressignificadas. De fato, as estruturas organizadas a partir de um discurso dominante, que utilizava os espaços educativos para reproduzir suas ideologias, não poderiam apagar toda as memórias, como rastros deixados na areia. A minha história persiste na epiderme.

Entretanto, uma dualidade passou a constituir minha existência: a “aceitação” social e a obscuridade identitária. Aceitar-se como indígena resultaria no enfrentamento do preconceito social. Em contrapartida, havia a possibilidades de negar minhas origens e submeter-se à obscuridade. Acreditando que a obscuridade seria a melhor forma de me proteger contra a discriminação e preconceitos, a matriarca Maria Primo buscou o distanciamento entre as tradições indígenas, possibilitando a convivência na comunidade excludente de Tacaratu.

Como uma via de mão dupla ou um caminho que converge a um encontro, o sítio Baixa do Icó sempre foi produtor de frutas que, mesmo sendo essa produção pequena, existia uma relação comercial entre os indígenas da aldeia Brejo dos Padres e nossa família. Essa relação nos aproximava cada vez mais das vivências e tradições do povo Pankararu.

Porém, nessa dualidade que subalterniza nosso modo de pensar, ser, existir, reflete-se como espelho dentro da escola. A escola foi cenário de violência silenciosa que oprimia. Um grande véu ofuscava as origens como um instrumento de sobrevivência e negação. Essa composição seria o momento embrionário no contato com novas literaturas, como argumenta Spivak (2010):

Minhas leituras são, propriamente, um exame interessado e imperito, de uma mulher pós-colonial, sobre a fabricação da repressão – uma contranarrativa construída da consciência da mulher, e, portanto, do ser mulher, da mulher como um ser bom, do desejo da mulher. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, testemunhamos o lugar móvel da mulher como um significante na inscrição do indivíduo social. (p.128).

Essa mobilidade traz consigo transformações significativas. Novas perspectivas surgem, marcando o encerramento de ciclos. No penúltimo ano do colegial, deixo o Grupo Escolar Sérgio Magalhães e, ao ganhar uma bolsa de

estudos, ingressei no Colégio Nossa Senhora da Saúde². Novos sonhos começam a ser desenhados, e, apesar de viver em um contexto de negacionismo, no ano seguinte, 1998, iniciei o curso de Contabilidade no ensino médio, em Itaparica, acampamento da CHESF³.

Na Escola Itaparica encontrei muitos outros indígenas a grande maioria vivenciava as relações conflituosas de uma sociedade que os excluía. Essa exclusão, por sua vez, episteme da mudança. Flutuando por tantos territórios, desconstruindo e reconstruindo ideias, pude refletir sobre o modo de ser e existir no mundo, ao mesmo tempo em que adquirir novos conhecimentos. No início da década de 1990, regressei a Tacaratu, e novamente adentrei o universo escolar, desta vez para cursar Magistério na Escola João Batista de Vasconcelos.

Esta escola, mesmo situada na área urbana sempre recebeu crianças, jovens e adultos oriundos do território do povo Pankararu e é nesse espaço coletivo, onde perpassa a educação formal, as experiências de mundo se inter cruzam, desconstruindo através destas relações ideológicas que refletem o que somos: seres instáveis, ambíguos com múltiplas identidades, pois não somos indivíduos singulares. Possuímos inúmeras crenças e pretensões conflitantes. Conforme Derrida (2017):

Aqui, as relações entre a infância, a animalidade e o homem da sociedade ordenam-se segundo a estrutura e a problemática que, com tanto esforço, desenhemos ao analisar a piedade. E isto não! um acaso: o mesmo paradoxo - o da alteração da identidade e da identificação com o outro - aí age. (p. 251).

Desta relação o espaço de formação, conflitos e contradições segue a busca do encontrar-se consigo mesmo. Ao tempo em que silenciava as vivências das tradições indígenas uma nova identidade era reinventada. Essa indecidibilidade evidencia que a constituição do indivíduo é complexa, ilimitada, estruturada nos conceitos, experiências culturais e nas relações humanas.

² Colégio particular, fundado em 1969, com verbas adquiridas na Holanda, pelo Padre holandês Henrique Shuten. Atualmente funciona a Secretaria Municipal de Educação do município.

³ Companhia Hidroelétrica do São Francisco.

A busca por novas experiências me motivou a participar da seleção para recenseadora do Censo Agropecuário em 1995. Fui selecionada, e a maior parte da minha atuação ocorreu no território Pankararu. Essa experiência me proporcionou uma análise aprofundada sobre a precariedade da educação nesse território indígena, além da vulnerabilidade das famílias que nele residiam.

Foram oito meses de experiências significativas que, ao concluir o ciclo, novas perspectivas foram vislumbradas. Em busca de novas oportunidades e crescimento profissional, adentrei no universo educacional como professora da Rede Municipal de Ensino. Neste período, as escolas existentes dentro do território indígena eram administradas pela Secretaria Municipal de Educação e a proposta rotativa de formação nos levava a construir espaços de convivência nas aldeias.

Diante desta nova realidade, o aperfeiçoamento profissional era necessário. Ingressei na licenciatura em História na Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde, na cidade de Arcoverde, porém em todos os territórios aos quais caminhava, a discriminação permanecia como uma metástase persistente e silenciosa. A voz que tanto gritava revestia-se de falsa ilusão que o silêncio é necessário a sobrevivência, como propõe Derrida (2017):

A voz ouve-se - isto é, sem dúvida, o que se denomina a consciência - no mais próximo de si como o apagamento absoluto do significante: autoafeção pura que tem necessariamente a forma do tempo e que não toma emprestado fora de si, no mundo ou na "realidade", nenhum significante acessório, nenhuma substância de expressão alheia à sua própria espontaneidade. (p. 24).

A nova realidade de práticas dos docentes no contexto universitário evidencia o distanciamento da realidade das escolas públicas do município, mesmo compreendendo que a imposição das ideologias estatais reverbera na prática pedagógica e não contribui para a formação que alicerça a emancipação do estudante, pois a manutenção da educação ideal está condicionada ao desenvolvimento econômico do estado, como afirma Arendt (2005):

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é

estruturado nem pela autoridade nem tão pouco mantido coeso pela tradição. (p. 245).

A dualidade se reflete nas práticas desenvolvidas dentro do cenário escolar que se estrutura para atender demandas externas que fogem da realidade da comunidade educativa. A subordinação material, simbólica e silenciosa perpetuava dentro deste espaço, como argumenta Freire (2022):

É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço escolar. E não podia deixar de ser assim. As escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo. (p. 120).

Os conhecimentos que devem ser transmitidos dentro das estruturas do ensino formal estão vinculados ao principal autor, o professor. Porém, estes conteúdos norteados por um currículo que normativa e direciona o que deve ser ensinado, que não atende as especificidades locais, pois contempla as estruturas externas avaliativas impostas aos nossos jovens. É nesta realidade que desde o ano de 2006 me encontro inserida, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, na Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos.

Na contramão destes acontecimentos me reaproximo do movimento indígena através do Cacique da Aldeia Altinho, Major Félix, que desde 2007, encontra-se na luta pelo reconhecimento e demarcação das terras pertencentes a aldeia. Esse processo reivindicatório busca garantir os direitos a proteção e uso da terra para dificultar sua invasão e expropriação, colaborando para vivência da cultura, das tradições e contribuindo para a construção de um cenário que potencializa o fortalecimento da educação escolar indígena. Como sustenta Vergolino (2019),

A educação escolar indígena além dos inúmeros desafios de adaptação, criação e fomento interno defrontam-se em seus inúmeros espaços físicos e tecidos sociais com uma série de provocações quanto as utilizações de suas Epistemologias e Filosofias próprias. (p.1).

Com o intuito de explorar novas literaturas filosóficas e fundamentada na reflexão de Vergolino, (2019), busquei autores que pudessem instrumentalizar essas

novas concepções de mundo. Foi a partir dessa motivação que participei da seleção para o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, iniciando uma nova jornada por um território ainda desconhecido. Esse processo de formação acadêmica tem sido crucial para o meu crescimento, fortalecendo meu compromisso em me reconstituir como professora da Educação Básica.

Essa dualidade entre a atuação de professora e estudante de Mestrado, fomenta aprendizagens que ressignificam a prática docente, mesmo em tempos de crise no sistema educacional e desvalorização do ensino. Essas experiências diversas favorecem a reflexão crítica sobre o exercício da minha docência, permitindo a desconstrução e reconstrução contínua, que se integra e transforma minha identidade profissional. Segundo Derrida (2017):

A palavra "ser" ou, em todo caso, as palavras que designam nas diferentes línguas o sentido do ser, seria com algumas outras, uma "palavra originária" (Urwort "), a palavra transcendental que assegura a possibilidade do ser-palavra a todas as outras palavras. (p. 25).

O ser que transcende em mim fortalece a mulher que sou: mãe, esposa, professora e indígena. Levanto a bandeira de luta em defesa dos jovens escolarizados indígenas quanto não indígena que estudam na Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos. Assim, me posiciono como uma voz ativa na ação coletiva, e esses elementos se desdobram em um novo desafio: construir espaços de debate que promovam o sentimento de pertencimento e empoderamento de suas identidades.

No Ensino de Filosofia, encontro instrumentos para apoiar as ideias desses sujeitos, promovendo a valorização e o respeito a sua integridade. Além de estimular o estudo sobre nossa ancestralidade, com o propósito de despertar a consciência sobre a relevância daqueles que nos precederam, busca-se reatar os laços com os saberes transmitidos pelos mais velhos, reconhecendo a força dos seres encarregados de preservar essas tradições. Como retratado na imagem a seguir:

Figura 4 - Experiência da pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

As experiências compõem o meu ser também se refletem nos espaços de educação formativa. Analisar esses ambientes permite compreender os anseios dos jovens, abrindo caminho para uma nova perspectiva sobre suas posturas, atitudes e processos de empoderamento, elementos essenciais para o fortalecimento do protagonismo juvenil.

1.1. Categorização do sujeito: as nuances da educação dos jovens escolarizados indígenas, não indígenas e o Ensino de Filosofia

Pensar nos jovens indígenas Pankararu e Entre Serras de Pankararu que residem nas aldeias ou fora dela, analisando as influências culturais que cada território exerce em sua formação, nos permite perceber a multiplicidade de experiências que esses jovens trazem consigo. Ao encontrar-se no mesmo espaço

educativo esses estudantes indígenas e não indígenas, constituem um número expressivo na matrícula da Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos, como evidenciados na tabela abaixo.

Tabela 1. Percentual de estudantes indígenas e não indígena por turma no Ensino Médio:

Turma	Total de estudantes	Estudantes indígenas	Estudantes não indígenas
1º ano A	40	39 %	61 %
1º ano B	41	12 %	70 %
1º ano C	39	69 %	31 %
2º ano A	38	48 %	52 %
2º ano B	41	36 %	64 %
3º ano A	36	17 %	83 %
3º ano B	37	15 %	85 %
3º ano C	32	16 %	84 %
3º ano D	33	25 %	75 %
Total	337	33 %	67 %

Fonte: dados coletados e sistematizados pela autora (2024).

Os jovens de diferentes contextos sociais, ao adentrar na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, devem corresponder às expectativas geradas por suas famílias, pelas políticas educacionais e pelos grupos sociais que estão inseridos. Esta tríade alicerça uma conjuntura que se interpõe entre o mercado de trabalho e a universidade, criando elos ambivalentes de incertezas que refletem na relação entre seus pares dentro do “território” escolar e produzem conexões, na maioria das vezes, conflituosas levando a diferentes enfrentamentos.

Refletir sobre os jovens nesse contexto, onde as relações interpessoais são mediadas pelo conhecimento, gera uma confluência que alimenta discursos e estimula o debate em diversas áreas da Filosofia, permitindo a expressão de seus anseios e expectativas. Nesse cenário, observa-se o crescente consumo da tecnologia por parte desses indivíduos, cuja imersão excessiva impacta diretamente sua formação. As tecnologias, cada vez mais presentes, impõem regras, moldam formas de viver, conviver e se comunicar, criando uma identidade coletiva superficial onde muitas vezes, os afasta da vivência cultural e das tradições de seu povo.

Todos esses elementos tornam-se evidentes ao observar a convivência entre os jovens estudantes, que buscam se constituir por meio das relações com o meio que os cerca, o que os leva a se questionar. O ato de questionar os conduz a uma reflexão que possibilita o encantamento consigo mesmos, com o outro e com o mundo.

Esse é o papel da Filosofia. Se considerarmos que existem diferentes formas de pensar, viver, questionar, filosofar e produzir cultura, quem tem o direito de decidir que a cultura do outro, do sujeito que pensa, questiona, filosofa e produz cultura, é inferior à sua? À luz dessas indagações, quem pode impor a "inferioridade" da cultura dos povos indígenas? descreve Cunha (2012),

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, "o encontro" de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Em suma, os micro-organismos não incidiram um vácuo social e político, e sim num mundo socialmente ordenado. (p.14).

Esses microrganismos embrionários encontram aporte na fé católica e no ato civilizatório do europeu, que impôs sua "superioridade" cultural e revestido de sua civilidade manipulou, aliciou os povos indígenas do território brasileiro. Obrigados a despir-se de sua cultura, suas tradições, para revestir-se de novas ideologias através de uma violência silenciosa. A religião foi mola propulsora para seu extermínio, nossos jovens são herdeiros dessa expropriação colonial. Entretanto, os jovens de hoje, defendem um posicionamento crítico que nos é apresentado por Cunha (2012),

Gente "bestial" a ser amansada por quem caminha nutre uma evidente simpatia e sobre a qual inaugura uma série de duradouros e etnograficamente duvidosos lugares-comuns: não têm chefe ou principal (sequer distinguindo o capitão-mor que os recebe em toda a sua pompa) não tem nenhuma idolatria ou adoração; são uma alergia moldável, uma tabula rasa, uma página em branco – "e imprimir-se-á com ligeireza neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar". Gente, em suma, que não sujeita a natureza como não se sujeita a si mesma a julgo algum: gente montesa, gente "selvagem". (p. 31).

Estas concepções ainda persistem como rastros silenciosos nutridos por preconceitos que buscam desqualificar a importância dos povos indígenas para formação do povo brasileiro. As crianças, os jovens e adultos indígenas, diante da violência sofrida, tiveram sua identidade resumida a um novo “revestir do homem branco” reproduzindo estereótipos. Portanto, ao repensar seu papel dentro da sociedade contemporânea instiga, em especial, o jovem escolarizado a buscar seu espaço e garantir seus direitos.

Mesmo inserido em um cenário de opressão e obrigados a absorver ideias ditas civilizadas e esquecer suas raízes, o jovem precisa submeter-se a paradigmas que os obriga a comportar-se de modo que corresponda ao formato exigido pela sociedade. Assim, possuir o direito de ser brasileiro, é necessário ser “domesticado”, ser aceito como cidadão e atender os modelos da nova cultura. Como afirma Cunha (2012, p. 61) “[...] Para fins práticos, os índios se subdividem, no século XIX, em “bravos” e “domésticos ou mansos”, terminologia que não deixa dúvidas quanto à ideia subjacente de animalidade e de errância”. Nesse contexto de imposições o reverberar das vozes dos jovens indígenas escolarizados cuja tradição e cultura se inter cruzam, é condição imprescindível para preservação de suas tradições.

Neste percurso a preservação da cultura e tradição indígena se perpetuam de geração em geração potencializando a resistência de uma etnia. Os jovens escolarizados indígenas permanecem em luta constante, nesse eco de vozes produzidas na resistência, não só por direitos, mas também por aplicabilidade destes direitos reconhecidos na lei. A educação em muitas aldeias enfrenta essa realidade, como argumenta Brandão (2015),

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que se submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, como escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (p.10).

Certamente, existem diferentes métodos pedagógicos que buscam atender a públicos específicos de estudantes. No entanto, essa abordagem educacional

presente nos estudos antropológicos não contribui para diminuir a segregação entre a Educação Indígena, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Regular. O distanciamento entre a chamada Educação Escolar Regular "branca", a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena nos permite compreender os elementos que as distinguem, possibilitando, assim, a identificação de caminhos que possam promover uma aproximação e instrumentalizar a construção de uma unidade entre as trajetórias que se inter cruzam ao sujeito da ação educativa.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade da Educação Básica que integra o sistema de ensino, com a finalidade de transmitir o conhecimento tradicional indígena. Nessa modalidade, os conteúdos são ensinados por professores indígenas, que, em sua maioria, residem nas aldeias. Já a Educação Regular, por sua vez é estruturada para atender às demandas do aparato estatal, servindo a uma ideologia dominante que tende a monopolizar e padronizar os sistemas educacionais, cujas escolas estão localizadas nos centros urbanos.

É fundamental compreender as nuances que orientam o processo de ensino-aprendizagem, que atravessa diferentes espaços formais de produção de conhecimento e, por consequência, de cultura. Esses reflexos culturais estão diretamente ligados aos novos atores sociais: os jovens estudantes indígenas, que, como construtores de sua própria história, desempenham um papel crucial nesse contexto.

Herdeiros das lutas iniciadas por nossos antepassados, esses jovens buscam preservar, revitalizar sua cultura e tradições, reverenciando o passado com gratidão aos seres encantados, reconhecendo a grande importância da ancestralidade em seu percurso.

Isso nos é percebido como reflexo de anos de lutas, resistência e persistência, que estão profundamente enraizados em nossa história. Cada alimento que recebemos da Mãe Terra é um reflexo da energia da natureza e da força encantada de nossos ancestrais, que renascem em cada um de nós, perpetuando nossa memória secular. De acordo com Jacupé (2020):

Os Nanderus são ancestrais do ser humano. Essas divindades têm muitos nomes, pois somos muitas nações com muitas línguas diferentes, ou seja,

muitas formas de perceber as realidades sagradas. Esses especialistas da natureza podem ser chamados de entidades sagradas, as quais, juntamente com as quatro divindades dirigentes formam o que o índio chama de ancestrais primeiros. É natureza do índio reverenciar os ancestrais, os antepassados. (p. 19).

Essa ancestralidade é fonte de luta e resistência mesmo com o processo de segregação branca colonizadora, alicerçada em estruturas religiosas por meio de discursos negacionistas que inferiorizaram nossa cultura e tradição, com o intuito de apagar os saberes. Deste modo, a educação escolar foi introduzida nas aldeias Pankararu nos moldes da cultura “branca”, tendo em suas escolas professores brancos, construída segundo o Livro Pankararu (SEDE-PE, [s.d.]):

Com a implantação do SPI⁴ (Serviço de Proteção ao Índio), foram construídas duas escolas no nosso território, para onde vieram professores brancos passar o conhecimento considerado culto para os alunos: uma na Aldeia Serrinha, que recebeu o nome de Escola marechal Rondon, fundador da SPI, e outra na Aldeia Brejo do Padres, a Escola Dr. Carlos Estevão, em homenagem ao antropólogo que contribuiu para o reconhecimento do povo Pankararu. (p. 86).

Essas escolas constituíram os primeiros espaços educativos construídos a fim de introduzir crianças e jovens em uma educação formal e socialmente aceita, mediante os ensinamentos sistemáticos curriculares brancos, revestido de paradigmas hegemônicos. O modelo educativo imposto negava todo o conhecimento ancestral e muitos castigos físicos eram realizados. Com esses professores, uma nova cultura começava a ser imposta em uma tentativa de apagamento do conhecimento tradicional do povo Pankararu.

Nessa direção entre a educação nos espaços aldeados e os espaços urbanos reflete em nosso município duas propostas: a Educação Indígena e a Educação escolar Indígena, na grande maioria das aldeias são uma prática comum, que os

⁴ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), parte constituinte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), foi um órgão público criado durante o Governo Nilo Peçanha, em 1910, com o objetivo de prestar assistência à população indígena do Brasil. O serviço foi organizado pelo Marechal Rondon, seu primeiro diretor. O órgão foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967.

conhecimentos sejam repassados pelos mais velhos da tribo, como também, os professores indígenas buscarem manter viva a conexão com a natureza.

Os professores indígenas buscam manter viva as práticas culturais, desde a técnica dos trabalhos com barro, sementes, madeira, cipó, fibra do caroá, palha do “licurizeiro”, a vivência da tradição marcada pelo ritmo dos passos do toré, dos sons dos toantes e fé na força dos encantados.

Nesta direção, o *bate gancho*, uma das práticas mais antigas, atualmente é vivenciada nas festas de *menino do Rancho*, outra tradição dos povos indígenas, quando os *praiás* desafiam os padrinhos para testar suas habilidades como guerreiros. Há também a *Corrida do Umbu*, maior festividade do povo indígena que está representada pelo arco e flecha utilizados no domingo de fechamento e pelo prato de pirão, alimento tradicional presente nas diversas festividades. Para esta prática que mantém viva o conhecimento ancestral, afirma Jacupé (2020):

Para o povo indígena, os ancestrais que regem a natureza acompanham toda a evolução humana, como semeadores que espalham sementes pela terra e observam, nutrem e cuidam até frutificam. O índio surgiu desses ancestrais sagrados: sol, lua, arco-íris, terra, água, fogo e ar. Dos reinos vegetal, animal, mineral. O ser índio foi se amalgamando com esses seres sagrados. E dessa diversidade emergiam tribos, povos, línguas. Em tribos, de tão antigas, guardam a história de suas civilizações como um sonho-memória, de um tempo tão remoto que parece até mesmo anteceder a memória do próprio tempo. (p. 62).

Perpetuando os ensinamentos tradicionais, como forma de agradecer à Mãe Natureza pela colheita e aos encantados por bênçãos concedidas, mulheres, moças, homens e rapazes ofertam seus cestos com frutas e legumes cultivados em seu território. Pratos da culinária tradicional (beiju, Joaquim, cocadas), vários elementos materiais que constituem a simbologia Pankararu em diversos rituais religiosos (maracá, cachimbo, barro branco, rabo de tatu), além das ervas medicinais presentes em momentos sagrados e nos lares de muitas famílias para a cura e proteção.

Nesta perspectiva, a Educação Escolar Indígenas, persiste em construir espaços de vivência para preservar o sentimento de pertencimento a sua aldeia. Sempre que pensamos em educação, nosso imaginário nos remete a um espaço

físico institucionalizado, cuja função é promover o ensino e aprendizagem dos indivíduos, preparando-os para atender a uma exigência do mercado produtivo. Esse conhecimento formal e científico, revestido de uma concepção do ser capitalista, dita as regras nessa produção do conhecimento.

Posto isto, surgem algumas inquietações. Qual o papel da filosofia na vida dos jovens indígenas Pankararu? Qual o lugar da Filosofia nesta nova estrutura curricular? Qual o papel do professor de Filosofia? Para esta última indagação, encontramos suporte na defesa de Cerletti(2009),

Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, para em seguida – e de maneira coerente com elas – elaborar os recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa. Essa maneira de colocar a questão pendente outorgar aos professores e às professoras um protagonismo central, uma vez que os interpreta, não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos ou filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar. (p. 9).

O campo de estudo e Ensino de Filosofia tenta buscar resposta a essas inquietações, no cenário atual os desdobramentos do papel do professor que consiste na busca de encontrar dispositivos que propicie uma melhor interlocução entre seus pares, o professor e o aluno, perfazendo uma correlação entre esses sujeitos e as práticas ancestrais.

A confecção dos potes de barro pelas louceiras, cuja matéria prima é retirada da natureza, é um exemplo prático da transmissão dos saberes herdados dos nossos ancestrais. Preparar o barro para dar forma aos objetos, tem toda uma ação amorosa, pragmática e o ato de ensinar. Essa prática nos leva a diferentes construções, pois relaciona-se ao modo como apreendemos o que nos é ensinado, nessa relação de ensino aprendizagem entre professor e aluno também estará vinculado a essa percepção de amor pelas origens.

Essa interlocução é fortalecida através da importância do Ensino de Filosofia pois, percebemos efetivamente o papel deste componente curricular na vida dos jovens indígenas. É através da apropriação dos conceitos discutidos nas aulas de Filosofia que potencializamos sua ação como protagonistas, priorizando a

valorização de sua cultura e trazendo para dentro dos espaços educativos sua história, suas práticas e suas vivências. Defende Vergolino (2019),

A filosofia como saber teórico deve na prática buscar entender e discutir a pluralidade de conhecimentos sem através de estruturas conceituais pré-estabelecidas impor uma forma de pensar. [...]A filosofia da educação necessita se voltar a novos horizontes e principalmente ao universo do conhecimento Indígena como forma de construir uma autocritica necessária para o desenvolvimento de novos modelos e estruturas educacionais. (p. 190).

Propor uma mudança no status da Filosofia possibilita um enxergar diferenciado para seu ensino em sala de aula, apesar de culturalmente ser uma disciplina de pouca importância. Dar maior visibilidade a sua prática analisando seu contributo na constituição do diálogo entre seus pares que reverbera em uma mudança positiva de posturas na relação com o outro e seu meio social.

Esta análise contrapõe-se à realidade apresentada no que diz respeito aos novos rumos do Ensino de Filosofia, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que contribui para seu apagamento e invisibilidade. Isso se evidencia pela redução da carga horária dedicada à disciplina e pela exclusão do seu ensino no currículo dos três anos finais da Educação Básica, limitando-a a apenas duas aulas no primeiro ano do Ensino Médio – Currículo de Pernambuco - fase crucial de introdução dos estudantes à nova disciplina.

Essas transformações nos conduzem à análise dos desdobramentos do conjunto de propostas curriculares. O Currículo de Pernambuco, em vigor desde 2021, e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, implantado em 1998, indicam a necessidade urgente da construção de um Currículo Intercultural Indígena. A implementação desse currículo permitirá uma ressignificação na produção intercultural, promovendo maior inclusão e reconhecimento das culturas indígenas. Contudo, a morosidade dos órgãos responsáveis pela normatização e homologação desse processo retarda a materialização dessa conquista, a qual representa um avanço na efetivação dos direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal de 1988.

1.2. Referencial Teórico Metodológico: o movimento desconstrutivista de Jaques Derrida

A pesquisa científica é um procedimento cujo rigor possibilita a condução de novos conhecimentos, transformando as concepções do pesquisador cujas expectativas busca responder as inquietações que nutrem a problemática que é o cerne desta pesquisa. Na busca em consolidar argumentos que darão sustentabilidade e veracidade a dissertação.

Na utilização do método científico Segundo Lakatos e Marconi (2022), é um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, de forma mais segura e econômica, permite alcançar os objetivos propostos. A pesquisa desempenha um papel fundamental nesse processo, pois possibilita a descoberta de diferentes ramificações a serem investigadas, abrindo novas oportunidades para instrumentalizar a curiosidade.

Nesse sentido, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, em que a observação das vivências será um elemento central. A pesquisa, assim, atuará como uma bússola, orientando, e não aprisionando, as ações de Ensino da Filosofia, fortalecendo as atividades vividas em sala da aula, argumenta ainda Lakatos e Marcone (2022),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (p. 208).

Assim, o percurso da pesquisa versará sobre a abordagem qualitativa, por entender que se constitui um processo metodológico cujo desdobramento acontece a partir dos levantamentos bibliográficos, legislações, resoluções e documentos, que constituirá a arquitetura de um terreno fértil para interlocução entre os jovens estudantes indígenas Pankararu e Entre Serras de Pankararu na Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos, localizada no centro da cidade de Tacaratu – Pernambuco, com os demais jovens estudantes, em especial, os que se autodeclararam indígena e vivem fora dos espaços aldeados. Seguindo estas proposições argumenta Lakatos e Marconi (2022),

A pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico a até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferência seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma. (p. 200).

Essa abordagem e os métodos utilizados na pesquisa serão analisadas filosoficamente sob o prisma do movimento desconstrutivista de Jacques Derrida, buscando articular todos esses elementos com a criação do Núcleo de Estudos Indígenas, que constituirá um espaço plural de debate, aprendizagem e ampliação dos conhecimentos acadêmicos, empoderamento e protagonismo juvenil.

Antes de esquadrihar as questões acerca do Ensino de Filosofia voltado aos jovens estudantes indígenas quanto não indígena sob a égide do movimento desconstrutivista derridiano, é necessário conhecer a trajetória de vida de Jacques Derrida o que possibilitará uma melhor compreensão de suas concepções filosóficas.

Jacques Derrida nasceu em El-Biar, em 15 de julho de 1930, Argélia, antiga colônia francesa. É considerado um dos mais importantes filósofos do século XX. Segundo Skaliar (2008),

Não há como se perguntar para Derrida, em Derrida, qual é a sua história, como é a sua história, quando é que essa história começa. Ele nos diria que é um fracasso certo tentar dizer, tentar escrever, o que ele mesmo poderia ter pensado, sentido e experimentado em tal ou qual momento da sua vida. (p. 12).

A vida e a obra de Jacques Derrida, sua infância na Argélia até seu reconhecimento como um dos filósofos mais influentes no século passado, tem grande legado e influência no pensamento contemporâneo, bem como as críticas e controvérsias que surgiram em torno de sua obra. Por meio desta explanação, poderemos compreender melhor a importância do autor no cenário intelectual e sua contribuição para o campo da Filosofia.

A infância e a adolescência do intelectual, nascido no berço de uma família judia, foram vividos em meio à guerra e aos conflitos decorrentes da colonização

francesa e a luta do povo argelino por independência. Ainda criança foi expulso da escola por ser judeu e este fato o levou posteriormente a migrar para Paris e ingressar seus estudos em Filosofia, despertando especial interesse pelas ideias de Husserl e Heidegger que se tornariam seus maiores influenciadores.

Ao receber uma bolsa para estudar em Harvard, nos Estados Unidos, iniciou sua carreira acadêmica. Posteriormente, retorna para Paris e inicia sua carreira de professor de Filosofia na Sorbonne. Alguns anos depois, entra na École des Hautes Études em Sciences Sociales.

Considerado um dos principais expoentes da Filosofia de sua época, tornou-se uma figura central na academia. Foi precursor do movimento desconstrutivista, que desafia hierarquias e estruturas, propondo sua desmontagem ou desordem. Sua abordagem influenciou diversos pensadores e escritores, gerando debates profundos que impactaram diversas áreas do conhecimento.

O impacto de suas ideias reverberara no campo acadêmico, trazendo para campo de debate novas possibilidades de estudos e interpretações. Acometido por um câncer no pâncreas, faleceu em Paris, no dia 9 de outubro de 2004. Entretanto, seu legado inspirou inúmeros pensadores e artistas a questionar normas e explorar novas formas de expressão⁵.

Com base em sua contribuição, buscar-se-á incorporar suas concepções ao contexto escolar e à formação dos estudantes indígenas. Para tanto, adotaremos o movimento de *desconstrução* cunhado por Derrida, conforme apresentado em sua obra *Gramatologia*, publicado pela primeira vez em 1967. Neste estudo, exploraremos suas estratégias, mesmo que complexas, e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem no “território” escolar. A análise terá como objetivo desconstruir o imaginário formado em torno das percepções sobre a identidade indígena e sua relação com o Ensino da Filosofia na escola. Esse pensamento encontra aporte nas teorizações de Solis (2009),

⁵Jacques Derrida: A Biografia do Mestre do Desconstrucionismo Literário. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jacques_derrida/ Acesso em 25 de abril de 2024.

Toda estratégia desenvolvida nos textos de Derrida abrangendo sua retórica e as noções de “escritura”, “*différance*”, “rastro”, “suplemento”, todo este conjunto foi reunido sob o nome de desconstrução. [...] Desconstruir refere-se tanto a desfazer os termos de uma frase, quanto a desmontar determinada máquina a fim de transportá-la para outro lugar. (p.35).

Considerando esse movimento de desconstrução, aplicaremos na metodologia como uma transposição didática em sala de aula, onde a práxis pedagógica é um jogo didático articulado com o intuito de propor a construção do conhecimento. De acordo com o Currículo de Pernambuco, *objeto a ser compreendido e as habilidades a serem desenvolvidas*, isto emergem a partir da análise dos *conhecimentos prévios* trazidos pelos estudantes para o espaço escolar.

A tríade proposta, o objeto a ser compreendido, as habilidades a serem desenvolvidas e os conhecimentos prévios dos estudantes, interpretada sob o prisma derridiano, funcionará como instrumentos operadores de um sistema que valorizará esses saberes prévios - como *rastros* que operam na constituição da ressignificação da identidade indígena no interior da escola. A ressignificação evidenciará a apropriação da *différance*, materializada na relação entre os objetos analisados e os conhecimentos produzidos, entre os conhecimentos prévios e conhecimento sistemático. Segundo o pensamento de Derrida (2017),

Se persistimos nomeando escritura esta diferença, é porque, no trabalho de repressão histórica, a escritura era, situacionalmente, destinada a significar o mais temível da diferença. Ela era aquilo que, mais de perto, ameaçava o desejo da fala viva, daquilo que do dentro e desde seu começo, encetava-a. E a diferença, nós o experimentaremos progressivamente, não é pensada sem o rastro. (p. 69).

A relação está alicerçada em elementos linguísticos, signo, significado e significante - que se intercomunicam metodologicamente e se relacionam com o movimento desconstrutivista de Derrida. Segundo Solis (2009):

Os conceitos codificados em som-imagem pela relação falam e audição, são decodificados de volta como *imateriais*. A união “som-imagem” e “conceito imaterial” formam o *signo* que compõe da ligação significante e significado. Os “significados” existem apenas no cérebro, mas suas manifestações físicas – os significantes – podem existir de muitas formas: como desenhos, pinturas, sons musicais, palavras escritas ou impressas, forma arquitetônicas. (p.58).

Pensemos estes conceitos e sua aplicabilidade no terreiro da escola, sendo que o signo nos permite desenvolver uma comunicação, o elo entre significado e significante. Portanto, o significante seria a representação deste signo, seja a roupa do praiá ou o maracá. O significado, por sua vez, está introjetado por meio de vivências, práticas culturais e tradicionais. Portanto, os jovens estudantes indígenas trazem consigo simbologias vivenciadas nas aldeias que os acompanham como *rastros* por todos os espaços sociais.

A partir da ressignificação destes conceitos, podemos realizar a transposição didática que nos remete ao modo de viver dos povos indígenas, sua relação com a natureza. A conexão com o meio ambiente - terra, fogo, ar e água - são elementos primordiais para sua sobrevivência e sua conexão com a força encantada. Seus símbolos sagrados como o maracá dão ritmo aos rituais, que com o guia na frente com seu balanço dá o ritmo ao toante. Como representado na imagem a seguir:

Figura 5– Praiás na roda de Toré



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

O principal destaque destas simbologias sagradas é o Praiá, defensor da aldeia. Sua vestimenta é descrita no Livro Pankararu (SEDE-PE, [s.d.]),

O casaco de cima do Praiá é chamado de Tonam, embaixo é a saia. Essa vestimenta é feita de croá. A parte da cabeça é chamada de penacho, que é feita de penas de galo ou peru. Cada Praiá tem um dono, chamado de pai, que zela por ele. O Praiá tem um dom, uma ciência inexplicável, em que se pode sentir a presença do Encantado. O pai do Praiá utiliza sua ciência para ajudar as pessoas necessitadas, que buscam a cura, proteção e a orientação. (p. 44).

Os elementos que compõem a representação do Praiá constituem suas simbologias, os significados e subjetividade, refletindo a apreensão do conceito que cada um desses símbolos evoca. Dessa forma, não há signos sem significado e significante, é por meio do entendimento desses elementos que se possibilita a ressignificação dos significados.

Todas as representações simbólicas possuem seus signos, significado e significante, constituindo uma identidade. E seus conceitos encontram espaço na análise, na apropriação e nos debates filosóficos que se desdobram com o intuito de fomentar a educação voltada ao jovem indígena, como argumenta Munduruku (2012),

[...]é muito concreta, mas, ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. (p. 67).

Nesta perspectiva para fortalecer o empoderamento da identidade do jovem escolarizado indígena Pankararu, partiremos para uma investigação sobre as concepções de Daniel Munduruku (2012) e seu entendimento do processo educativo dos povos indígenas.

É uma construção que acontece à medida que povos diferentes vão vivendo situações novas e percebem elementos comuns no seu modo de ser. Esse sentido de pertencimento a uma realidade maior, que é compartilhada com outros povos, já está dentro do *modus vivendis* de cada sujeito em particular e da coletividade em geral. Não é preciso assumir uma identidade, mas torná-la visível dentro do contexto brasileiro. (p. 48).

Diante desta percepção, percebemos que o Ensino de Filosofia busca fornecer mecanismo que favoreça o exercício crítico da realidade, sendo apresentada como guardiã das definições conceituais debatidas em sala de aula, ou

seja, propõe uma reflexão crítica dos elementos culturais que envolvem a formação da identidade dos jovens indígenas quanto não indígenas.

Os elementos que caracterizam a formação identitária desses jovens e sua forma de se relacionar com o mundo e com o outro, encontra seu aporte no Ensino de Filosofia. Ao percebermos a inter-relação entre os espaços sociais escolares dentro da aldeia e da escola de “fora” dos espaços aldeados, percebemos que o jovem estudante indígena traz consigo conhecimentos empíricos das suas vivências culturais e tradicionais que perpetua no campo da memória, argumenta Munduruku (2012),

Essa memória é passada de geração a geração através dos fragmentos que compõem e que são “colados” por uma concepção de educação que passa, necessariamente, pelo aprendizado social. Daí a importância dos ritos de iniciação que esses povos mantêm, pois eles são fórmula encontrada para “atualizar” e juntar os fragmentos de memória através da identidade étnica que cada povo possui. (p. 47).

Ao pensar na memória como a capacidade de “guardar” vivências e experiências humanas, o jovem chega ao espaço escolar fora da aldeia, com expectativas e, na maioria das vezes não se reconhece, não se identifica neste novo espaço social. Defender uma educação que forneça aparatos de fortalecimento, valorização das posturas e singularidades dos jovens indígenas é potencializar o sentimento de pertencimento, onde sua identidade e pluralidade é mecanismo promotor de seu protagonismo.

O protagonismo visto como fator essencial para a promoção da emancipação humana, a educação configura então, como um instrumento de resistência e de transformação das relações sociais, possibilitando a desconstrução do “pensar antigo”. Ela atua na análise das estruturas culturais, na transmissão de saberes, na revisão de ideologias e na ressignificação da identidade individual, contribuindo para a constituição da identidade coletiva.

Podemos afirmar, portanto, que uma escola que não enxerga e não acolhe seus estudantes respeitando suas individualidades e especificidades, também não é capaz de proporcionar formação integral destes jovens. É indispensável pensar que os espaços de educação formal fomentem momentos de debates contribuindo para

o desenvolvimento da consciência cidadã, é importante enxergar o Ensino de Filosofia como fio condutor desta ação.

Para isso, é importante construir um planejamento didático que corresponda as expectativas dos jovens indígenas, considerando o Ensino de Filosofia e a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1999), que dizem:

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (p. 34).

Dessa forma, é fundamental incluir na ação educativa as atividades que serão realizadas em sala de aula, adotando uma perspectiva intercultural que visa atingir os objetivos propostos. Isso é essencial para compreender que o planejamento didático deve ser estruturado com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, é necessário considerar tanto os saberes prévios dos estudantes indígenas quanto o conhecimento sistemático do território escolar, promovendo uma abordagem que respeite e integre essas duas dimensões. Munduruku (2012) manifesta sua compreensão da seguinte maneira,

Embora todas tenham tido acesso aos programas de educação formal dentro da aldeia ou comunidades, trouxeram consigo processos de individuação compostos por rituais, cantos, danças que atuam como dispositivos de pertencimento da própria realidade social. (p. 64).

É preciso, portanto, uma análise das reflexões filosóficas para respeitar as singularidades, propondo na ação educativa a valorização do ator principal, o educando, os jovens escolarizados indígenas quanto não indígenas.

Ao implementar esta ação, cabe ao docente organizador do planejamento, perceber e pensar de que modo esse planejamento possibilitará a construção do conhecimento, o desenvolvimento de competências e habilidades propostos no Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio e o Ensino de Filosofia; de qual maneira, esses instrumentos possibilitarão um diálogo com o Referencial Curricular

Nacional para as Escolas indígenas e a valorização dos saberes coletivos da comunidade dos estudantes indígenas, como conceitua Munduruku (2012):

[...]isso quer dizer que nossas sociedades indígenas são compostas por uma memória social que não divide a realidade em campos opostos para ser compreendida. Para nossa gente, a realidade é uma, indivisível, e não regida por um desejo individualista ou preocupada com anseios pessoais. São, portanto, povos que dão mais importância ao social e menos individual. (p. 47).

Nesta perspectiva, os destinatários dessa ação educativa - o jovem escolarizado indígena e não indígena - devem ser considerados no processo de planejamento, pois ambos possuem saberes individuais e coletivos que devem orientar a prática pedagógica. Na ação docente, cabe ao Ensino de Filosofia respeitar o tempo e as singularidades de cada jovem, assim como suas relações sociais, tanto dentro quanto fora da aldeia. Derrida (2017) compreende os espaços como,

Origem da experiência do espaço e do tempo, esta escritura da diferença, este tecido do rastro permite à diferença entre o espaço e o tempo articular-se, aparecer como tal na unidade de uma experiência (de um "mesmo" vivido a partir de um "mesmo" corpo próprio). Portanto, esta articulação permite a uma cadeia gráfica ("visual" ou "tátil", "espacial") adaptar-se, eventualmente de forma linear, sobre uma cadeia falada ("fônica", "temporal"). E da possibilidade primeira desta articulação que cumpre partir. A diferença é a articulação. (p. 80).

A articulação dentro dos espaços sociais com múltiplos atores, nos condiciona a construir ambientes de convivência, onde haja ações de acolhimento que permitam que os jovens indígenas e não indígenas congreguem do mesmo território escolar harmoniosamente.

Neste cenário, novas experiências serão vivenciadas, desarticulando as estruturas, desconstruindo concepções, reconstruindo realidades. Como seres únicos, individuais, os estudantes indígenas e não indígenas se totalizaram em sua multiplicidade por possuir infinitas acepções identitárias.

Diante desta análise, enfatizar a importância da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia na Base Nacional Comum Curricular, durante a etapa final da Educação Básica, é primordial para garantir, na sala de aula, esta reflexão crítica. O diálogo, a

expressão de ideias e a argumentação como desdobramento ao reconhecimento dos saberes ancestrais, atrelado ao Currículo para o Novo Ensino Médio de Pernambuco exercerá importante papel nesta discussão.

O Ensino de Filosofia perpassa o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e a resistência dos sistemas e agentes governamentais para a efetiva normatização do Currículo Intercultural Indígena. As vozes que propõe um novo repensar normativos foram gestados nas escolas e universidades brasileiras. Para Munduruku (2012),

[...] a relação com o Estado brasileiro começaria a ter nova dinâmica, pois muitos jovens passaram a frequentar as escolas, a ter diploma universitário, a fazer cursos técnicos que lhes ofereciam um olhar diferenciado sobre a sociedade brasileira e sobre a participação cidadã numa sociedade em transformação. A linguagem utilizada por estas novas gerações era baseada num ideário que passava pelo protagonismo indígena, ou seja, pela capacidade de dar respostas próprias e críticas às novas demandas sociais [...]. (p. 57).

Boa parte dessas demandas evidencia a dicotomia entre o que é posto nos currículos educacionais sobre o Ensino de Filosofia, vivências e práticas no que se refere às tradições filosóficas e seus desdobramentos nos demais documentos oficiais que norteiam a ação educativa nas escolas.

É importante analisar no componente curricular de Filosofia quais conteúdos, competências e habilidades podem ser ministrados, de modo que gerem aprendizagens significativas. Pensar quais elementos pedagógicos perpassam os espaços geográficos contribuindo para que o ensino e a aprendizagem ocorram de modo eficiente.

Portanto, ao apropriarmos do movimento de desconstrução de Jacques Derrida, revemos a partir do nosso terreiro escolar, a luta por uma educação que inclua todos as etnias e que mesmo enxergando a arquitetura educacional estatal com ideologias que usurpam os direitos do povo indígena, encontram também na educação fomento para preservação de sua cultura e seus saberes, conquistando espaços e possibilitando a reafirmação do sentimento de pertencimento.

É perceptível que o conhecimento é elemento vivo e que está em constante transformação, renovando-se e aprimorando-se. Além disso, também

compreendemos que a escola é espaço de formação, de vivências, convivências e troca de experiência entre os pares.

Neste espaço de formação, lutas são travadas favorecendo as conquistas de direitos antes negados ao longo da política “civilizatória” do território brasileiro. Entretanto, a Constituição Federal de 1988 constituiu a garantia de direitos dos povos indígenas negados ao longo da história. Com essa compreensão, Munduruku (2012) busca evidenciar a importância para os povos indígenas dizendo,

Assim, a atual Constituição Federal trata dos direitos dos povos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora, ao reconhecer que reside na diversidade cultural e não na incapacidade civil a necessidade de proteção jurídica especial destinada aos povos indígenas, o que possibilitou a elaboração, nos anos que se seguiram, de farta legislação infraconstitucional indigenista, completando essas minorias com o direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros. (p. 37).

As garantias de direitos permitem a construção de um aparato normativo que orienta a educação escolar indígena. Ao longo dos vinte e seis anos desde sua promulgação, a Constituição Cidadã, juntamente com os novos dispositivos legais incorporados à sua estrutura, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, evidencia os elementos filosóficos que a caracterizam. Esses dispositivos norteiam a ação educativa com foco na interculturalidade, no bilinguismo/multilinguismo, na abordagem comunitária, além de serem específicos e diversificados.

Norteadas a partir de documentos como Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, cujas propostas curriculares não dialogam e agravado por um Currículo Intercultural, permanece as margens da boa vontade dos órgãos governamentais, mesmo o Currículo de Pernambuco (2021) afirmando que,

A Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Culturas Afro-brasileira, africana e Indígena [...] é uma temática que deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. (p. 34).

A temática como é tratada no documento, “Ensino de História e Culturas Indígenas” enfrenta a dificuldade de ser efetivamente vivenciada e estudada nos espaços escolares, uma vez que as limitações impostas pelo currículo escolar acabam priorizando disciplinas que são exigidas nas avaliações externas. Nesta conjuntura, encontra-se também o Ensino de Filosofia, que, com a reforma do Novo Ensino Médio, foi renegada , resultando na perda significativa de espaços de reflexão que poderiam contribuir para a valorização das raízes culturais dos povos indígenas.

Vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla de forma suficiente um currículo verdadeiramente multicultural ou intercultural que atenda às necessidades específicas das minorias. Nesse contexto, o Ensino de Filosofia, embora restrito pela carga horária limitada, oferece um espaço essencial para o diálogo, a exposição de ideias, o questionamento e a argumentação. Esses elementos são fundamentais para permitir que o jovem indígena se reconheça como parte de um povo com tradição e cultura próprias.

2. A APLICAÇÃO DO MOVIMENTO DESCONSTRUTIVISTA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS ESCOLARIZADOS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Para compreender a influência do movimento desconstrutivista é imprescindível analisar os elementos que o constituíram. Esses elementos encontram-se vinculados ao movimento intelectual pós-estruturalista que emerge na segunda metade do século XX com o intuito de desconstruir os ideais que são fundamentais para o estruturalismo.

Segundo Araújo (2010), reconhecer os elementos que constituem as estruturas universais de uma cultura na perspectiva estruturalista, é ceder lugar para verdades universais. Diante deste fato, o pós-estruturalismo surge como uma resposta filosófica o qual desconstrói o que estava estruturado, propondo uma transformação, uma ruptura, um questionamento à cerca as estruturas de poder e as condições econômicas das classes sociais.

Este cenário, influencia o pensamento de Jacques Derrida que bebe da fonte dessas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Essa tríade que se articula como uma teia de sistemas integrados é reflexo das mudanças que ocorrem no mundo globalizado, os avanços tecnológicos produzem novas culturas que transformam as relações sociais. Estas transformações reverberam no alargamento do pensamento crítico, na busca de repensar as estruturas estabelecidas se contrapondo as ordenações de poder.

Essas múltiplas perspectivas perpassam o movimento da desconstrução, possibilitando uma nova reflexão sobre a constituição do sujeito indígena, como indivíduo capaz de resistir a um discurso de dominação, possibilitando ressignificar seu papel social. Para adentrar nesse movimento de desconstrução, se faz necessário entender alguns elementos que o antecederam.

No início do século XX o linguista suíço Ferdinand Saussure inaugura um movimento intelectual que passou a ser conhecido como estruturalismo na tentativa de compreender a linguagem dos indivíduos e analisar a língua como elemento primordial para a consolidação das relações humanas. Esta relação está vinculada aos espaços familiares e particulares, assim como, para o convívio na comunidade e

demais espaços sociais globais conectados através da produção cultural. Essa produção funciona a partir de micros fatores que gestam as individualidades e se propaga como fios condutores no seio da comunidade. Sobre isso argumenta Saussure (2012),

Mais evidente ainda é a sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro. Seria inadmissível que seu estudo se tomasse exclusivo de alguns especialistas; de fato, toda a gente dela se ocupa pouco ou muito; mas - consequência paradoxal do interesse que suscita - não há domínio onde tenha germinado ideias tão absurdas, preconceitos, miragens, ficções. (p.38).

O arcabouço constitui uma perspectiva potente que flui através de novas metodologias possibilitando a desconstrução das metanarrativas construídas para produzir conhecimentos universais e totalizantes. Sob a percepção dessa nova realidade, a quebra de paradigmas produz uma metamorfose das estruturas de poder. Esses elementos, segundo Lyotard (2009), se vinculam:

Na sociedade e na cultura contemporânea, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato da emancipação. (p. 69).

Partindo desta perspectiva, desconstruir tais conceitos implica em construir mecanismos que fortaleçam a autonomia do indivíduo e seu modo de enxergar o mundo como ser livre. Essa emancipação encontra no processo educativo as condições necessárias para desenvolver as potencialidades humanas. É através da produção do saber, que o indivíduo constrói novas possibilidades, criando condições para progredir como ser autônomo, livre e consciente de seu papel nas relações sociais. É através da linguagem, fruto da vivência em sociedade, que a produção e transmissão cultural transforma a realidade humana. Nesta conjuntura, centraliza-se a problemática da escrita. Em contraposição, defende Derrida (2017):

A “racionalidade” – mas talvez fosse preciso abandonar esta palavra, pela razão que aparecerá no final desta frase-, que comanda a escritura assim

ampliada e radicalizada, não é mais nascida de um logos e inaugura a destruição, não a demolição, mas a de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de **logos**. (p.13).

O logos, cuja natureza está intimamente ligada a racionalidade, se conecta a desconstrução constituída da efervescência de crenças, valores que reverberam independente do tempo cronológico e da cultura existente em busca de problematizar a utilidade do sistema de escrita. Podemos dizer que a materialidade da fala são os sinais, os signos que formam palavras e que darão de modo escrito, o significante, a partir do significado pensado. O uso da palavra é necessário, visto que, não podemos transmitir ideias sem o uso das palavras. A linguagem permite nos comunicarmos e nos conecta ao vasto mundo do aprender. Sua utilização nas metanarrativas e nos jogos de linguagem, conforme teoriza Derrida (2017) são retomadas,

[...],mas também porque, simultaneamente, a linguagem mesma chama-se ameaçada em sua vida, desamparada, sem amarras por não ter mais limites, devolve à própria sorte finitude no momento exato em que seus limites parecem apagar-se, no momento exato em que o significado infinito que parecia exercê-la deixa de tranquilizá-la a respeito de si mesma, de contê-la e de *cercá-la*. (p.7).

Para compreender essa relação nos jogos de linguagem entre a finitude e a infinidade dos significados e suas articulações, Derrida propõe uma leitura no íntimo do texto para entendê-lo, sedimentando suas estruturas para desconstruir conceitos. Portanto, a linguagem deve ser contemplada como elemento integrante da realidade existente. Deste modo, ao “entrar” no interior do texto, a desconstrução é introduzida ao discurso filosófico, esse “entrar” propõe uma ruptura do *logocentrismo*. Pensar o logocentrismo em Derrida é evocar uma crítica a concepção etnocêntrica que organiza, reorganiza o mundo a partir do logos, centralizando-o como princípio fundante da ciência e da Filosofia.

O panorama na tradição ocidental centraliza a fala que exalta o discurso e a argumentação. Para a desconstrução, a nossa experiência de mundo é produzida pela língua que falamos. Não se trata, no entanto, segundo Derrida (2017), da morte

da fala em detrimento da escrita, mas entendê-la, que no jogo da linguagem como teorizado,

Por uma Necessidade que mal se deixa perceber, tudo acontece como se – deixando de designar uma forma particular, derivada, auxiliar de linguagem em geral (entendida como comunicação, redação, expressão, significação, constituição do sentido ou do pensamento etc.), deixando de designar a película exterior, o duplo inconsistente de um significante maior, o *significante do significante* – o conceito de escritura começa a ultrapassar a extensão da linguagem. (p. 8).

Estas percepções argumentativas trazidas por Derrida, surge a partir do escrutínio da arquitetura da linguagem textual, apresentando a dualidade entre a escrita e a fala. Defende que a fala não deve ser subordinada a escrita. A fala é limpa e transparente, enquanto a escrita possui signos: a letra, o desenho e que é uma representação da fala constituída de significados e significantes. O significado é constituído da representação abstrata do objeto, enquanto o significante é constituído do objeto material. Bebendo da fonte das premissas terminológicas de Ferdinand Saussure, Derrida (2017) preconiza,

A noção de signo implica sempre nela mesma, a distinção do significado e do significante, nem que fossem no limite, como diz Saussure, como duas faces de uma única coisa. Tal noção permanece, portanto, na descendência deste logocentrismo que é também um fonocentrismo: proximidade absoluta da voz e do sentido do ser, da voz e da idealidade do sentido. (p.14).

Analisando os dois conceitos de logocentrismo e fonocentrismo, o primeiro encontra aporte na tradição filosófica do pensamento ocidental, potencializando a busca incessante pela verdade. O homem centraliza dentro do discurso, o logos, a consciência da presença verdadeira que encontra subterfugio na linguagem escrita. O segundo conceito fonocentrismo, plasmado por Derrida, seu repertório põe em evidência a importância da linguagem falada, evidenciando sua importância e riqueza. O atributo e o contributo são da fala sobre a escrita que domina e potencializa o discurso, descreve assim Lyotard (2009),

Quando Wittgenstein, recomeçando o estudo de linguagem a partir do zero, centraliza sua atenção sobre os efeitos dos discursos, chama os diversos tipos de enunciados que ele caracteriza desta maneira, e dos quais

enumerou-se alguns, de jogos de linguagem. Por este termo quer dizer que cada uma destas diversas categorias de enunciados deve poder ser determinada por regras que especifiquem suas prioridades e o uso que delas se pode fazer, exatamente como o jogo de xadrez se define como um conjunto de regras que determinam as propriedades das peças, ou o modo conveniente de deslocá-las. (p. 17).

As propriedades do jogo qualificam as oposições binárias presente na relação entre a escrita e a fala. Essa relação dá sentido ao processo do desenvolvimento do pensamento ambíguo que está além da linguagem escrita ou da linguagem falada. Nesse paradoxo, os *entes* sociais se relacionam, como reflexo é percebido nas ações dos sujeitos produtores de cultura que interagindo e questionando, desconstroem as estruturas postas, reconhecendo a dualidade singular e múltipla de sua identidade. Para Silva, Hall e Woodward (2014),

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. [...] a teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever os processos que tentam fixá-la quanto aqueles que impedem sua fixação. (p. 84).

Tal perspectiva se manifesta de modo dinâmico nas expressões culturais dos jovens indígenas escolarizados, sujeitos singulares, portadores de uma identidade individualizada que é incorporada a identidade coletiva da comunidade. Esses elementos são enxertados como ingredientes que permeiam o pensamento juvenil, cuja conotação transforma as relações sociais, a ciência, a tecnologia, o saber, fatores que geram grande impacto nas relações entre os jovens escolarizados indígenas e não indígenas. O exposto evidencia a conexão existente que permeia a constituição da identidade do sujeito. Seu olhar para o outro encontra novos significados que instigam novas inquietações. Para Silva, Hall e Woodward (2014), essas indagações integram o campo da educação e o Ensino de Filosofia, campo fértil que alicerça o desmonte das estruturas vigentes pois,

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode

levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (p. 21).

O desdobrar dessa era globalizada encontra suporte na tríade comunicação, transporte e tecnologia, constituindo uma ambiguidade que fomenta espaços para aquisição de saberes que influenciam a interdependência desta interlocução. Consequentemente, essa interdependência, novos agentes culturais emergem, provocando transformações nessa relação que reverbera em princípios que norteiam a produção e consumo de informações, impactando na concepção de novas identidades.

As identidades tornam-se plurais por perceber que a produção do conhecimento, do saber científico, estará alicerçada no capitalismo, esta relação íntima está associada as relações de poder e a produção do saber, que alimentando as exigências do mercado capitalista, produz saberes necessários para manter o funcionamento de um do mercado consumidor, como afirma Lyotard (2009),

Sabe-se que o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força da produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais a importância na disputa nas capacidades produtivas dos Estados-nações. (p. 5).

Assim, as estruturas ideológicas formam um sistema integrado ao espaço escolar na tentativa de atender as novas demandas do mercado produtivo. O ato de ensinar e aprender assume novas configurações e a centralidade da formação dos jovens escolarizados indígenas e não indígena passa a servir a uma nova política econômica.

A escola assume um novo papel social, formar o jovem para o mercado de trabalho, desconstruindo a concepção que o responsável pela educação dos jovens não é mais a família e sim, um profissional preparado para reproduzir os programas educacionais pensado, organizado e estruturado pelo Estado. Sobre isso teoriza Brandão (2015),

Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (p.10).

Nas relações de poder, o ambiente educativo legitimado subjetivamente por uma proposta curricular que articula a formação do jovem indígena conectando-o a outros atores e campos sociais, leva esses jovens a produzirem novos posicionamentos à cerca do futuro. Sendo assim, na perspectiva da desconstrução os jovens escolarizados indígenas quanto não indígenas compreendem que fora essa nova sociedade capitalista ler, escrever e contar não é suficiente para inseri-los no mercado de trabalho ou no universo acadêmico.

Compreender esses percursos favorece as reivindicações identitárias dos jovens, cujas trajetórias e esforços evidenciam o paradoxo entre a complexidade das relações individuais e coletivas. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia emerge como uma força transformadora, capaz de captar a relevância desse paradoxo como estratégia que impulsiona o movimento da desconstrução que permeia os processos de formação das novas identidades dos jovens.

A abordagem desconstrutivista abre caminhos para a criação de novas trajetórias, onde o Ensino de Filosofia se torna um vínculo para ressignificação das narrativas impostas. Essa estratégia propicia uma percepção que, por meio do Ensino de Filosofia, que nos provoca e nos estimula a adotar um olhar universal sobre nossa ancestralidade, a relação com o outro e com o meio do qual fazemos parte.

A partir dessas proposições, as abordagens educacionais direcionam-nos para a ressignificação da educação escolar voltada para o jovem indígena, desafiando-nos a repensar o percurso normativo que orienta e molda a educação específica e diferenciada.

2.1. Arcabouço Normativo: a luta pelo fortalecimento e conquista dos direitos educacionais indígenas

O arcabouço educacional formal que permeia a história da Educação no Brasil é indiscutivelmente a Companhia de Jesus conhecidos como os verdadeiros soldados de Cristo. Os jesuítas notabilizaram a vanguarda sistemática catequética dos povos indígenas. Nesse viés a colonização, a expropriação tornou-se marca registrada e nossa história passou a ser organizada sob a ótica colonizadora possibilitando o fortalecimento de estruturas hierarquizadas que propagaria a fé católica e a cultura europeia.

A rede religiosa foi estruturada de acordo com os princípios jesuíticos, com o objetivo de alfabetizar e impor a fé católica. Alfabetizar os indígenas significava ensinar a ler, escrever, contar numericamente, buscando transformar toda a cultura nativa e avançar em sua missão evangelizadora. A educação formal deveria alcançar todos os “cantos” da colônia. A hegemonia estabelecida pelos padres, juntamente com a disseminação de seu modelo pedagógico, teve um grande impacto nas culturas indígenas, afetando muitas regiões, especialmente a mesorregião do São Francisco, em com destaque para a cidade que hoje é conhecida como Tacaratu, não poderia ser diferente.

Na cultura do povo indígena Pankararu a palavra “Tacaratu” significa “Serra de muitas pontas ou cabeços”. Localizada na Mesorregião do São Francisco Pernambucano, Sertão de Itaparica, Tacaratu está situada a 453 km da capital Recife. A região, considerada paradisíaca, é rica em recursos naturais, além de possuir uma diversidade cultural, tanto religiosa quanto popular. Contudo, não existem registros oficiais sobre o início do povoamento na área. O que se sabe é, na segunda metade do século XVII, a catequização dos nossos ancestrais foi imposta por meio da Congregação de São Felipe de Neri⁶, instituição designada para conduzir o processo de “civilização” e propagar a fé católica na região.

⁶ Fundada pelo sacerdote florentino Felipe Néri, em 1612 através da bula “Copiosus in misericordia Deus”, o papa Gregório XIII erigiu canonicamente a Congregação do Oratório, tendo como sede a igreja de Santa Maria in Vallicella, localizada nos arredores de Roma.

Durante o processo de catequização e a necessidade de reorganização dos grupos, os povos indígenas que habitavam a região foram aldeados em uma área que passou a ser chamada Brejo dos Padres, localizada à cerca de 10 km da sede de Tacaratu. Neste percurso de aldeamento, sofreram a imposição da fé católica, a supressão da língua nativa e a marginalização das tradições ancestrais. Neste cenário efetivou-se uma educação católica sistemática, com o objetivo de integrá-los à nova ordem imposta.

A organização Curricular seguia uma estrutura estabelecida pelos padres, e o Ensino de Filosofia, Teologia e Gramática foi gradualmente substituindo as práticas cotidianas dos povos indígenas. A cultura branca europeia consolidava, assim, seu espaço de dominação no território indígena Pankararu. Esses elementos, revestidos de uma aparente legitimidade, como afirma Cunha (2012) “O ato adicional de 1834 incumbe as Assembleias Legislativas Provinciais de legislar, cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geral, sobre a catequese e civilização de indígenas” (p. 65), legitimavam a imposição dos ideais da nova cultura. Essa violência cultural forçou muitas famílias indígenas a migrarem para outras regiões, onde fundaram novas aldeias e se reorganizaram com o intuito de preservar as tradições, como descrito no Livro Pankararu (SEDE-PE, [s.d.]):

No decorrer do tempo, nossas famílias foram reerguendo-se, reorganizando-se, construindo aldeias em outras localidades, além de lutarem pela reafirmação de nossa identidade étnica, cultural e social, que hoje representa para nós as ramificações do troco velho Pankararu. São elas: Pankararé -BA, Pankaru-BA, Kantaruré-BA, Karuazu-AL, Katokim-AL, Kalancó-AL, Geripancó-AL, Kuiupanká-AL, Pankaiwká-PE, Entre Serras Pankararu-PE, Pankararu-SP. Pankararu Apucaré-MG. Para essas ramificações damos o nome de grande árvore Pankararu [...] Assim, nosso “Tronco Vêi” além de ter uma grande importância política para o nosso povo, é uma referência ao respeito que temos como os nossos Encantados e com a nossa tradição. [...] Falar do nosso “Tronco Vêi” é falar de sabedoria, fé, amor ao povo indígena e à natureza e respeito à ciência sagrada da tradição Pankararu. (p. 16-17).

A luta para manter viva a tradição está revestida do respeito a ancestralidade, a força encantada que fortalecem várias frentes de luta, dentre elas o

reconhecimento das Terras Indígenas⁷. A primeira vitória veio com a Demarcação das terras⁸ através do Decreto nº 94.603 de 14 de julho de 1987 que sancionou e legitimou a área de Terras pertencentes a etnia indígena Pankararu.

Em 19 de dezembro de 2006, o Decreto s/n homologou⁹ a Demarcação Administrativa das Terra Indígena Entre Serras Pankararu, localizada nos Municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, no estado de Pernambuco.

O reconhecidamente dessa demarcação foi uma importante vitória para o povo Pankararu. No entanto, a área homologada é inferior ao território que lhes é devido, conforme apontado por Cunha (2012):

O título dos índios sobre suas terras é um título originário, que decorre do simples fato de serem índios: esse título do Indigenato, o mais fundamental de todos, não exige legitimação. As terras dos índios, contrariamente a todas as outras, não necessitaram, portanto, ao ser promulgada a Lei das Terras, de nenhuma legitimação. (p. 72).

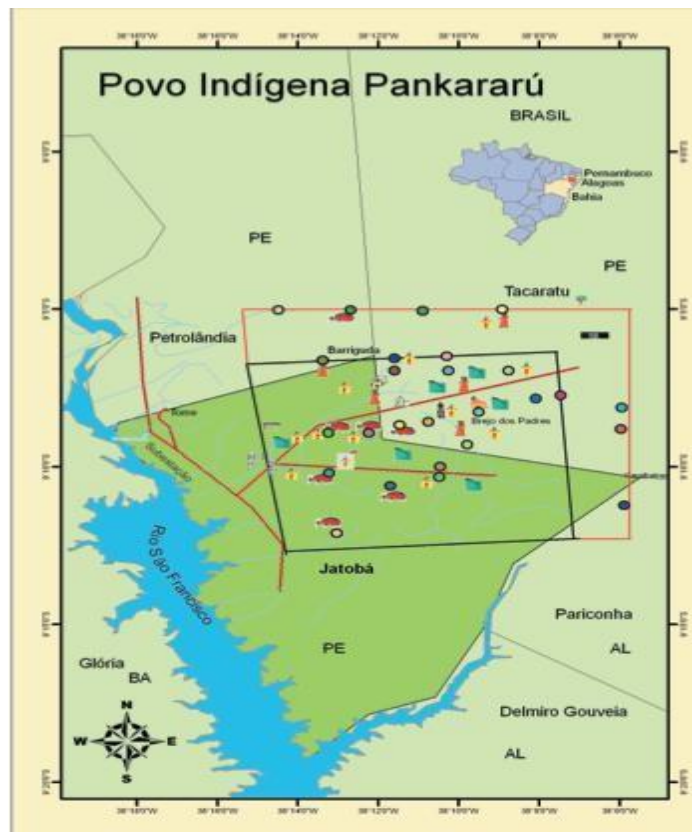
A homologação da demarcação das terras Pankararu Decreto nº 94.603/87 que abrange treze aldeias: Saco dos Barros, Bem-querer de Cima, Caldeirão, Carrapateira, Caxiado, Tapera, Agreste, Espinheiro, Macaco, Barroção, Serrinha, Logradouro e Brejo dos Padres; enquanto o Decreto s/n/ 2006, reconheceu Terra Indígena Entre Serras Pankararu que engloba as aldeias: Logradouro, Barroção, Baixa do Lero, Olho d'água do Julião, Folha Branca, Mundo Novo, Lagoinha, Piancó, Barriguda, Porteirão e Vila Nova, garantindo a preservação do seu território fortalecendo os movimentos de luta e resistência. O mapa abaixo apresenta uma dimensão do território indígena Pankararu.

⁷ Terra Indígena de acordo com a Constituição Federal de 1988, é um território demarcado e protegido para a posse permanente e o usufruto exclusivo dos povos indígenas.

⁸ Terra Demarcada é o meio administrativo para identificar e sinalizar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas.

⁹ Terras Homologadas é a fase em que há a publicação dos limites materializados e georreferenciados da área, através de Decreto Presidencial, passando a ser constituída como terra indígena.

Figura 6 – mapa do povo Pankararú



Fonte: TV PANKARARU¹⁰

A demarcação territorial contribuiu para a valorização da cultura indígena e fortaleceu o resgate dos modos de viver dos povos indígenas que habitam essas regiões. A preservação dos seus saberes reafirmou a identidade desses povos, enquanto o fortalecimento do vínculo com a comunidade impulsionou as lutas iniciadas muito antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro, um exemplo disso é a Lei nº 6001/1973, sancionada em 19 de dezembro de 1973, que criou o Estatuto do Índio. Esta legislação regulou a situação jurídica dos indígenas e das comunidades, com o propósito de garantir seu direito sobre a terra, proteger e respeitar sua organização social, iniciando uma ruptura de paradigma e um novo vislumbre sobre a educação indígena.

¹⁰ Disponível em: <https://retratopankararu.blogspot.com/p/o-que-e-retrato-pankararu.html>
Acesso em 10 de maio de 2024.

Com o advento da Constituição Federal, conhecida como Constituição cidadã, que prioriza a proteção dos direitos das minorias e o fortalecimento da democracia brasileira, dois artigos reafirmam os direitos dos povos indígenas. Nessa nova perspectiva, o indígena passa a ser protagonista de sua própria história. Dentre suas principais reivindicações destaca-se a busca por uma educação específica e diferenciada que valorize nossa língua, cultura e tradição, conforme garantido no artigo 231 (Brasil, 2016),

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (p. 133).

Referenciando tais garantias, a mesma Constituição em seu artigo 232 determina que “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”, de forma legítima e de direitos traçando novos caminhos para a construção de uma educação intercultural, bilingue, comunitária, específica e diferenciada.

Fortalecendo a luta para garantir os direitos a educação dos povos indígenas, outro dispositivo legal foi a aprovação da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” evidenciando em seu artigo 78 (Brasil, 2018),

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (p. 49).

Dito isto, em seu artigo 79, essa mesma Lei determina que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de

ensino e pesquisa com um olhar diferenciado para a educação indígena fortalecendo o processo educativo, porém, essa proposta emancipatória, traz consigo alguns enfretamentos como afirma Krenak (2020),

Os pais renunciam a um direito, que deveria ser inalienável, de transmitir o que aprenderam, a memória deles, para que a próxima geração possa existir no mundo com alguma herança, com algum sentimento de ancestralidade. Hoje, quem fala em ancestralidade é um místico, um pajé, uma mãe de santo, porque as “pessoas de bem” saíram de um MBA em algum lugar e não vão ficar falando esse tipo de coisa. São como uns ciborgues que está circulando por aí, inclusive administrando grandes grupos educacionais, universidades e toda a superestrutura que o ocidente ergueu para manter todo mundo encurralado. (p. 102).

De fato, cada vez mais os pais estão delegando a educação de seus filhos ao Estado. As normatizações que regulam e estruturam a educação no país têm problemas intensificados como a evasão escolar, a indisciplina, os baixos salários dos professores, além de uma infraestrutura deficitária. Quando se trata da Educação Escolar Indígena, esses fatores se agravam de forma significativa, de modo que, apenas por meio de muita luta e mobilização, conquistamos alguns avanços.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 231 e 232, já garantir os direitos educacionais dos povos indígenas, foi apenas onze anos depois, por meio da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que forma estabelecidas as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. A partir dessa data, a Educação Escolar Indígena começa a se estruturar de forma mais consistente. No artigo 5º da referida resolução, é afirmado que,

A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

- I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico cultural de cada povo ou comunidade;
- III - as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Este artigo é bastante peculiar por vários aspectos entre eles, a percepção de que este Referencial promoveria o diálogo com as diferentes realidades culturais existente no país. Entretanto, o que nos chama bastante atenção é a omissão ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas lançado pelo Ministério da Educação em 1998, cuja aprovação do Parecer CNE/CEB nº 14/99 de 14 de setembro de 1999. Pensado e estruturado para atender a demanda de uma educação escolar para os povos indígenas o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) defende,

Para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão "uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade", de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos. O RCNEI/Indígena pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a:

- a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas;
- b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras;
- c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (p. 13).

Nessa estrutura que se organiza o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, pensado em atender todo o Ensino Fundamental da 1ª a 8ª série. Essa denominação sofreu alterações com o advento da nova lei¹¹, hoje denominado 1º ao 9º ano, e seus princípios norteiam, fortalecem a vivência de sua cultura e prática tradicionais, estimulando uma reflexão crítica de sua realidade. Esses princípios da escola indígenas são assim apresentados, de acordo com o RCNEI (1998):

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem

¹¹ Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;

- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (p. 23).

É evidente que este Referencial deverá nortear a ação educativa de crianças e jovens indígenas, implementando ações, desenvolvendo projetos, articulando debates, fortalecendo a dinâmica da prática educativa específica e diferenciada, considerando que a criança, o jovem estudante indígena participa de todos os espaços formais de educação independentemente de onde residem - dentro ou fora da aldeia.

Reconhecer-se indígena e ser consciente do seu papel quanto ser em constante transformação onde a apreensão dos saberes reverbera a desconstrução, analisando as múltiplas culturas que se encontram embutidas no espaço educativo e refletindo sobre as relações interpessoais entre os adolescentes indígenas e não indígenas, percebemos que aldeia e escola se tornam espaços de aprendizagem e compreensão da filosofia indígena.

Essa filosofia indígena permeia os espaços escolares, ganhando força nas vivências das tradições, na valorização da linguagem e nos ensinamentos transmitidos de geração em geração pelos mais velhos da aldeia. Nesse contexto, pode traçar um paralelo com o movimento desconstrutivista de Jacques Derrida (2017), quando afirma que “[...] o significante do significante descreve, ao contrário, o movimento da linguagem [...]”(p.8). A linguagem, portanto, torna-se essencial para reflexão sobre os elementos que orientam esse processo, como no espaço educativo. Dessa forma, é imprescindível refletir sobre o fio condutor que os conecta: o Ensino da Filosofia. Sendo assim, afirma Vergolino (2019),

A educação Indígena seja ela formal ou informal (dentro ou fora da escola) apresenta-se como uma alternativa muito a frente ao nosso tempo. Uma

educação baseada na individualidade do sujeito e nas suas habilidades pessoais sem imposição de modelos alheios a comunidade, uma educação orientada à sustentabilidade social e ambiental, uma educação na qual a diversidade de elementos integradores do conhecimento está conectada de forma a criar dentro do indivíduo um sentido de completude humana e social. (p. 190).

As conexões vinculam-se a apreensão dos saberes. Para os povos indígenas, a linguagem e a transmissão de suas tradições fazem parte da aprendizagem, como instrumento de conhecimento vivido, respeitado e experienciado. Krenak (2020, p. 108), “[...] diz que a vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica”, por todos que fazem parte da aldeia global, chamada planeta Terra. Entender as mudanças, que perpassa a realidade enquanto espaço educativo, é contribuir para a construção identitária dos agentes envolvidos nesses processos de ensinar e aprender.

Portanto, o jovem indígena escolarizado deve ser considerado na ação de planejar, pois este possui saberes que devem nortear a ação docente. O Ensino de Filosofia deve ter aplicabilidade, de forma que o significado e o significante tenham sentido na linguagem tradicional respeitando o tempo e as singularidades vividas por cada agente desta ação educativa. O professor, seja ele indígena ou não indígena, não deve “perder de vista” tal compreensão, em preocupar-se e priorizar um ensino que torne o educando um sujeito autônomo, crítico e participativo na comunidade que está inserido.

Sendo assim, compreender a importância da educação formal e a influência do Ensino de Filosofia na construção da identidade dos jovens escolarizados requer uma análise aprofundada das intermitências desse ensino, bem como a problematização desses aspectos que impacta na formação desses jovens.

2.2. O Ensino de Filosofia: uma análise dos paradigmas contemporâneos e sua evolução histórica

Na sociedade contemporânea o uso da tecnologia, o uso de recursos digitais, a democratização da gestão escolar e as reformas curriculares são exemplos de mudanças que impactam diretamente a prática pedagógica, refletindo nos

componentes curriculares. Esses elementos influenciam diversos paradigmas compartilhados por diferentes atores sociais, produz transformações significativas no espaço escolar. No caso do Ensino de Filosofia, em particular, a redução do tempo dedicado à disciplina em sala de aula prejudica a abordagem do seu conteúdo, comprometendo a profundidade do conhecimento a ser transmitido.

O Ensino de Filosofia no Brasil, tradicionalmente, tem sido caracterizado por constantes alternâncias, como componente curricular sendo periodicamente incluída e excluída da matriz curricular das escolas públicas e privadas. Essa oscilação prejudica a forma como a Filosofia é percebida e valorizada na sociedade. Em determinados momentos, ela recebe destaque nos currículos escolares, enquanto em outros é negligenciada, marginalizada.

Para o senso comum, a Filosofia não apresenta um objeto concreto de estudo, sendo definida pela sua capacidade crítica, que busca promover a autonomia e dar sentido à existência humana. Ignorar a relevância dessa disciplina, confinando-a a um segundo plano, compromete a formação integral dos jovens, tanto indígenas quanto não indígenas. A Reforma do Novo Ensino Médio, implementada em 2017, consolidou essa marginalização ao restringir o Ensino de Filosofia, limitando o espaço de atuação dos educadores e empobrecendo a experiência educativa dos estudantes. Nesse contexto, Cerletti (2009) afirma que:

As exigências programáticas do ensino institucionalizado da filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase definitivamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos “específicos” de filosofia. (p.14).

Inserida na educação brasileira desde a chegada dos jesuítas, a Filosofia tinha lugar garantido no cenário educativo brasileiro, apesar de ser subtraída do currículo escolar em diferentes momentos da história do Brasil. Seu ensino ultrapassa o tempo por auxiliar na formação das potencialidades críticas, reflexivas dos estudantes contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Isso permite ao estudante desenvolver a capacidade de observar, memorizar e de perceber de forma acurada, diferentes realidades, além de apropriar-se dos

processos de simbolização e abstração, que favorecem um maior domínio sobre as diferentes linguagens, potencializando o ato de pensar que perpassa todas as ciências e disciplinas curriculares, criando conexões que ampliam seu repertório conceitual, ampliando sua capacidade de articular informações e vivências interculturais.

As vivências interculturais impulsionam a curiosidade que move o ser humano. Seu desejo de aprender, reverbera no desenvolvimento do pensamento e a percepção de si, tais dispositivos são fortes nutrientes para o Ensino de Filosofia. O encantar-se com o mundo, permite ao jovem escolarizados indígena quanto não indígena, construir e desconstruir concepções, sobretudo repensar seu papel no mundo. Para Freire (2022),

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se está em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. (p. 79/80).

Neste contexto, podemos perceber que a Filosofia e seu ensino podem contribuir para o enriquecimento de novas experiências individuais e coletivas a partir da compreensão das realidades que os cercam. É nesta busca que encontramos aporte para experiências filosóficas. Propomos então, uma análise para perceber como a Filosofia é “enxergada” e ministrada nos espaços educativos públicos e privados no Brasil.

A inserção e retirada do Ensino de Filosofia dos currículos oficiais gera um intenso debate entre seus defensores, que a considera essencial para a promoção de debate e a formação integral do ser humana. É nas salas de aula que as inquietações juvenis encontram espaço para serem problematizadas e discutidas. Por outro lado, há aqueles que pretendem manter um modelo educacional excludente, atribuindo ao Ensino de Filosofia o status de descartabilidade.

Um contraponto atual à intermitência no ensino de Filosofia é a reforma do Novo Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa reforma modificou a estrutura do Ensino Médio, contribuindo de forma significativa para a desvalorização do ensino na área de Ciências Humanas, especialmente no que se refere ao componente curricular de Filosofia.

É, portanto, essencial, por meio da construção de um quadro conceitual, revisitar o percurso normativo do Ensino de Filosofia no Brasil, a fim de compreender o contexto político em que essas normas foram criadas e como influenciaram a trajetória da disciplina.

Tabela 2: Intermitências do Ensino de Filosofia

NORMATIVAS	DETERMINA	PERÍODO	ADMINISTRAÇÃO	GOVERNO
Ensino próprio	Ractio Studiorum	Colonial	Jesuítas- Padre Manuel da Nóbrega	D Manoel I
Estrutura pombalina e eclesiais	Atendimento as necessidades do estado	Colonial	Sebastião José de Carvalho e Melo	D José I
Seminário em Olinda Pernambuco	Organizado	Colonial	José Joaquim da Cunha A. Sampaio – Marquês de Pombal	D João VI
Decreto nº 11.530/1915	Disciplina facultativa	Primeira República	Ministério da Justiça e Negócios Interiores	Wenceslau Brás Pereira Gomes
Decreto nº 16.782/1925	Disciplina obrigatória	Primeira República	Ministério da Justiça e Negócios Interiores	Artur da Silva Bernardes
Decreto Nº 19.890/1931	Disciplina obrigatória	República	Ministério da Educação e Saúde Pública	Getúlio Vargas
Decreto-Lei Nº 4.244/1942	Disciplina obrigatória	República	Ministério da Educação e Saúde Pública	Getúlio Vargas
Portaria de 10 de dezembro 1945	Disciplina obrigatória	República	Ministério da Educação e Saúde Pública	José Linhares
Portaria nº 966 / 1951	Disciplina obrigatória	República Populista	Ministério da Educação e Saúde Pública	Getúlio Vargas
Portaria nº 54/1954	Disciplina obrigatória – redução do número de aulas semanais	República Populista	Ministério da Educação	Getúlio Vargas

LDB Nº4.024/61	Disciplina optativa-descentralização do ensino	República Populista	Ministério da Educação	João Belchior Marques Goulart
Lei nº 5.692/71	Substituição da disciplina -surge a disciplina Educação Moral e cívica	Regime Militar	Ministério da Educação	Emílio Garrastazu Médici
LDB Nº 9.394/96	Disciplina optativa	República Democrática	Ministério da Educação	Fernando Henrique Cardoso
Parecer nº 15/1998	Estabelece as DCNEM Caráter interdisciplinar	República Democrática	Ministério da Educação	Fernando Henrique Cardoso
Resolução CEB Nº 3/1998	Instituição da PCNEM Caráter interdisciplinar	República Democrática	Ministério da Educação	Fernando Henrique Cardoso
Resolução CNE/CP 1/2002	Instituição da PCN+EM Caráter transdisciplinar	República Democrática	Ministério da Educação	Fernando Henrique Cardoso
Publicação da OCNs 2006	Caráter obrigatório	República Democrática	Ministério da Educação	Luiz Inácio Lula da Silva
Parecer CNE/CEB nº 38/2006	Compromisso humanístico + obrigatório	República Democrática	Ministério da Educação	Luiz Inácio Lula da Silva
Resolução CNE/CEB nº 4/2006	Caráter interdisciplinar e contextualizado	República Democrática	Ministério da Educação	Luiz Inácio Lula da Silva
Lei nº 11.684/2008	obrigatória	República Democrática	Ministério da Educação	Luiz Inácio Lula da Silva
Parecer CNE/CEB nº 22/2008	Institui cronograma de inclusão obrigatória	República Democrática	Ministério da Educação	Luiz Inácio Lula da Silva
Lei nº 13.415/2017	Disciplina optativa	República Democrática	Ministério da Educação	Michel Miguel Elias Temer

Fonte: Silva, 2019.

No quadro conceitual apresentado, é evidente que o histórico da intermitência do Ensino de Filosofia no Brasil está intimamente relacionado às ideologias de governantes, que buscam defender suas convicções políticas e econômicas. A inserção ou a supressão do componente de Filosofia da grade curricular do Ensino Médio da escola personifica a interpretação política do Estado, ora sob a administração de governos democráticos, ora de regimes autoritários.

Nessa perspectiva, a formação tanto de jovens indígenas quanto não indígenas, dentro desta matriz curricular, fica comprometida, mantendo a educação sob o controle do Estado. O panorama apresentado evidencia que os vinte e cinco anos da supressão do componente Filosofia durante os governos Militares no Brasil oferecem um vislumbre do controle estatal sobre a produção do conhecimento filosófico.

Quando o Estado assume a responsabilidade pela educação das novas gerações, especialmente dos jovens indígenas, e ao mesmo tempo extingue o Ensino de Filosofia, ele absorve o modelo educacional religioso transformando em um sistema burocrático e homogeneizador de controle social. O Currículo de Pernambuco (2021), por exemplo, oferece em seu arcabouço uma perspectiva para o jovem estudante do Ensino Médio. Para isso,

Pensar a Filosofia e, particularmente, o seu ensino se justifica plenamente na formação do jovem estudante do Ensino Médio, pois tem como principal objeto de estudo a condição da existência humana, através da compreensão de uma visão de mundo, crítica e situada, e do homem em suas interações com o mundo, confrontando valores e projetos de sociedade, de modo que possa deixá-lo apto à apreensão do sentido de sua existência, que deve ser feito mediante um processo dialógico com sua experiência existencial. (p. 234).

É fato, que coube ao estado o compromisso de assumir a educação de seus descendentes, passando do paradigma privado ao público resultando no princípio de gestão multidisciplinar que atendem as demandas atuais. Postula-se o modelo de administrar a escola: burocrático, homogeneizante de controle administrativo, político e social. Entretanto, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em seu artigo 3º, determina,

A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. (p. 1).

Dessa forma, o espaço escolar e o Ensino de Filosofia para os jovens indígenas, tanto nas aldeias quanto fora delas, torna-se um ambiente propício para a observação e reflexão. Embora, ao longo das décadas, diversas tentativas tenham sido feitas para inserir a Filosofia como componente curricular obrigatório, essas iniciativas se concretizaram com a aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394. Com essa alteração, a Filosofia passou a ser uma disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio. Esse avanço oferece aos jovens a oportunidade de fortalecer sua capacidade crítica e a apreensão dos saberes filosóficos, como destaca Silva (2019),

Sob a mesma inspiração, os que pensavam o Ensino de Filosofia no Brasil, diante de tais conquistas, centraram suas discussões em novas metas, com foco principalmente na formação dos professores e da materialização dos conteúdos a serem transmitidos nas escolas brasileiras. O saber filosófico no Ensino Médio, com a inclusão disciplinar em caráter obrigatório, ganha em seu currículo uma nova oportunidade formativa aos jovens, na construção da autonomia, com desdobramentos éticos e desembocando naturalmente numa corresponsabilidade sociológica, necessária à cidadania. (p. 78-79).

O impacto positivo para a Filosofia gerou um grande incômodo. Em um país cuja proposta educacional segue uma prática excludente, intensificada por uma tradição que afasta especialmente os jovens estudantes indígenas das Políticas Públicas voltadas à inclusão, o Ensino de Filosofia é muitas vezes relegado à insignificância. Isso ocorre devido à prevalência de ideologias neoliberais, que consideram a Filosofia como uma disciplina improdutiva e desnecessária.

Com a nova perspectiva de acompanhar as mudanças globais, a Filosofia, que, em menos de uma década, passou a ser incorporada de forma expressiva nos currículos escolares, perde seu status de obrigatoriedade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esta lei institui as diretrizes para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio. Dentro deste cenário, surge a proposta de revisão do papel do componente curricular de Filosofia. Nesse contexto no livro Educação em Movimento a UNDIME (2022) propõe,

Os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais. Este seria o conhecimento poderoso que renova as teorias tradicionais no século 21, pois coloca o ensino-aprendizagem, o planejamento, a eficiência e os objetivos dentre outras categorias, como características marcantes. Aspectos como a diferença e a ideologia, que marcam as discussões curriculares críticas e pós-críticas, são deixadas de lado em prol de um padrão que pode ser contextualizado, mas sem abandonar o mínimo estabelecido pela BNCC. (p. 24).

Seu desdobramento culmina com a construção de novos currículos para o Ensino Médio que atenda as exigências legais e contemplem a proposta da BNCC. Em Pernambuco, Instrução Normativa nº 003 de 25 de novembro de 2021, em atendimento a Lei nº 13.415/2017. Implanta as novas matrizes curriculares para a etapa final da Educação Básica. Materializando a obscuridade do Ensino de Filosofia e potencializando a desvalorização da cultura e saberes dos povos indígenas.

Paradoxalmente, a agilidade, viabilidade e implementação do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio acabam por obstruir o progresso do Currículo Intercultural Indígena, desenvolvidos por professores indígenas organizados desde o primeiro Encontro de Professores Indígenas de Pernambuco, realizado em 1999, no município de Pesqueira, na Aldeia Pé de Serra, do povo Xucuru. Esse evento significativo ficou marcado pela criação da COPIPE – Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - composta por dois professores e uma liderança de cada povo indígena do estado.

A partir dessa mobilização, persistência e luta, em 21 de agosto de 2002, o Decreto nº 24.628 estabeleceu a estadualização do ensino indígena e das escolas indígenas em nosso estado, conforme aponta Cerletti (2009),

As instituições educativas não são lugares neutros. Conformam o cenário de permanentes e múltiplas disputas políticas econômicas, sociais e culturais. Tampouco os saberes que circulam por ela são ingênuos. Os conhecimentos que chegam a institucionalizar-se e a radicar-se nos programas oficiais costumam ser o que emerge de enfrentamentos, conflitos e lutas de poder que o resultado final dissimula ou quase nunca permite vislumbrar. Mas também tanto os conhecimentos como as práticas consagradas que se dão no interior dos estabelecimentos educativos se entrecruzam com os seus hábitos burocráticos, seus saberes empíricos, suas tradições administrativas, que, por sua vez, geram novos saberes e práticas que têm tanta força quanto os primeiros. Tudo isso não deixa de produzir permanentemente efeitos de dominação e homogeneização. (p.72).

Por tanto, se analisarmos o desdobramento de todo o conjunto de propostas curriculares, o Currículo de Pernambuco efetivado desde 2021 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas, não dialogam entre si. Mesmo sendo construído para direcionar o ensino na Educação Básica, diminuir a dicotomia entre o ensino nas aldeias e o ensino nas escolas dos espaços urbanos que acolhem esses jovens estudantes indígenas, evidenciam o distanciamento entre os dois espaços educativos. Inserir os jovens a esse novo “terreiro” – espaço escolar - é um desafio que está presente em nosso cotidiano escolar.

Não obstante, o mundo pós-moderno trouxe em seu arcabouço, grandes transformações, avanços e conquistas tecnológicas que consolidam a sociedade contemporânea como uma teia de sistemas integrados, complexos, diversificados, que reverbera nas produções acadêmicas. Lyotard (2009, p. 5) “[..] o saber é e será produzido para ser vendido, e será consumido para ser valorizado em uma nova produção. Nos dois casos, para ser trocado”, portanto, é perceptível a exclusão das minorias dos espaços educativos e, conseqüentemente acadêmicos.

Essa prática gera mudanças que agravam o déficit de aprendizagem, a ampliação das desigualdades sociais e o aumento da evasão e do abandono escolar. Assim, ao garantir o Ensino de Filosofia, garantimos espaços de debate e reflexão. Dessa forma, podemos contribuir para a construção de uma educação que priorize o desenvolvimento integral de nossos jovens, tanto indígenas quanto não indígenas. Condicionados a entender, aprender e reproduzir a partir do pensamento ocidental, marcado por inquietações e questionamentos, o Ensino de Filosofia desempenha um papel nesse processo fundamental. Com o advento da pós-modernidade como defende Lyotard (2009), consolida-se o conhecimento científico,

Pois a mercantilização do saber não poderá deixar intacto o privilégio que os Estados-nações modernos detinham e detêm ainda no que concerne à produção e à difusão dos conhecimentos. A ideia de que estes o Estado será suplantada à medida que seja reforçado o princípio inverso, segundo o qual a sociedade não existe e não progride a não ser que as mensagens que nela circulem sejam ricas em informação e fáceis de decodificar. (p.5).

Deste modo, o Ensino de Filosofia não ocorre de forma uniforme. Considerando as diversas características que influenciam o desenvolvimento dos

estudantes, é possível destacar aspectos culturais, sociais e econômicos. Essa diversidade é o que torna o ambiente escolar dinâmico. No entanto, para os povos indígenas, não há uma separação entre seu modo de vida e a educação, pois ambos estão entrelaçados, manifestando-se de maneira integral na construção coletiva da identidade da aldeia.

Os espaços de aldeamento, portanto, funcionam como locais de transmissão de saberes, passado de geração a geração, onde a educação é essencial para a preservação das tradições e formação dos indivíduos. Sobre isso, Brandão (2015) afirma que,

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores e métodos pedagógicos. (p. 10).

A educação, portanto, permite o imaginário de compreensão dos jovens escolarizados, especialmente no que diz respeito ao universo indígena, desde o seu nascimento. É na escola que se possibilita a integração de diversos interesses provenientes de diferentes setores da sociedade, sem que a instituição escolar perca sua função social de garantir a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Compreender os espaços sociais e geográficos onde as diferentes formas de educação se concretizam é reconhecer que, como sujeitos sociais, a educação é parte essencial de nossa existência. Esse debate robusto sobre a diversidade educacional não apenas se perpetua e se consolida de múltiplas maneiras, mas também atravessa o imaginário coletivo, influenciando diversos grupos sociais e refletindo diretamente na vida em sociedade. Afinal, é por meio da educação que o sujeito se transforma. Como destaca Brandão (2015),

[..] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (p. 9).

A educação se manifesta em todos os espaços, independentemente dos espaços institucionais formais. Ela possui raízes profundas, alimentadas por simbolismos, culturas e relações sociais. As práticas tradicionais dos povos indígenas, transmitida de geração em geração, são também elementos fundamentais da ação educativa. As diversas abordagens sobre a educação nos conduzem à compreensão do formato de educação dos povos indígenas, Brandão (2015):

Por isso mesmo - e os índios sabiam - a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura. (p. 11).

Essa forma de educação promove o afastamento da educação nas aldeias, desvalorizando a cultura dos povos indígenas e criando um contraste entre as reflexões de Derrida e Brandão. O movimento de desconstrução derridiano defende que nossas experiências individuais são moldadas e ampliadas pela linguagem e pela nossa relação com o meio social. Nesse processo, as ambiguidades e contradições ideológicas de nossa cultura nos impulsionam a desconstruir e reconstruir nossa identidade.

Assim, como seres plurais, possuímos identidades diversas que nos são específicas de maneira integral. Por outro lado, Brandão propõe uma reflexão crítica sobre a educação formal, a construção histórico-social e as relações de poder. A educação revela seu papel fundamental à medida que surgem demandas sociais relacionadas à orientação e controle da aprendizagem. Nesse contexto, a educação se configura um processo contínuo, que se manifesta de maneira temporal, local e cultural.

Todas essas narrativas têm como objetivo traçar um novo caminho para o Ensino Médio e para o componente curricular de Filosofia, com foco em tornar o ensino mais eficiente e capaz de despertar maior interesse nos jovens, sejam eles indígenas ou não. Nesse contexto, surge a nova Lei Nº 14.945/24, aprovada em 31 de julho de 2024. Para o senso comum, essa lei é vista como a “reforma da

reforma”; para os especialistas da área, é uma adequação necessária para corrigir as lacunas e contradições da Lei anterior, nº 13.415/2017.

A estrutura da nova lei está dividida em: Formação Geral Básica, que contempla as quatro áreas de conhecimento - Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias – e os Itinerários Formativos. No entanto, houve uma alteração significativa na distribuição da carga horária ao longo dos três anos do Ensino Médio, com o objetivo de atender às críticas ao modelo anterior. A reorganização ocorreu no aumento da carga horária da Formação Geral Básica, que passou de 1.800 horas para 2.400 horas, enquanto os Itinerários Formativos tiveram sua carga reduzida de 1.200 horas para 600 horas na etapa final da Educação Básica. É importante destacar que essa exemplificação não inclui o Ensino Médio profissionalizante.

Além disso, essa “reforma da reforma” entrará em vigor em todo o país a partir de 2025, o que evidencia um dos principais problemas da legislação anterior: a falta de formação e preparação adequada para os docentes. Esse desafio se reflete na Instrução Normativa nº 02/2025, de 23 de janeiro pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco que orienta a implementação da Matriz Curricular de Transição para o Ensino Médio em 2025, a ser aplicado em todas as salas de aula da Rede Estadual.

A nova proposta mantém a dualidade: para seus defensores, trata-se de uma readequação dos componentes curriculares e de sua oferta na etapa final da Educação Básica, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais eficaz para os jovens e oferecer um direcionamento claro para os professores. Já para os críticos, a proposta desconsidera as deficiências estruturais das escolas públicas, a falta de formação continuada para os docentes, o acesso limitado à tecnologia e a deficiência de literaturas necessárias à formação dos estudantes.

Essa realidade tende a acentuar a desigualdade entre as escolas públicas, que priorizam o ensino técnico, e as escolas privadas, voltadas para o ensino científico. É importante destacar que os componentes curriculares são organizados em áreas de conhecimento, o que fortalece o caráter interdisciplinar da Filosofia,

inserido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, essa estrutura não garante, de fato, a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia nas salas de aula. Neste cenário de instabilidade e incertezas, o futuro do componente curricular de Filosofia permanece envolto na obscuridade.

3. ALÉM DAS ALDEIAS: O ENSINO DE FILOSOFIA E A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO “TERREIRO DA ESCOLA”

O espaço escolar, seja público ou privado, é um local onde os jovens independentes de suas etnias, referências ou classes sociais, se encontram. Podemos afirmar que a escola é a única instituição capaz de reunir expectativas diversas. Ao longo da história do município de Tacaratu, em diferentes período e contextos, a escola sempre desempenhou um papel fundamental. Independentemente da ideologia ou objetivo defendido, havia um claro compromisso com a transmissão de conhecimento para um público específico. Na maioria das vezes, esse público era predominantemente elitizado, e tanto as crianças quanto os adultos eram submetidos às mesmas metodologias pedagógicas.

Com o advento das transformações e demandas sociais, o desenvolvimento do capitalismo, temos uma mudança no foco, os objetivos das instituições escolares ler, escrever e contar era uma exigência necessária para atender a demanda da nova era, a era globalizada. Segundo Jecupé (2020),

[...]o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas de reino animal, mineral e vegetal. (p. 19).

Esses anseios se refletem nos jovens escolarizados, que possuem com perfis e realidades distintas, sendo que alguns recebem desde seu nascimento uma educação indígena ancestral, tradicional, específica e diferenciada. Em contraposição a essa realidade, há jovens indígenas que residem fora da aldeia e não se reconhecem na cultura e tradição indígena. Por outro lado, também encontramos os jovens não indígenas, que podem ser agrupados em dois perfis específicos: aqueles vivem e respeitam a cultura e aqueles que demonstram resistência a tradição indígena.

Evidenciando essa relação de troca intercultural que se acentua durante a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, período em que muitos dos jovens indígenas migram para os espaços urbanos para concluir seus estudos na Educação Básica. Oriundos de diferentes aldeias os jovens que se reconhecem como indígena Pankararu ou Entre Serras de Pankararu ingressam na Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos.

Escola fundada em 1966, no governo de Doutor Paulo Pessoa Guerra, por meio do projeto Aliança para o Progresso¹², uma realização dos governos do Brasil e Estados Unidos, recebendo o nome de Grupo Escolar João Batista de Vasconcelos, em homenagem a João Batista de Vasconcelos, general do exército brasileiro, filho do agricultor Francisco Batista Correia, descendente de espanhóis e da Índia que atendida pelo nome de Bila, da aldeia Pankararu, homenagem essa, indicada pelo deputado estadual Audomar Ferraz.

Em 2010, com as novas políticas de educação em tempo integral, implementadas pelo governador Eduardo Campos, a escola tornou-se Escola de Referência em Ensino Médio com jornada semi-integral e em 2012, passou a Escola de Referência com jornada integral. Desta forma, a escola vem desenvolvendo uma jornada contínua de busca por melhorias, com equipes de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade. Cerletti (2009) defende que,

O paradoxo da instituição escolar é que ela se encontra diante da opção de continuar, mais ou menos como está (isto é, com uma forte marca iluminista, ilustradora e propagadora de saberes) ou “atualizar-se” de acordo com aquelas demandas. (p.48).

É imprescindível salientar essa ebulição que vivemos no “terreiro” escolar. Novas perspectivas surgem para o Ensino de Filosofia gerando uma relação de proximidade entre seus pares. No chão da sala de aula o Ensino de Filosofia carrega as mudanças como teoriza Silva (2019),

¹² A Aliança para o Progresso foi um projeto político executado pelo governo dos Estados Unidos durante a presidência de John F. Kennedy. O objetivo era integrar os países da América nos aspectos político, econômico, social e cultural frente à ameaça soviética, vista como um regime comunista no continente.

Historicamente, nunca se experimentou uma continuidade nos currículos do Ensino Médio relacionados à Filosofia e a seus conteúdos no Brasil, a criação de áreas transversais ao seu conhecimento abandonou nomenclaturas como disciplina, mais que isso, demonstrou uma desregulação do ensino secundário, fruto de uma agenda impositiva marcadamente política, enquadrando a escola como vetor ideológico do Estado, é sempre salutar recordar que, desde a Grécia Antiga, o que caracterizou a primeira sistematização do pensamento filosófico foi o surgimento das escolas; nelas seus expoentes transmitiram sua teoria do conhecimento pelo ensino, com métodos próprios, onde seu ethos primordial era alcançar a liberdade para contemplar a felicidade – Eudaimonia. (p. 69).

Continua ainda Silva (2019),

A Filosofia sempre gerou uma profícua relação entre escola e ensino; nesse raciocínio, o papel da disciplina no Ensino Médio é conferir aos educandos a capacidade investigativa do querer-saber, na formação da consciência crítica do para-que-saber e na construção do agir ético do porquê-saber, fornecendo condições para que os educandos contemplem, pelo conhecimento, a liberdade, e exerçam plenamente a cidadania. (p. 69).

Nesta perspectiva pensar o Ensino de Filosofia como princípio que norteará a formação dos jovens escolarizados indígenas quanto não indígena dentro da escola possibilita a reconstrução e reafirmação significativa de sua identidade étnica para além do seu “território” escolar.

3.1. O “terreiro” escolar: uma proposta necessária para os encontros do Ensino de Filosofia para os estudantes indígenas e não indígenas

O território escolar é considerado, conceitualmente, um espaço de educação formal que se organiza a partir de políticas que atendem a um ideário de agentes que se articulam com o poder econômico vigente. Nas estruturas instituídas ao longo da história da educação do país, sempre houve um grande distanciamento entre os anseios de uma sociedade capitalista e a realidade vivida pelas minorias.

Construir uma escola que valorize as minorias é um processo longo que exige organização e luta contínua. Os movimentos sociais, por meio de sua organização, conquistaram vitórias que se consolidaram na Constituição, garantindo maior visibilidade aos povos indígenas. Essa Constituição, por sua vez, abre portas para uma nova proposta educacional, que nasce das reivindicações desses povos e visa promover uma educação emancipatória.

Uma escola com a participação direta da comunidade, que possua uma proposta comunitária, diferenciada, específica, intercultural, bilingue/multilíngue, que consequentemente respeite a cultura e tradição da aldeia contribuindo para o fortalecimento do protagonismo e identidade de seus jovens.

Os jovens indígenas, como tantos personagens ao sair da aldeia, adentram em um novo território, a escola “branca”, se dispõem a um novo caminhar, como argumenta Munduruku (2012),

[...]precisaram abrir mão do ser social em suas comunidades de base para se tornarem indivíduos socialmente significativos numa sociedade que privilegia a biografia. Isso significa dizer que eles priorizam o todo – os povos indígenas -, ao invés de se contentarem com a parte – suas comunidades, seu papel social individual. (p. 62).

Os espaços formais constituídos a partir da hegemonia capitalista que limitam o acesso para salvaguardar a cultura nacional, majoritariamente elitizada, estão em contraponto a leis, decretos e normatizavas que buscam garantir os direitos dos povos indígenas.

É imprescindível portanto, que sejam construídas práticas pedagógicas cujos espaços de debate possibilitem aos jovens estudantes indígenas quanto não indígena um ressignificar de seus conhecimentos numa perspectiva pautada na valorização da identidade, da cultura, da tradição e de direitos.

Neste contexto, jovens indígenas são inseridos em nossa comunidade, buscando reafirmar sua identidade. Para Jacques Derrida (2017, p. 17), “[...] por isso que o conceito e principalmente o trabalho da desconstrução, seu “estilo”, ficam expostos por natureza aos mal-entendidos e ao des-conhecimento”, isso ocorre porque os conceitos produzidos, gerados e constituídos nas relações sociais e nas práticas culturais, reverberam por diferentes espaços.

De fato, as diferentes problematizações e abordagens, que permeiam o universo juvenil são fundamentais nos debates filosóficos. No entanto, algumas ausências marcam o currículo regular, entre elas, os debates sobre a filosofia indígena. Esses debates poderiam contribuir para a desconstrução do olhar colonizador e eurocêntrico, promovendo uma reflexão mais ampla e inclusiva.

Durante a adolescência, um período caracterizado pela busca de pertencimento, identificação e aceitabilidade social, torna-se mais crucial integrar diferentes perspectivas filosóficas. A aprendizagem sistemática nas aldeias, marcada por uma abordagem escolar única e diferenciada, amplia o repertório dos jovens, transcendendo os limites territoriais.

Contudo, observa-se um paradoxo entre a desvalorização histórica das ciências humanas, especialmente da Filosofia, e a implementação do Currículo de Pernambuco. Esses contrastes evidenciam que o movimento de desconstrução amplia a apreensão do conhecimento, o que, por sua vez fortalece a identidade coletiva. Este processo favorece o cultivo do sentimento de cuidado, valorização e respeito a cultura indígena, cuja resistência se manifesta no ritual religioso do “Toré”, tal resistência transcende as fronteiras das aldeias, ultrapassando barreiras e se expandindo para outros territórios.

3.2. UM TERREIRO PARA DEBATE: NÚCLEO DE ESTUDOS INDÍGENAS

O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) visa a formação de professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação. Este programa é oferecido em colaboração com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) e é coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e vinculado ao Ministério da Educação, o programa tem como foco a realização de pesquisas que buscam aprimorar as práticas educativas na Educação Básica.

Como parte do processo do Mestrado Profissional – PRO-FILO, a elaboração da dissertação inclui a criação de um Produto Educacional, que visa atender às expectativas dos diversos agentes envolvidos. A produção desse produto segue uma sequência didática cuidadosamente planejada para sensibilizar, inspirar e engajar tanto os estudantes indígenas quanto os não indígenas.

Diante do contexto da Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos, propõe-se a implantação do Produto Educacional - NEI – Núcleo de

Estudos Indígenas. Seu objetivo é promover um espaço de debate, estudo e aprendizagem, fomentando ações que disseminem a convivência harmoniosa no ambiente escolar, ao mesmo tempo potencializem o sentimento identitário e pertencimento à comunidade.

3.2.1. O Gestar do Núcleo de Estudos Indígenas

O ressignificar do papel dos atores educativos implica uma reflexão sobre as práticas e posturas na sala de aula, com o objetivo de revisar, discutir, definir e organizar as ações pedagógicas. Enfrentar esse desafio desencadeia um processo coletivo de diálogo entre educadores e educandos, permitindo que a Escola assuma efetivamente seu papel social. Isso deve ser sustentado por uma política pedagógica que reflita seu processo histórico, promova uma prática transformadora e contribua para a formação de sujeitos críticos. Dessa forma, busca-se incentivos a atitudes e ações consistentes com o aprendizado de cada aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios.

Assim, em agosto de 2023, nasceu o projeto “Filosofia Encantada”, que se desdobrou em workshops realizados durante a Semana da Pátria. Seu objetivo foi ampliar o conhecimento sobre os povos indígenas Pankararu e Entre Serras de Pankararu, promovendo o fortalecimento do sentimento de pertencimento a uma cultura que mantém suas tradições vivas. Essa iniciativa visa valorizar a presença desses povos, que continuam a influenciar e constituem a identidade do povo tacaratense.

Para envolvê-los no processo, foi trabalhado a música: *Cartão Postal Pankararu*¹³ – Gean Ramos, que posteriormente culminando uma apresentação teatral que evidenciava toda a força da cultura e tradição do povo Pankararu.

Nessa perspectiva, construir práticas que aproximem a realidade do estudante com o conhecimento científico, desenvolvendo estratégias que os levem a superar suas dificuldades de aprendizagem.

¹³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gean-ramos/1332131/>

Figura 7: Projeto Filosofia Encantada



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Música: Cartão Postal – Pankararu

Gean Ramos

A cara do índio tem numa pedra
No pé da serra na ladeira da Serrinha
Quem não viu tem que ver
O que a natureza pode fazer
Nas terras indígenas de Pankararu
Tomar banho de bica lá no Jitó
Dançar um toré pendurar um aio
Botar uma corrente de licuri
Fazer pade de feijão de corda
Assistir a tubiba e o menino no rancho
A garapa de cana na festa do imbu
Admirar as praiás com a roupa de croá
Fumar um campião com folha de arara
Oi dá tontura em quem nunca fumou
Tem Cacique Zé Auto com o tronco que herdou

Tem cultura e riqueza aqui sim sinhô
Somos filhos da terra somos Pankararu
Somos índios de guerra sopra o rabo do tatu
Tem o ritual que é do Cansanção
Tem Francisco Fernando com o maracá na mão
E fechando a festa tem o mestre guia
Em Joaquim Serafim na aldeia Serrinha

Com o objetivo de criar um ambiente estimulante que favoreça o dinamismo, o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos, esta experiência se concretiza por meio da análise da letra da música e de uma escuta atenta. Durante esse processo, foi possível perceber o quanto a cultura do povo Pankararu era pouco conhecida. A partir dessa constatação, surge a ideia de criar um espaço dedicado ao estudo da nossa cultura, promovendo novas ressignificações e oferecendo uma prática educativo-envolvente.

3.2.2. O experienciar e o *Lócus* da Pesquisa

Para explorar as possibilidades de funcionamento do NEI – Núcleo de Estudos Indígenas, elaboramos ações estratégicas para viabilizar sua execução e implementação. Considerando que a pesquisadora exerce a função de professora de Filosofia na escola, as atividades foram realizadas tanto nas dependências da instituição quanto em aulas-passeio fora do ambiente escolar, ampliando o alcance da intervenção e promovendo novas experiências.

Esse conjunto de experimentos se estendeu ao longo de nove meses, sendo intercalado com os projetos interdisciplinares presentes no cotidiano escolar, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP). O quadro abaixo resume as etapas das atividades, com o objetivo de sensibilizar tanto o corpo docente quanto o discente sobre a relevância do Núcleo de Estudos Indígenas para a promoção do protagonismo juvenil.

Tabela 3. Sequência de atividades

SEQUÊNCIA	ATIVIDADES	MÊS
1º Momento	Sensibilização dos estudantes, para participar das ações;	26 de março
2º Momento	Roda de conversa e preparação da vivência do dia dos Povos Indígenas	26 de março
3º Momento	Dia dos Povos Indígenas: Vivência e avaliação	19 de abril
4º Momento	Roda de Conversa: momento de Estudo	Maio
5º Momento	Visita ao museu escola no Brejo do Padres	16 de agosto
6º Momento	Participação na Mostra Pankararu de Música	15 de novembro
7º Momento	Roda de Conversa: avaliação das vivências e preparação para implantação do NEI	27 de novembro
8º Momento	Produção da identidade visual do NEI	Dezembro
9º Momento	Implantação do NEI	Fevereiro 2025

Fonte: autora (2024)

As sequências empregadas na construção do Produto Educacional possibilitam que os sujeitos envolvidos na pesquisa tracem novos caminhos, permitindo o surgimento de novas problemáticas, literaturas e reflexões críticas voltadas para os jovens escolarizados, tanto indígenas quanto não indígenas.

3.2.3. Os momentos de vivências e a superação dos entraves

As vivências ocorreram ao longo do ano de 2024, iniciando-se de forma sequencial a partir do mês de abril. O principal desafio foi organizar um cronograma que permitia que todos os estudantes interessados em participar do NEI – Núcleo de Estudos Indígenas se reúnam e discutamos passos necessários para sua materialização.

1º Momento

O primeiro momento teve como objetivo divulgar a proposta do produto educacional desta dissertação, buscando sensibilizar os estudantes sobre sua

importância no contexto escolar. Para isso, a pesquisadora visitou as nove salas de aula, compartilhando a proposta do Núcleo de Estudos Indígenas com os jovens escolarizados, tanto indígenas quanto não indígenas.

Durante as visitas, o principal desafio foi encontrar um horário que fosse compatível para todos os estudantes, considerando a rotina de atividades da escola em Tempo Integral. Para chegar a um consenso, foi realizada uma votação aberta, com sugestões propostas oralmente, em cada sala visitada. Após a conclusão das visitas, o horário escolhido, por maioria de votos o intervalo do almoço.

2º Momento

Após o momento de sensibilização, realizado em 12 de março, promovemos o primeiro encontro no ginásio da escola, durante o intervalo do almoço, das 12h00 às 13h00. Neste encontro, discutimos as propostas para as atividades do Dia dos Povos Indígenas e definimos os encaminhamentos necessários para sua realização. Vale destacar que, nas visitas às salas de aula, a pesquisadora já apresentou as propostas descritas na dissertação. A proposta tem como objetivo proporcionar, no ambiente escolar, um espaço de reflexão sobre a luta dos povos indígenas pela conquista de seus direitos, além de promover um debate sobre as diferenças socioculturais dos povos indígenas do estado de Pernambuco.

3º Momento

Como desdobramento do momento descrito anteriormente, organizamos os estudantes em equipes. Cada equipe ficou encarregada de reunir e organizar o material que seria utilizado durante a vivência do Dia dos Povos Indígenas, vivenciado em 19 de abril de 2024. O intuito foi mobilizar a escola em torno de iniciativas de conscientização sobre a diversidade dos povos indígenas apresenta no território pernambucano.

A socialização dos conteúdos ocorreu a partir de quatro temas principais: 1. Ocupação e exploração dos povos indígenas do Brasil – linha do tempo; 2. Povos

indígenas de Pernambuco: diferenças sócio culturais, literaturas e filosofias; 3. Lutas por direitos e a Constituição de 1988; 4. Espaços de resistências e o Acampamento Terra Livre – ATL. Essa experiência proporcionou um dia enriquecedor, repleto de aprendizagens, a imagem abaixo evidencia essa experiência:

Figura 8: Dia dos povos indígenas



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

É importante ressaltar que a pesquisa científica realizada pelos estudantes na preparação deste dia proporcionou o acesso a uma diversidade de autores e filosofias indígenas, ampliando seus horizontes e aprofundando o entendimento sobre nossa cultura.

4º Momento

Com a finalidade de manter um diálogo constante e criar condições para implantação do NEI, organizando rodas de conversa baseadas em literaturas previamente selecionadas pelos participantes, mantendo um ambiente acolhedor para todos os jovens interessados em participar. A pesquisadora mediu o momento promovendo um espaço seguro e confortável para expor suas ideias. O momento,

aberto ao diálogo, teve como objetivo estimular a reflexão crítica sobre os temas abordados pela Filosofia, promovendo uma conexão com as diversas realidades dos povos indígenas.

5º Momento

Com o intuito de incentivar os estudantes a compreenderem a realidade do povo Pankararu, realizamos, nesta etapa, uma visita ao museu escola, localizado na Aldeia Mãe Brejo dos Padres, buscando materializar novas experiências.

A visita ao Museu Escola foi uma oportunidade enriquecedora, proporcionando valiosas trocas de experiências e o aprendizado de novos conhecimentos. As conversas durante o passeio constituíram uma oportunidade de aprender sobre a origem, cultura e tradições do povo Pankararu, além de trazer à tona a história da fundação da cidade de Tacaratu.

Figura 9: Museo Escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Figura 10: Museo Escola – Apresentação cultural Buzo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

Outra experiência marcante desse momento foi a apresentação da dança do buzó, uma manifestação cultural presente em festividades e comemorações, que desempenha o papel de resgatar e reafirmar a identidade do povo Pankararu.

6º Momento

Com o objetivo de aproximar os jovens não indígenas das práticas e tradições culturais indígenas, a proposta para essa nova etapa consiste em participar da V Mostra Pankararu de Música. Ao chegarem ao local do evento, os participantes foram calorosamente reunidos e tiveram a oportunidade de saborear um café da manhã com comidas típicas da cultura indígena.

Figura 11: V Mostra Pankararu



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

A V Mostra Pankararu de Música é um evento anual realizado na Aldeia Bem Querido de Baixo¹⁴. Seu objetivo é oferecer espaço de aprendizado prático sobre a cultura e a história dos povos indígenas, em consonância com os princípios da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena.

É importante destacar que, para os jovens escolarizados não indígenas que participaram, a experiência proporcionou um aprendizado significativo sobre o universo indígena e sua conexão com a natureza.

¹⁴ Aldeia indígena Pankararu, localizada no município de Jatobá, Pernambuco. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jatob%C3%A1>. Acesso em: 03/01/2025.

Figura 12: Apresentação cultural coral das crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)

A experiência imersiva da V Mostra Pankararu de Música proporcionou uma nova perspectiva a cultura Pankararu. O tema da Mostra, “*IANE KWARÁSI*” (nosso sol), sementes do amanhã, ressalta a importância das crianças na construção do sentimento de pertencimento, na valorização da cultura e na preservação da identidade do povo Pankararu.

7º Momento

No penúltimo encontro do ano, foi proposto uma roda de conversa para avaliar as ações realizadas ao longo de 2024, refletindo sobre os avanços e retrocessos. Entre os principais desafios identificados, destacou-se a questão do posicionamento para as atividades fora do ambiente escolar, especialmente em relação aos estudantes que residem em comunidades mais distantes e dependem de transporte.

Com base nessa avaliação, elaboramos uma proposta para 2025, que inclui a implantação do NEI – Núcleo de Estudos Indígenas. Durante a roda de conversa,

a pesquisadora ouviu atentamente as falas dos jovens escolarizados, registrando suas ideias e percepções sobre as experiências vivenciadas. Com o desejo de promover estudo sobre temas filosóficos, valorizando a troca de saberes e abrindo novos caminhos para o aprendizado coletivo.

Esses novos caminhos se desdobram na construção da identidade visual, do slogan, da filosofia e do regimento a ser adotado pelo NEI – Núcleo de Estudos Indígenas. Vale destacar que esta proposta de Produto Educacional é fundamentada no Ensino de Filosofia, considerando as necessidades e a realidade dos jovens, sejam indígenas ou não indígena. No entanto, é fundamental ressaltar que o produto deve ser entendido como um espaço dinâmico e em constante evolução.

8º Momento

O percurso realizado ao longo de 2024 incentivou os jovens estudantes a se dedicarem ao estudo e à pesquisa, com o objetivo de regulamentares e organizar o NEI. Esse processo foi duração de forma colaborativa, envolvendo a criação do slogan, do banner e da Filosofia do NEI. Nesse contexto, Raquel Gomes de Lima, estudante do 3º ano A, e Rafael Wendres dos Santos Pereira Souza, estudante do 1º ano A, foram os responsáveis pela elaboração da identidade visual do NEI, conforme ilustrado abaixo:

Figura 13: Identidade visual do Núcleo de estudos Indígenas



Fonte: Autora (2024)

Simbologias

A identidade visual do Núcleo de Estudos Indígenas foi idealizada como um altar de oferenda aos encantados e ao sagrado, refletindo um conjunto simbólico que reverencia a rica cultura indígena. Cada elemento de sua identidade carrega um significado profundo, representando a conexão e o pertencimento à comunidade. Seus elementos e cores simbolizam:

Cocar - os diferentes povos indígenas existentes no território pernambucano;

Maracá - a força encantada;

Praiá – a tradição do povo pankararu;

Livro – a sabedoria, o registro dos ensinamentos dos mais velhos;

Chapéu – Também chamado de “capacete”, é usado na iniciação do pré-adolescente no ritual do menino do rancho.

Azul: o céu;

Verde: matas;

Marrom: a terra;

Vermelho: barro.

Slogan

O slogan do Núcleo de Estudos Indígenas foi desenvolvido de forma colaborativa, com o intuito de refletir suas características essenciais e promover a identificação dos estudantes com ele, estimulando o interesse e o engajamento nas atividades, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Figura 14: Slogan do Núcleo de estudos Indígenas

*"Somos a resistência,
nascidos da persistência da
cultura ancestral do povo Pankararu"*

- NEI -

Fonte: Autora (2024)

Filosofia do Núcleo de Estudos Indígenas -NEI

Com base nas orientações do orientador da dissertação de mestrado, Prof. Dr. Eduardo Barboza Vergolino, e após um aprofundamento nas pesquisas, consolidamos a seguinte proposta: a criação do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI), como parte integrante do PROF FILO — Mestrado Profissional em Filosofia. Esse Núcleo constitui um Produto Educacional que envolve tanto estudantes indígenas quanto não indígenas, no contexto da Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos.

Objetivos

- a. Criar momentos de estudo que estimule a valorização da cultura indígena, promovendo o respeito a diversidade cultural estimulando a convivência harmoniosa entre seus pares;
- b. Promover ações que divulguem a importância dos povos indígenas Pankararu para a formação do município de Tacaratu e a influência cultural para o nosso município;
- c. Promover debates e discussões sobre a implementação da Lei 11.645/2008 no ambiente escolar;

d. Desenvolver estudos e pesquisas de modo transdisciplinares como instrumento de divulgação e promoção do respeito a cultura e povos indígenas;

e. Estimular a participação do corpo docente e discente da escola no NEI, com o intuito de promover ações afirmativas de respeito a todos que constituem a Unidade Escolar, Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos.

Atribuições dos Participantes

a. Participar dos encontros de estudo e pesquisas;

b. Apresentar sugestões, divulgar as ações desenvolvidas no NEI;

c. Participar da elaboração do calendário bimestral de vivências do NEI.

Sob essa perspectiva, todos os agentes envolvidos no processo de consolidação do NEI trabalham de forma integrada, buscando soluções que lhes permitam alcançar os mesmos objetivos. O foco é promover uma educação multidisciplinar que respeite e valorize o sentimento de pertencimento identitário dos nossos jovens, sejam indígenas ou não.

Por fim, pensamos que a implementação do Núcleo de Estudos Indígenas (NEI) como Produto Educacional desse processo acadêmico será fundamental para transformar a estrutura organizacional da escola. Seus impactos contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas, embasadas nas literaturas filosóficas que o sustentam. As reflexões criadas por esse núcleo contribuem para a criação dos novos instrumentos de convivência preservando o respeito mútuo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no movimento desconstrutivista de Jacques Derrida, é possível perceber que a proposta desta dissertação busca ressignificar as vozes de jovens, sejam eles indígenas ou não indígenas, que almejam firmar seu lugar em uma sociedade marcada por uma dualidade estrutural. De um lado, há os jovens que buscam profissionalização; de outro, há uma pressão tecnicista voltada para o consumo e à produtividade.

Essa dualidade está profundamente conectada ao novo arcabouço educacional materializado em propostas curriculares inovadoras e que impõem mudanças significativas nas vivências desses jovens. Nesse contexto, a escola revela sua fragmentação curricular, delineando trajetórias distintas entre as propostas destinadas às escolas públicas e às escolas particulares.

A partir dessa perspectiva, buscamos refletir sobre o papel do Ensino de Filosofia, sua inserção no "novíssimo" Ensino Médio e nos currículos oficiais, além de analisar como as propostas relacionadas às questões educacionais indígenas são abordadas nesse novo currículo. Nesse cenário, nos deparamos com a dicotomia entre a Educação Escolar e a Educação Escolar Indígena, dois universos que se entrelaçam no ambiente da sala de aula, especialmente ao considerar a importância de ambos para a formação cidadã dos jovens indígenas e não indígenas.

Ao analisarmos a tríade constituída pelo Ensino de Filosofia, a Educação Escolar e a Educação Escolar Indígena, encontramos elementos que representam a construção da identidade dos jovens. Tais elementos se conectam ao fonocentrismo dado o seu papel fundamental na transmissão de saberes. Compreendemos a importância dessa prática para os mais velhos das comunidades indígenas, que por meio da tradição oral, perpetuam seus ensinamentos e mantendo viva a essência ancestral.

A partir deste entendimento, percebemos que o Ensino de Filosofia busca estimular a capacidade crítica dos estudantes no ambiente escolar, buscando reduzir as distâncias entre as realidades das aldeias e promovendo uma maior

integração entre os jovens, com vistas à criação de novas oportunidades. Nesse contexto, as reflexões filosóficas ressaltam a importância da tradição oral no processo de assimilação e compreensão dos conceitos, suas representações simbólicas e os significados que adquirem no universo juvenil, favorecendo assim, sua emancipação.

Isso se revela quando, ao deixarem as aldeias, os jovens indígenas se deparam com a produção acadêmica, que exige uma escrita necessária para preservar materialmente as tradições de seu povo. Desse modo, fazer ciência não se resume apenas ao uso da escrita, mas implica também em uma relação íntima com a oralidade. Assim, o movimento desconstrutivista derridiano envolve uma troca de saberes e experiências com outros jovens não indígenas, promovendo uma vivência imersiva que amplia seu repertório e o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Analisar as contribuições filosóficas do movimento desconstrutivista nos conduz à compreensão de que diversos fatores convergem para o fortalecimento da identidade dos jovens escolarizados. Em geral, as argumentações filosóficas nos convidam a perceber que os processos educativos e as condições de acesso dos jovens indígenas fomentam a compreensão de que esses sujeitos, em sua essência, carregam os traços de sua ancestralidade que os influenciam profundamente.

Essa relação ancestral consigo e com o outro é fundamental para a construção da identidade de cada indivíduo. Como sujeitos sociais, tanto o jovem indígena escolarizado quanto o não indígena, já estão, de maneira intrínseca, inseridos em um contexto social capitalista. Ao mesmo tempo, é fundamental considerar que a escola, seja para a conclusão do Ensino Médio ou para a formação em cursos profissionalizantes, representa o caminho que prepara esses jovens para a integração consciente na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento produtivo por meio de sua inserção no mercado de trabalho.

A complexidade da ação filosófica no indivíduo está enraizada na perspectiva de uma educação que, por meio de políticas interculturais, buscam atender aos jovens e à educação além das aldeias. Os novos caminhos que surgem a partir

dessa construção funcionam como rastros, permitindo a análise de uma ressignificação das experiências individuais e coletivas de jovens.

Esse processo favorece uma compreensão mais profunda do papel dos agentes mobilizadores em diferentes territórios por onde transitam. Independentemente dos fatores que possam distanciá-los ou aproximá-los, esses elementos potencializam o sentimento de pertencimento, que se reflete de maneira crítica quando esses jovens se tornam consciente de seu papel transformador de sua comunidade.

A problematização que norteou esta pesquisa, impõem ao movimento desconstrutivista o desafio de reconfigurar estruturas ainda resistentes à mudança. Contudo, a luta por uma educação escolar específica e diferenciada tem consolidado suas conquistas, tanto dentro dos territórios indígenas quanto nos espaços fora das aldeias. Nesse sentido, novas práticas buscam criar espaços de debate que valorizem a identidade cultural de cada jovem escolarizado, promovendo a interculturalidade como um motor essencial para estabelecer boas relações entre os diferentes sujeitos educativos.

Partindo desta perspectiva, a análise dos documentos legais que orientam o processo formativo do Ensino de Filosofia no Brasil revela uma construção histórica, caracterizada por uma presença intermitente nos currículos. Ao transitar pelo ambiente formativo, diversos documentos orientados por políticas educacionais, norteiam os processos educativos e definem o que deve ou não ser abordado no espaço da sala de aula.

Todos esses elementos refletem as mudanças promovidas pela reforma do Novo Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/17, que impôs alterações significativas para a etapa final da Educação Básica. A proposta de reforma reafirma a ausência de um território para o Ensino de Filosofia, relegando-o a uma condição de não direito.

As mudanças inovadoras propostas na Reforma, com o argumento de alinhar o sistema educacional às transformações globais e seus impactos sociais, revelaram uma opressão. Os processos formativos relacionados ao currículo do Novo Ensino Médio nas escolas públicas distanciam-se significativamente da preparação

oferecida nas escolas particulares. Além disso, os documentos orientadores não dialogam especificamente com as propostas avaliativas das universidades, criando um abismo e dificultando o acesso dos jovens das escolas públicas ao ambiente acadêmico.

Essas reflexões revelam tantas possibilidades quanto às limitações, e em alguns casos, contradições para a implementação de práticas pedagógicas significativas. De fato, há consideráveis desafios a serem superados na prática do Ensino de Filosofia. A Reforma do Novo Ensino Médio culminou com uma nova reformulação estabelecida pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que apresenta novos obstáculos e incertezas refletindo as complexas diretrizes das políticas educacionais.

Portanto, a nova Reforma não esclarece como os currículos educacionais estaduais serão organizados nem qual será o papel da Filosofia nesse contexto. De fato, essa nova conjuntura exige que o professor de Filosofia repense sua prática para atender às novas demandas educacionais, explore caminhos diferentes e construa outras perspectivas.

As imposições dos novos sistemas binários entre o lugar que a Filosofia ocupa e o lugar que ela deveria ocupar promovem a interseção entre os aspectos culturais, sociais e tradicionais que alimentam a essência da identidade desses jovens. Constantemente envolvidos pelo movimento da desconstrução, eles concebem estruturas móveis que se fragmentam e se refazem de forma intensa.

É essencial repensar e reorganizar as estruturas formais da educação, para que novas abordagens sejam implementadas e o Ensino de Filosofia se efetive de forma plena. Uma das alternativas identificadas nesta pesquisa, por meio das experiências desenvolvidas no contexto da proposta do Produto Educacional e a criação do Núcleo de Estudos Indígenas como espaço que contribuirá significativamente para a formação de jovens críticos e atuantes nas comunidades em que vivem.

A tessitura decorrente dessa relação se vincula ao Ensino de Filosofia que se entrelaça aos territórios educacionais, transcendendo as fronteiras étnicas. Assim, surgem importantes indagações que se desdobrarão em uma nova pesquisa: como o

Ensino de Filosofia acontecem dentro do espaço Escolar Indígena? De que maneira o Ensino de Filosofia é abordado dentro do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas na Educação Escolar Indígena?

Por fim, é evidente que os desafios presentes no Ensino de Filosofia, as diretrizes condicionais no novo currículo do 'Novíssimo Ensino Médio' e a formação dos jovens escolarizados, tanto indígenas quanto não indígenas, exijam uma análise profunda e articulada. Analisar todos esses aspectos em sua profundidade exige uma reflexão que considere a importância da interculturalidade, a superação dos desafios e a ressignificação dos modos de ser, pensar e agir desses jovens.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à filosofia da ciência**. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é – educação**. 57ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 2015.

BRASIL. Decreto nº 94.603, de 14 de julho de 1987, homologa a demarcação da área indígena Pankararu, localizada nos Municípios de Petrolândia e Tacaratu, no Estado de Pernambuco. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- de 15.7.1987. lanalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D94603.htm#:~:text=DECRETO%20No%2094.603%2C%20DE,Pernambuco%2C%20e%20dá%20outras%20providências. Acesso em: 01/01/2023.

BRASIL. Decreto nº s/n, de 19 de dezembro de 2006, homologa a demarcação administrativa da terra indígena entre serras, localizada nos municípios de Petrolândia e Tacaratu, no estado de Pernambuco. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF - 20/12/2006, p. 14. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DSN&numero=19/12-2&ano=2006&ato=afdkXVE9kMRpWT922>. Acesso em: 01/01/2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 23.12.1996, Página. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=disposto%20neste%20artigo.-,Art.,da%20economia%20e%20da%20%20clientela./. Acesso em: 22/05/2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF - Seção 1 - 17/2/2017, Página. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html#:~:text=Fica%20institu%C3%ADda%2C%20no%20%C3%A2mbito%20do,Ensino%20M%C3%A9di o%20em%20Tempo%20Integral>. Acesso em: 22/05/2023.

BRASIL. Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe Sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF de 21/12/1973, pag. nº 13177. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6001&ano=1973&ato=c03g3Yq5EenRVT213>. Acesso em: 22/01/2024.

BRASIL. Lei nº 11684, de 02 de fevereiro de 2008. Que Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como Disciplinas Obrigatórias nos Currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03/06/2008, pág. nº 1º 13177. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6001&ano=1973&ato=c03g3Yq5EenRVT213>. Acesso em: 22/01/2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1 - 7/2/2006, Página 3. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>. Acesso em: 22/07/2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF Seção 1 - 1/8/2024. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 05/08/2024.

BRASIL. Parecer CNE nº14, 14 de setembro de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19/10/1999. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf.

BRASIL. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 2/05/2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 22/06/2012. Conselho Nacional de Educação – CNE Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 22/05/2023.

BRASIL. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1988. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF de 5/8/98 - Seção I – p. 21. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/03/2024.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. MEC, 1998.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino da filosofia como problema filosófico**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Manoela Carneiro da. **Índios do Brasil: História, direitos e cidadania** - 1ª ed. - São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2017.

Educação em Movimento 2: **O Percorso Histórico da BNCC Até os Novos Currículos** / União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. – 1. Ed. – São Paulo: Fundação Santillana, 2022.

FEDERAL, Senado. Constituição. Brasília, DF, 1988. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 22/01/2023.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 10ª ed. Editora Paz e Terra, 2022.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KRENAK, Ailton. **Avida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Livro Pankararu**. Recife: Secretaria, [s.d.].

PERNAMBUCO. Decreto nº 24.628, 21 de agosto de 2002. Estabelece a Estadualização do Ensino Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco. <https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena>. Acesso em: 01/01/2023.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa SEE nº 03/2021, de 25 de novembro de 2021, publicado no **Diário Oficial** de 26 de novembro de 2021, referente a Matriz Curricular. [https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/pagina/instrucoes-normativas#:~:text=INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20SEE%20N%C2%BA%2003,a%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%](https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/pagina/instrucoes-normativas#:~:text=INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20SEE%20N%C2%BA%2003,a%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%20). Acesso em: 01/01/2023.

PERNAMBUCO. Instrução Normativa SEE nº 02/2025, de 22 de janeiro de 2025, publicado no **Diário Oficial** de 26 de janeiro de 2025, Fixa normas relativas à implementação das matrizes curriculares de transição para o Ensino Médio, no ano de 2025, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, https://processodeingresso.upe.pe.gov.br/arquivos/ssa3_2025/202502031516_-_Instrucao_Normativa_02_2025.pdf. Acesso em: 28/01/2025.

SANTOS, Fernando Monteiro dos et al. Serras, **nascentes e grutas: patrimônios naturais, culturais e identitário do povo indígena Pankararu**. Petrolina: Editora IFSertãoPE, 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28.ed. Editora Cultrix, 2012.

SILVA, Roberto Ribeiro da. **A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações**. 2019. Dissertação de Mestrado. Brasil.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. (Org). **Derrida & a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOLIS, Dirce Eleonora Nigro. **Desconstrução e arquitetura: uma abordagem a partir de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: UAPE, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010.

VERGOLINO, Eduardo Barbosa. **Desafios Da Educação Escola Indígena: Epistemologias e Filosofias**. Caderno Cajuína, v.4, n. 3, 2019, p.186-194.