



**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF FILO / UFPR
INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO
CAMPUS PETROLINA ZONA RURAL**

DIEGO ALVES DA SILVA

**CULTURA E IDENTIDADES: A FILOSOFIA ENTRE O IFSERTÃO PE E UMA
ESCOLA INDÍGENA DO SÉMIÁRIDO DE PERNAMBUCO**

Petrolina - PE

Março de 2025

DIEGO ALVES DA SILVA

**CULTURA E IDENTIDADES: A FILOSOFIA ENTRE O IFSERTÃO PE E UMA
ESCOLA INDÍGENA DO SÉMIÁRIDO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, Núcleo IFSertão-PE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo S. Dias Pinto

Petrolina - PE

Março de 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Diego Alves da.

Cultura e identidades: a filosofia entre o IFSertão Pe e uma escola indígena do semiárido de Pernambuco / Diego Alves da Silva. - Petrolina, 2025.
141 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Zona Rural, 2025.
Orientação: Prof. Dr. André Ricardo Santos Dias Pinto.

1. Filosofia. 2. Reconhecimento. 3. Identidade. 4. Educação Indígena. I. Título.

CDD 100

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Ricardo Santos Dias Pinto (Orientador)

Prof. Dr. Eduardo Barbosa Vergolino (Avaliador Interno)

Instituto Federal de Pernambuco (IF Sertão - PE)

Prof. Dr^a. Gabriela da Nóbrega Carreiro (Avaliadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto (Avaliador Interno)

Instituto Federal de Pernambuco (IF Sertão PE)

Vamos amigo, lute!
Vamos amigo, lute!
Vamos amigo, ajude!
Senão
A gente acaba perdendo o que já
conquistou...

Música: Lute (2001)
Composição: Edson Gomes.

AGRADECIMENTOS

A jornada da raça humana é por vezes, como todo e qualquer empreender, exauriente e penoso, solitário e não poucas vezes nebuloso. Todavia, nesse mesmo trilhar, caminhos e descaminhos nos conduzem para uma experiência que transcende a lógica arquitetada pela razão e guiada pelo ambicionado sonho. Assim, diante da materialização do fruto dessa pesquisa, sei que essa não é a chegada, ou o termino, mas o lampejo de novos horizontes. Esse construto que ora agradeço, tem raízes que originaram todas as possibilidades de conhecer e de contribuir para o universo acadêmico. Aos evidenciados nominalmente e aos tantos que foram figuras proeminentes no percurso antes mesmo da caminhada.

Dessa forma, meus agradecimentos e amor profundo aos meus pais que, em reconhecimento ao valor incomensurável dado a educação, me encontro entre os poucos que com tanta escassez de oportunidades, galguei o título de mestre. Entre tantos motivadores, meu tributo é ofertado a eles também por me fazerem compreender que a educação não é apenas uma necessidade que cumpre um formato socio coercitivo, mas que também é um elemento que age no interior do indivíduo e reverbera positivamente impactando a sociedade.

Aos meus mestres das primeiras letras que com paciência e obstinada persistência no intento de educar produziram o que sou hoje, um eterno curioso e ávido pelo saber mais. De igual forma aos docentes do ensino médio que cunharam, com muita dificuldade, elementos que me recordo até hoje.

Meu tributo também aos doutos mestres do nível superior que até hoje me reconhecem e carinhosamente se recordam das minhas ambições que hoje gozo e das por vir.

Minha família que não se coagulam apenas por laços sanguíneos, aparência ou similitudes características de personalidade e caráter, mas pelo amor, carinho, respeito, admiração, intento e apoio. Meus agradecimentos transbordam em palavras e em afeto profuso aos meus irmãos e irmãs. Nós somos a junção de tudo de maravilhoso que papai e mamãe construíram, legado regado com muito sacrifício, suor, lágrimas e demasiado amor.

Minha esposa querida, que participou desse sonho e ajudou nesse processo. Aos meus amores de perto e de longe, que são meus filhos. Esses são alguns dos motivadores para o despertar e vencer todos os dias.

Aos meus doutos doutores e mestres do programa do Mestrado Profissional (PROF-FILO), que nessa jornada propuseram desafios que pareciam inalcançáveis, mas ao cabo de todos eles que, além de aprendermos, nos proporcionaram o incomensurável sabor do “possível”. Ao competente e douto coordenador do curso, Dr. Gabriel Kafure que, com muita maestria, conduziu suas atribuições e as que excedem suas obrigações para propiciar um programa de excelência. Meu carinhoso agradecimento pela paciente escuta e as devolutivas que sempre vinham de maneira célere e assertivas. Meus reiterados agradecimentos pela laboriosa tarefa.

Meu dileto, comedido e paciente doutor orientador, professor André Ricardo Dias Pinto que com toda serenidade e assertividade na experiência docente me guiou para a culminação da explicitada produção, meu reconhecimento pela colaborativa contribuição indelével no construto em minha caminhada como neófito pesquisador. Grato pelos traços riscados em vermelho e todas as observações tracejadas em minhas escritas.

Aos acadêmicos colegas de jornada que por vezes contribuíram e ainda contribuem na construção do meu “eu sou” professor, pesquisador, mestre e no processo de humanização que é imprescindivelmente constante e necessariamente sinérgico.

Da mesma sorte, minha gratidão pela apreciação colaborativa e oportuna da banca examinadora que com um olhar meticuloso da produção acadêmica propiciou o caminhar com excelência.

Por fim as imperceptíveis, por muitas vezes, intervenções Divinas que corroboraram no desfecho dessa etapa. Minha grata adoração e louvor ao que existe antes mesmo do começo. Amém!

RESUMO

Este trabalho de pesquisa propõe um estudo sobre a identidade, a construção e o reconhecimento no ensino de Filosofia voltado para estudantes indígenas, a partir da análise das práticas desenvolvidas no Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina e na Escola Indígena Capitão Dena. A investigação busca compreender como o ensino de Filosofia pode contribuir para o fortalecimento das identidades indígenas e para a promoção da equidade educacional, considerando o papel da instituição de ensino técnico e da escola indígena na valorização das culturas tradicionais. A pesquisa se justifica pela trajetória dos últimos dez anos em que o IF-Sertão-PE tem desenvolvido estratégias institucionais voltadas à visibilidade, ao reconhecimento e à resposta às demandas de grupos populacionais específicos, como quilombolas e indígenas. Nesse contexto, questiona-se: De que maneira o ensino de Filosofia e a atuação do IF-Sertão-PE, em correlação com a Escola Indígena Capitão Dena, contribuem para a construção da identidade, do reconhecimento e da autodeterminação dos povos indígenas? A investigação busca problematizar filosoficamente as ações afirmativas e o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas para a educação indígena, além de identificar como a construção de propostas curriculares e metodológicas contemplativas pode favorecer a permanência e a valorização das manifestações identitárias dos povos indígenas. Os principais conceitos norteadores da pesquisa incluem identidade, reconhecimento, etnicidade, educação institucional, protagonismo e equidade. O estudo se insere no campo das investigações qualitativas, utilizando abordagens da pesquisa participante, bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Reconhecimento. Identidade. Educação Indígena. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

This research paper proposes a study on identity, construction and recognition in the teaching of Philosophy aimed at indigenous students, based on the analysis of practices developed at the Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina and at the Escola Indígena Capitão Dena. The investigation seeks to understand how the discipline of Philosophy can contribute to the strengthening of indigenous identities and the promotion of educational equity, considering the role of the technical education institution and the indigenous school in the valorization of traditional cultures. The research is justified by the trajectory of the last ten years in which the IF-Sertão-PE has developed institutional strategies aimed at the visibility, recognition and response to the demands of specific population groups, such as quilombolas and indigenous people. In this context, the question is: In what way does the discipline of Philosophy and the work of the IF-Sertão-PE, in correlation with the Escola Indígena Capitão Dena, contribute to the construction of the identity, recognition and self-determination of indigenous peoples? The research aims to philosophically problematize affirmative actions and the strengthening of pedagogical practices aimed at indigenous education, in addition to identifying how the construction of contemplative curricular and methodological proposals can favor the permanence and valorization of the identity manifestations of indigenous peoples. The main guiding concepts of the research include identity, recognition, ethnicity, institutional education, protagonism and equity. The study is part of the field of qualitative investigations, using approaches from participatory, bibliographic and documentary research.

Keywords: Recognition. Identity. Indigenous Education. Teaching of Philosophy.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

CHSA – Ciências Humanas Sociais Aplicadas

COPIPE – Comissão de Professores/as Indígenas em Pernambuco

IFs – Institutos Federais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

NEM – Novo Ensino Médio

NEQE - Núcleo de Educação Quilombola do Estado

PCC – Prática Como Componente Curricular

PCN – Plano Curricular Nacional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

ProLind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EQUIDADE E O GARANTISMO DA AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS	15
1.1 Contexto Histórico da Identidade Brasileira.....	15
1.1.1 O Trabalho Exploratório.....	19
1.1.2. A Formação e o Mito Fundador	22
1.2 A Noção de Identidade na Perspectiva dos filósofos.....	32
1.3 Equidade e Diferença: Uma Construção Identitária.....	39
2. CULTURA E DIVERSIDADE	47
2.1 Cultura como garantismo identitário dos povos indígenas.....	47
2.2 A Interseção entre Autodeterminação, Cultura e Identidade dos Povos Indígenas.....	60
3. O ENSINO DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA E HISTÓRICA DAS MUDANÇAS ATÉ A CONTEMPORANEIDADE	62
3.1 A Importância da Filosofia no Ensino Médio e as Alterações do Novo Ensino Médio.....	62
3.1.1 Educação Escolar Indígena e a Tradição Filosófica Clássica: Um Paradoxo à Luz do Ensino de Filosofia.....	67
3.2 Interlocação entre a Filosofia na Escola Indígena e a Filosofia no IF Sertão-PE.....	71
3.3 O Paradoxo Filosófico entre Escola Indígena e o IF Sertão-PE.....	73
4. AÇÕES AFIRMATIVAS NO IF SERTÃO-PE: UM ENFOQUE NA QUESTÃO INDÍGENA	77
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	97
ANEXO	108
Protótipo do produto.....	108

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa busca o esquadramento do conceito de equidade, bem como sua relação e aplicabilidade no ensino de filosofia a partir de uma investigação realizada entre o Instituto Federal Pernambucano, Campus Petrolina e a Escola Estadual Capitão Dena, situada na ilha de Assunção na cidade de Cabrobó. Além de compreender sobre o reconhecimento identitária dos povos indígenas inseridos nas referidas instituições analisando o ensino de filosofia e sua participação nesse construto. Em outra volta, a pesquisa também pode servir para rever, implementar ou ainda estabelecer novas direções para o melhoramento ou aperfeiçoamento de práticas, que não seriam possíveis sem o debruçar metuculoso do pesquisador sobre o que já está posto como verdadeiro, coerente ou até mesmo eficiente em sua práxis.

Dessa forma, a pesquisa ressalta a investigação do seguinte tema: Cultura e Identidades: A Filosofia entre o IFSertão-Pe e uma Escola Indígena do Semiárido de Pernambuco, relacionando-os com o garantismo identitário reverberado nas práticas socioculturais dentro e fora do instituto. Nesse sentido, a proposta de teorização e fundamentação bibliográfica será preconizada em acadêmicos indígenas e todo um construto de pensadores que conversam com os conceitos trabalhados na referida escrita.

Dessa forma, a pesquisa sobre identidade étnica, especialmente no contexto brasileiro, destaca a urgência de questionar a colonialidade do saber, que historicamente marginalizou epistemologias indígenas em prol de um pensamento eurocêntrico. Tal abordagem negligenciou a pluralidade epistêmica e reforçou a exclusão de saberes tradicionais, desconsiderando a riqueza das cosmovisões indígenas, que oferecem perspectivas únicas sobre coexistência, sustentabilidade e espiritualidade. Nesse sentido, a resistência cultural das comunidades originárias emerge como uma resposta à opressão histórica e contemporânea, reafirmando sua contribuição para a diversidade cultural global. A educação intercultural, fundamentada na perspectiva decolonial, apresenta-se como um campo vital para reverter essas assimetrias, promovendo o diálogo entre diferentes matrizes de conhecimento e desafiando hierarquias epistêmicas. Tal proposta visa integrar a interseccionalidade na análise das experiências dos povos indígenas, reconhecendo

como fatores de raça, gênero e classe se entrelaçam na perpetuação de desigualdades. Ao acolher as epistemologias indígenas, a educação pode avançar além das práticas excludentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural, onde os saberes tradicionais não sejam apenas valorizados, mas também incorporados como parte integrante de um novo paradigma epistêmico.

Nesse amparo, o filósofo Axel Honneth (2009) em sua obra *A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* apresenta ricas contribuições para a teoria crítica e do reconhecimento. Em seu trabalho, o autor aborda questões relacionadas à justiça social, identidade e pertencimento, e é a partir de sua teoria “do reconhecimento” que será possível compreender o conceito de equidade e identidade a luz do garantismo tratado nessa pesquisa, sob o olhar dos povos indígenas inseridos no Instituto Federal Pernambucano.

É sabido que as ações afirmativas têm como objetivo corrigir desigualdades históricas enfrentadas por grupos marginalizados. Essas comunidades frequentemente são alvo de desrespeito aos seus direitos culturais, perda de territórios ancestrais e dificuldades no acesso às oportunidades educacionais que preservem sua identidade cultural. Nesse contexto, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2009) oferece uma base conceitual filosófica que ampara e salvaguarda a autodeterminação desses povos considerando suas especificidades culturais e políticas, além de possibilitar a interpretação profunda sobre aspectos transversais que inequivocamente são discutidos sobre o tema.

O reconhecimento é definido, portanto, como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva dos indivíduos, onde o ser humano só pode ser compreendido como sujeito através do olhar positivo dos outros e da sociedade em geral (Honneth, 2009). Esse reconhecimento pode ocorrer em três esferas principais: amor/afeto, direitos jurídicos e solidariedade social (Honneth, 2009).

Aplicando essa teoria à realidade dos povos indígenas, fica evidente que a negação histórica e cultural imposta à essas comunidades têm sido prejudiciais. Portanto, a equidade pode se revelar também na implementação de ações afirmativas que busquem corrigir essas injustiças, fornecendo o reconhecimento devido às culturas, tradições e direitos, além de se mostrar essencial para sua integração na sociedade sem a perda de identidades. Ademais, a autodeterminação

só será factual ao ponderarmos a construção de uma conjunção permeada pelo ambiente, sociedade e outricidade que garanta, defenda e promova a liberdade para o reconhecimento e o sentir o outro.

Esse garantismo identitário para os povos indígenas, que se refere à relação salutar de reconhecimento pelo Estado e pela sociedade civil, oferece implicações positivas na demarcação e proteção de territórios tradicionais, a promoção de programas de educação culturalmente sensíveis, o reconhecimento de línguas indígenas, o apoio às políticas públicas nas comunidades e, por fim, a representação política adequada. No entanto, é significativo notar que, apesar da pertinência das ações e políticas afirmativas que se apresentam como discurso solucionador, não se tratam de respostas definitivas para todos os problemas enfrentados pelas etnias indígenas. Outrossim, a revisitação dessas iniciativas ponderando toda trajetória, bem como a consideração de novas ações implementadoras trarão um salutar resultado, se tornando efetivamente exitoso e por conseguinte, abarcando posteriormente os objetivos ambicionados.

Da mesma forma, a aplicabilidade de ações salvaguardadoras da etnicidade, juntamente ao amparo dado na prática cotidiana no ensino de filosofia, a luz da sensibilidade, é imprescindível no alcance dos resultados em contorno equitativos. Essas práticas só serão possíveis com o comprometimento contínuo e sistemático da sociedade, Estado e comunidade científica, sendo a última responsável pela provocação reflexiva de caminhos múltiplos para otimizar a trajetória e seus efeitos. Logo, o combate ao preconceito, a garantia, respeito aos direitos humanos e a promoção da inclusão dessas comunidades, bem como a promoção de uma sociedade equânime também são funções dos pesquisadores e da própria ciência.

Em suma, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2009) pode fornecer uma base conceitual valiosa que coagula com a compreensão de identidade, reconhecimento e as próprias ações salvaguardadoras para o garantismo identitário oriundos da pesquisa em tela, além da educação institucional apresentada como enfoque no estudo.

Em consonância com o tema a obra *Aceleração: a transformação das Estruturas temporais na Modernidade*, Hartmut Rosa (2019) elenca as consequências de uma sociedade acelerada, desembocando no afastamento do próprio indivíduo e do outro, gerando uma realidade distópica. Aqui, o mesmo

discute como a aceleração social afeta a sensibilidade humana e a relação das pessoas com o tempo. Elucidativamente, o autor argumenta que a aceleração constante da vida moderna pode levar à alienação, à perda de significado e à falta de conexão com o mundo ao nosso redor. Nesse sentido, sua abordagem sobre a sensibilidade está mais relacionada à experiência humana no contexto da sociedade contemporânea do que a uma análise direta da perspectiva como um campo específico de estudo estético ou perceptivo.

Nesse monte, a escrita de Hartmut Rosa desenha um arquétipo construtor na trajetória investigativa da referenciada pesquisa, asseverando reflexões teórico-filosóficas que são relevantes para fomentar a discussão, ao passo que indicam impactos sociais negativos encontrados nas desigualdades ao longo da história. Desse modo, alimentar a pesquisa nessa direção é garantir que essas comunidades sejam devidamente reconhecidas, respeitadas e integradas na sociedade, mantendo sua identidade cultural e ratificada como povos originários e autônomos.

Frente ao tema e à problemática central, esse trabalho se norteará pelo seguinte questionamento: De que maneira o ensino de Filosofia e a atuação do IF-Sertão-PE, em correlação com a Escola Indígena Capitão Dena, contribuem para a construção da identidade, do reconhecimento e da autodeterminação dos povos indígenas? Qual a participação do ensino de filosofia na autoidentificação dos povos indígenas oriundos do IF Sertão – PE, Campus Petrolina? Sobre esse arcabouço hipotético, será acrescida a reflexão filosófica direcionada a problematização da pesquisa, que se constrói iminentemente filosófica pela imersão nos conceitos sociais que fundamentam a existência dos povos indígenas, conforme apontados ao longo do projeto, a saber: a identidade e o reconhecimento, além da proposta prática do ensino que versa sobre a perspectiva da sensibilidade fundamento em Hartmut Rosa (2020) e na autoidentificação.

Para tanto, esse trabalho apresentará como referência básica o conceito de *reconhecimento* em Axel Honneth (2009) e seus desdobramentos na filosofia contemporânea. A hipótese desse trabalho defende que a ideia de Rosa (2019) ultrapassa os limites do reconhecimento e fornece um amparo ético-filosófico mais interessante para pensar sobre a identidade. Nesse caso, a pesquisa em comento está atrelada a um fundamento ontológico calcado na ideia de origem e construção identitária, sendo, portanto, o ponto de partida para a problematização das

identidades sociais, alimentada pela reflexão dos filósofos Harmut Rosa (2019) e Axel Honneth (2009).

Acerca do que já foi alçado, cabe refletir sobre a participação do Instituto Federal e suas ações institucionalizadas no que abarca e norteiam o ensino de filosofia na referida instituição, bem como sua proposta na promoção e oferta para a população indígena do seu entorno. Assim sendo, emerge a indagação: Qual a importância e contribuição do ensino de filosofia e por conseguinte da instituição educacional no garantismo do reconhecimento e da autodeterminação do povo indígena? Essa interpelação proporciona um caminhar sobre questões que implicam no pensar sobre a tematização, mas também nos reporta aos percursos históricos que os povos indígenas tracejaram, bem como as conquistas e retrocessos vivenciados.

Desse modo, é importante destacar que o reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil é marcado por um longo processo de luta e resistência por parte das populações originárias em face de séculos de opressão, exploração e despojo de suas terras e culturas. O reconhecimento formal dos direitos indígenas no Brasil é um desenvolvimento relativamente recente e ainda em caráter processual, acanhado nas suas efetivas conquistas. Ademais, ao relembrar os eventos que impactaram as direções futuras dos povos indígenas no Brasil, encontra-se peculiaridades que remontam reflexões profundas sobre o presente e o futuro da nossa ancestralidade.

1. EQUIDADE E GARANTISMO DA AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS INDIGENAS

1.1 Contexto Histórico da Identidade Brasileira

A identidade é um conceito que se refere à maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos pelos outros, com base em características pessoais, sociais e culturais, além de ser construída por meio de interações sociais, pertencimento a grupos e processos de socialização, sendo, portanto, influenciada por fatores como gênero, etnia, classe social, religião e nacionalidade. Ademais, pelas contribuições dos estudos culturais, compreende-se que a identidade é processual, inacabada, logo passível de transformações ao longo do tempo. Segundo Antônio da Costa Ciampa (1987):

Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais [...] Com efeito, se estabelecermos uma distinção entre o objeto de nossa representação e a sua representação, veremos que ambos se apresentam como fenômenos sociais [...] Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos biológicos, psicológicos, sociais, etc., que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação [...]. (Ciampa, 1987, p. 64-65).

Ao pensar sobre identidade, é pertinente considerar um desdobramento envolto por estruturas de poder e domínio irrompido por um contexto de transição de período histórico marcante para o delineamento de conceitos e influências para a estrutura identitária brasileira. Com o declínio do sistema feudal, ocasionado pela peste negra e pelo mal desenvolvimento do comércio, dentre outros confluente fenômenos, o período medieval se despede dando origem ao advento da modernidade e com ela o renascimento, a reforma protestante e uma nova forma de enxergar o mundo.

Nisso, iniciam-se as grandes navegações e o encontro conflituoso entre as fortalecidas nações europeias, com seus reis absolutistas, Estados Nacionais, e os já moradores do território que posteriormente seria vilipendiado pelos aventureiros em busca de expansão e extração. A pseudo descoberta do novo mundo por meio

das grandes navegações constrói e enrijece a ideia eurocêntrica que apresenta um modelo de sociedade para o mundo, evidenciado a imagem do homem civilizado que desbrava conquistando, colonizando e humanizando as terras além-mar. Nesse contexto, o encontro entre os “estranhos” no século XVI marca a chegada dos portugueses às terras em que “se plantando, tudo dá” e logo percebe-se que muito mais haveria de se plantar e colher desse encontro tão deletério, mas ao mesmo tempo rico no que tange as questões culturais. Em *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, Darcy Ribeiro (2002) evidencia que:

O que tenham os brasileiros de singular em relação aos portugueses decorre das qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; da proporção particular em que elas se congregam no Brasil; das condições ambientais que enfrentaram aqui e ainda, da natureza dos objetos de produção que as engajou e reuniu. (Ribeiro, 2002, p. 20).

Nesse sentido, é importante destacar que durante o processo de colonização das terras que posteriormente seriam denominadas como Brasil pelos portugueses, o cenário encontrado foi de um território habitado por diversos povos indígenas, cada um com suas próprias tradições, línguas, e modos de organização social, onde os indígenas brasileiros viviam de forma integrada com a natureza, baseando sua subsistência na caça, pesca, agricultura, e coleta de frutos e raízes.

Por vias se plasmaram historicamente diversos modos rústicos de ser dos brasileiros, que permite distingui-los, hoje, como sertanejos do Nordeste, caboclos da Amazônia, crioulos do litoral, caipiras do Sudeste e Centro do país, gaúchos das campanhas sulinas, além de ítalo-brasileiros, teuto-brasileiros, nipo-brasileiros etc. Todos eles muito mais marcados pelo que têm em comum como brasileiros, do que pelas diferenças devidas a adaptações regionais ou funcionais, ou de miscigenação e aculturação que emprestam fisionomia própria a uma ou outra parcela da população. (Ribeiro, 2002, p. 21).

Os “brasis”, como costuma ser chamado por alguns, começa a ser percebido pelas variadas culturas nativas já existentes em território “descoberto”, ao passo que são gradualmente vilipendiados pelos portugueses. Não obstante, com extremada resistência como ratifica (JECUPÉ, 2001) "A chegada do europeu não destruiu apenas corpos, mas buscou destruir espíritos, crenças e memórias. No entanto, as raízes da cultura indígena, nutridas pela terra e pelo sagrado, resistiram. A cada geração, o canto do ancestral continua vivo, ecoando como forma de luta e existência" (Jecupé, Kaká Werá, 2001, p. 45).

Na medida em que esse julgo ocorre, é também imposto um novo contorno social, cultural e religioso aos povos nativos. Na colonização de exploração, primeira modalidade colonizadora operada pelos portugueses, a repressão, violência física e censura permearam as experiências sofridas pelos habitantes da América. Todavia a elevada capacidade de retroalimentação cultural transpõe a famigerada realidade, conforme explicitado: "Os povos indígenas, ao longo dos séculos, reinventaram suas tradições e adaptaram-se às adversidades impostas pelos colonizadores. Essa capacidade de recriação cultural não é uma perda, mas sim uma reafirmação de suas identidades em contextos de pressão externa" (Carneiro da Cunha, 2009, p. 25).

Posteriormente, a modalidade colonizadora de povoamento fortaleceu a supremacia da metrópole sobre a colônia e sua cultura. No entanto, são nas relações cotidianas as quais sobressaltam manifestações de domínio, resistência, revoltas e revoluções que podemos perceber fenômenos como aculturação, estratificação e estruturação da sociedade brasileira.

O processo de miscigenação e pluralização se acentuam ainda mais à medida que o conhecimento produzido pelos colonizadores foi universalizado e considerado superior aos saberes indígenas, africanos entre outros, e de colonialidade do ser, que se refere à desumanização e subjugação ontológica dos povos colonizados. Sobre esse recorte, Walter Dignolo complementa com uma análise sobre o conceito de colonialidade do saber que elucidada: "O controle do conhecimento não apenas marginalizou formas alternativas de pensar e saber, mas também desvalorizou a humanidade daqueles cujos modos de vida foram considerados inferiores" (Dignolo, 2011, p. 9).

Nesse caminho o nativo é desqualificado dada a inadequação da sua natureza produtiva, uma vez que o trabalho compulsório não fazia parte da sua rotina diária. Sendo assim, o espírito ambicioso colonial encontra no escravizado africano a resposta aos seus reclames. Portanto, não só o imperialismo português e a prática escravocrata, mas também o mercantilismo metropolitano estruturou a sociedade sob padrões e parâmetros não somente sociais, mas culturais e identitários, uma vez que o nativo ocupou um papel folclórico e imagético que remete a visão que se altera a depender da conveniência do colonizador, migrando desde a imagem de selvagem até uma percepção romantizada pela literatura,

restringindo-o a uma relação com a natureza e obstando-o a qualquer outro direito que não seja o alegórico e folclórico.

Com a demarcação territorial e ratificação de sua posse, por meio das faixas litorâneas, as capitanias hereditárias permitiram um avanço econômico e o monopólio açucareiro português. Nisso, para atender à grande demanda produtiva na principal colônia de Portugal, a escravização de africanos, também explorados em seu habitat natural servindo como produto afim de alavancar o motor da produção açucareira, promoveu não só o crescimento e sustentação do monopólio português, como também tornou protuberante o sincretismo religioso, tal qual a pluralização da cultura entremeando-se profundamente as práticas de raiz nativa, o saber, sua língua, seu conjunto de crenças panteístas, a medicina natural, além de suas danças, comidas e rituais religiosos.

Não obstante, a imposição portuguesa e a máxima metropolitana não suplantam a premissa da construção de identidade que salta diante as relações, ainda que de poder, escravidão e subserviência. Sobre essa temática, Darcy Ribeiro (2002) aponta que:

O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como consulado, em que o povo sublusitamos, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. O que se estimulava era o aliciamento de mais índios trazidos dos matos ou a importação de mais negros trazidos da África, para aumentar a força de trabalho, que era a fonte de produção dos lucros da metrópole. Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar. (Ribeiro, 2002, p. 447).

Dessa forma, é produtora perceber-se que a colonização portuguesa no Brasil não apenas estruturou um sistema econômico baseado na exploração da mão de obra escravizada, mas também moldou profundamente as dinâmicas sociais e culturais do país. O sincretismo religioso e a fusão de saberes demonstram que, apesar da opressão, os povos indígenas e africanos resistiram e recriaram suas identidades dentro de um contexto de dominação. A reflexão de Darcy Ribeiro evidencia como a lógica colonial negligenciou a formação de um povo com direitos próprios, perpetuando desigualdades que reverberam até os dias atuais e

reforçando a necessidade de revisitar a história sob uma perspectiva crítica e decolonial.

1.1.1 O Trabalho Exploratório

Essa abordagem parte da ideia de que a base material da sociedade, incluindo as relações de produção, as forças produtivas e as condições econômicas, são os principais motores que moldam as instituições sociais, as ideias e as formas de organização política e, por conseguinte, as relações sociais. Nesse sentido, as mudanças sociais e históricas são entendidas, portanto, como resultantes das contradições e conflitos inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

Nessa ótica, a força de trabalho não é apenas uma atividade de produção de bens e serviços, mas também uma relação social fundamental que envolve a interação entre os seres humanos e a natureza, a transformação do mundo material e a criação de valores de uso. Nessa mesma direção é possível compreender ainda que o capital cria um sujeito para o objeto, inserido em sua dinâmica de reprodução não só o homem como produtor, mas também como consumidor. Nisso, Karl Marx (2007) distingue duas formas de trabalho: o trabalho concreto e o trabalho abstrato. O primeiro se refere às atividades específicas realizadas pelos indivíduos, como plantar, construir, produzir alimentos, entre outros. Já o segundo diz respeito às formas gerais de trabalho que medem o valor das mercadorias em uma economia baseada na troca de mercadorias. Logo, é por meio do trabalho abstrato que os produtos do trabalho se tornam mercadorias com valor de troca no mercado.

Ao discorrer sobre a divisão do trabalho material (concreto) e espiritual (abstrato), Marx e Engels (2007) analisam o esforço que a classe dominante emprega nas atividades do pensamento, a partir da construção ideológica que corporificam e justificam as relações de base refletidas na superestrutura¹ da sociedade. Em contraposição a camada (classe social) dominada, executam a base a partir da força de produção que gera todos os bens imediatamente necessários à

¹ Karl Marx abordou a superestrutura como um aglomerado de instrumentos que contribui para a manutenção do poder das classes dominantes, elencou o Estado e o Direito como um dos, pois, logo estão a serviço dos mesmos. (Marx, 2007).

manutenção da vida e, nessa ótica, libera a classe dominante para manutenção do poder gerenciando atividades como política, cultura, ciência, filosofia e religião.

Além disso, Marx (2007) enfatiza a alienação do trabalho sob o capitalismo, onde os trabalhadores são separados do produto do seu trabalho, do processo de produção e até mesmo de si. Isso ocorre devido à lógica da propriedade privada dos meios de produção, onde os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de salários, enquanto os proprietários dos meios de produção (capitalistas) se apropriam do valor gerado pelo trabalho excedente dos trabalhadores. Destarte, a construção de sua identidade perpassa pelo princípio do trabalho exploratório que se dá no desdobramento de vários ciclos de exploração como no ciclo do açúcar, do ouro, diamante, café, borracha. Logo, constituem-se no interior desses a luta e uma divisão de classes.

Em paralelo às questões indígenas, a abolição da escravatura no século XIX trouxe consigo a necessidade de construir uma identidade pós-escravocrata. O desafio era incorporar os ex-escravizados à sociedade brasileira, levando a uma fusão de tradições e à criação de uma cultura afro-indígena brasileira marcante presente em festas populares, religiões e expressões artísticas, além de apagar as marcas deletérias que pareciam muito vívidas em todas as partes do país. No entanto, pouco efetivo foi esse projeto enquanto questão positiva uma vez que a exclusão, marginalização e estratificação deram lugar ao romantizado projeto de inserção e humanização daqueles que foram por séculos tratados como mercadoria legando a eles uma subcultura.

Desse modo, é relevante reiterar que o fenômeno histórico que influenciou o rumo do modo de vida da população originária e por conseguinte sua cultura, foi a chegada dos europeus ao Brasil, marcada por diversos acontecimentos políticos, econômicos e sociais que determinaram significativamente a história do país e do continente europeu como um todo.

Do ponto de vista político, esse acontecimento estava inserido no contexto das grandes navegações e descobertas marítimas dos séculos XV e XVI, onde países como Portugal e Espanha lideraram essas expedições em busca de novas rotas comerciais, riquezas e territórios para expandir seus impérios. Logo, o interesse político desses países europeus era o de consolidar sua hegemonia e fortalecer suas economias através do controle de territórios estratégicos.

Para tanto, a expansão marítima portuguesa estava relacionada à necessidade de superar as dificuldades econômicas do país na época, como a crise do comércio com o Oriente devido ao bloqueio do Mediterrâneo pelas potências italianas e turcas. A busca por rotas alternativas para o comércio de especiarias e outros produtos orientais motivou as navegações portuguesas em direção ao Atlântico e, posteriormente, ao Brasil.

No que tange ao aspecto econômico, a chegada dos europeus teve um impacto profundo na economia tanto do continente europeu quanto do Brasil. A exploração de recursos naturais, especialmente o pau-brasil no início da colonização, foi uma das principais atividades econômicas que motivaram a vinda para o Brasil. Além disso, a introdução do sistema de plantio baseado na monocultura e no trabalho escravo africano e indígena também foi uma consequência econômica significativa da colonização europeia.

Da mesma sorte, o Brasil também veio a sofrer profundas transformações no âmbito social. A exploração de mão de obra indígena e africana, além da imigração europeia posterior, criou uma estrutura social complexa e hierarquizada no Brasil colonial. Ao mesmo tempo, na Europa, o enriquecimento proporcionado pela exploração colonial contribuiu para o surgimento de uma nova classe social, a burguesia, que desafiou o poder feudal e aristocrático estabelecida. Esses aspectos políticos, econômicos e sociais são fundamentais para compreendermos não apenas a história do Brasil como nação, mas também as dinâmicas tangenciadas por esses fenômenos do passado, presente e indubitavelmente, desenhando o futuro.

Os fatos e a história recente dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece e se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. (Krenak, 1999, p. 25).

1.1.2. A Formação e o Mito Fundador

Em *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, a filósofa brasileira Marilena Chauí (2000) apresenta a ideia de "mito fundador", uma narrativa simbólica que busca explicar e legitimar a origem de uma sociedade, país ou cultura sendo, portanto, um conceito chave para a compressão das bases ideológicas e históricas

da sociedade brasileira. Nisso, a autora explora como o mito fundador passou a moldar a identidade nacional brasileira, além de influenciar as estruturas de poder e as relações sociais no país.

No contexto da colonização do Brasil e da história contada pelos portugueses, o mito fundador desempenhou um papel significativo na construção da identidade nacional e na interpretação dos eventos históricos que marcaram sua colonização. Nisso, a versão histórica contada e disseminada pelos portugueses sobre o Brasil está intrinsecamente ligada ao mito fundador da *descoberta*, que remonta ao ano de 1500 com a chegada da expedição comandada por Pedro Álvares Cabral às terras brasileiras. Esse evento é considerado o marco inicial da colonização portuguesa na América, onde a narrativa oficial destacava a bravura e a coragem dos navegadores portugueses na "descoberta" de novas terras.

Esse recorte histórico, amplamente difundido e celebrado como um momento heroico na história de Portugal, representava a expansão marítima e o domínio territorial da coroa portuguesa sobre vastas regiões que transpunha o mediterrâneo. Essa narrativa contribuiu para a construção de uma imagem de superioridade e legitimidade dos portugueses como colonizadores e civilizadores das terras "recém-descobertas".

Contam os brancos que um português disse ter descoberto o Brasil há muito tempo. Pensam mesmo, até hoje, que foi ele o primeiro a ver nossa terra. Mas esse é um pensamento cheio de esquecimento! Omama nos criou, com o céu e a floresta, lá onde nossos ancestrais têm vivido desde sempre. Nossas palavras estão presentes nesta terra desde o primeiro tempo, do mesmo modo que as montanhas onde moram os xapiri. Nasci na floresta e sempre vivi nela. No entanto, não digo que a descobri e que, por isso, quero possuí-la. Assim como não digo que descobri o céu, ou os animais de caça! Sempre estiveram aí, desde antes de eu nascer. (Kopenawa e Albert, 2016, p. 252-253).

Por esse motivo, é importante destacar que essa visão da história, baseada no mito fundador da descoberta, apresenta uma perspectiva eurocêntrica e colonialista, que minimiza ou ignora completamente a presença e a história dos povos indígenas que já habitavam o território brasileiro há milhares de anos. A narrativa oficial privilegiava a visão eurocêntrica dos acontecimentos, deixando de lado as vozes e as perspectivas dos povos originários. Todavia, com o passar dos anos e o desenvolvimento da historiografia crítica e inclusiva, essa crença fundadora foi questionada e reinterpretada à luz de novas perspectivas históricas. Nisso, a

história do Brasil passou a ser contada de maneira mais plural e diversificada, incorporando as contribuições dos povos indígenas, dos africanos em diáspora e de outras comunidades que influenciaram e moldaram a sociedade brasileira ao longo dos séculos.

Assim, o mito fundador em análise é a história contada pelos europeus portugueses representa não apenas uma narrativa histórica, mas também um reflexo das ideologias, das visões de mundo e das relações de poder que moldaram a construção da identidade nacional e a interpretação dos eventos passados. É um convite para uma reflexão crítica sobre como as histórias são contadas e quem são os protagonistas dessa narrativa histórica.

Por esse motivo a imigração europeia no século XX é um momento elucidador na construção pluralizada do Brasil, uma vez que trouxe novos elementos à identidade brasileira, diversificando a composição étnica e cultural. Italianos, alemães, japoneses e outros grupos contribuíram para a dilatação da multiplicidade brasileira, deixando marcas nas tradições culinárias, arquitetônicas e nas práticas culturais.

As indelévels marcas históricas deixadas por cada grupo étnico que habitou o Brasil construíram um complexo multicultural, constituindo um cenário que até hoje favorece o debruçar do pesquisador sobre a ótica antropológica, sociológica e filosófica para as gerações futuras. Diante de tanta diversidade a reflexão acerca da sua gênese é indubitavelmente necessária, pois quem são os brasileiros e que Brasil seria esse? Certamente, a miscigenação como fenômeno decorrente das coexistências étnicas e raciais no mesmo ambiente, também se torna parte do objeto de análise e discussão da temática. Principalmente ao perceber a consonância ao conceito de outricidade (alteridade)². Nesse mesmo giro, Freire (2018) ratifica essa relação intrínseca entre o homem, o outro e o mundo:

Quer dizer mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que,

² O termo *outricidade* está relacionado ao conceito de *alteridade*, que se refere à capacidade de reconhecer e respeitar o outro em sua diferença. A alteridade é um princípio fundamental nas reflexões filosóficas e sociológicas sobre identidade, cultura e relações interpessoais, destacando a importância do outro na construção do eu. No contexto das discussões sobre a identidade brasileira, a outricidade evidencia as interações entre diferentes grupos étnicos e culturais, bem como os processos históricos de miscigenação e formação social.

reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (Freire, 2018, p. 20).

Nesse sentido, são antigas as disposições que buscam analisar, explicar e delinear um perfil identitário do Brasil, inclusive antes do desenvolvimento de algumas ciências que estudam a sociedade e sua organização cultural. No Brasil, uma série de autores procuraram compreender a realidade social do país, resultando assim na concepção do Brasil como produção de uma imaginação que ao mesmo tempo ajuda a explicar e constrói uma visão muito particular do país.

No período histórico que marca o fim do II Reinado e o início da República, Joaquim Nabuco (1849-1910) ³ e Euclides da Cunha (1866-1909) ⁴ destacaram-se entre esses pensadores. O primeiro acreditava que a luta contra a escravidão não deve ser realizada somente por motivos religiosos e morais, mas sim por imperativos políticos. Esses motivos políticos foram a reconstrução do Brasil por meio do trabalho livre e da união das raças.

Já Euclides da Cunha (2009), por sua vez, recebe destaque pela obra *Os sertões* que evidencia o processo de miscigenação racial presente no país e a relevância de reconhecer esse fenômeno para a formação de uma identidade nacional autêntica, uma vez que a população de brancos "puros", que não passaram por essa miscigenação, era reduzida e destinada a desaparecer. Essa diversidade étnica e cultural, segundo ele, é central para a completa representação da sociedade brasileira, refletindo a ausência de uma unidade racial homogênea. Em sua obra, o mesmo descreve aspectos da vegetação, do solo, sobretudo da população brasileira em sua expedição. Quando faz isso, sua atenção foca no caráter da miscigenação dessa população e compreende que o Brasil não tem unidade de raça, indicando o que considera problemas de mestiçagem.

³ A abolição da escravatura no País, em 1888, teve inspiração em um dos personagens mais ricos da História brasileira: Joaquim Nabuco. Político, diplomata, jornalista e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e da Sociedade Antiescravidão Brasileira, ele foi o maior porta-voz do abolicionismo.

⁴ Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha foi um engenheiro militar, jornalista, ensaísta e historiador, natural de Cantagalo, Rio de Janeiro. Nasceu em 20 de janeiro de 1866, veio a falecer no Rio de Janeiro em 15 de agosto de 1909.

No século XX, alguns outros pensadores, políticos e sociólogos se destacam sob a mesma tentativa de entender e “construir” criticamente uma identidade para o Brasil. Sergio Buarque de Holanda (1995) propõe um olhar para os figurantes da história e voz aos excluídos pela escrita tradicional da história do Brasil. Gilberto Freyre (2010), por sua vez, em sua obra criticada e elogiada, trará a relação entre a Casa Grande e Senzala sob um olhar simbiótico e cooperativo:

Estamos - ao que parece - diante de um processo de formação de um terceiro homem ou de uma terceira cultura - um homem simbioticamente lusotropical, uma cultura simbioticamente lusotropical [...]; e que se vem formando por ter o português [...] renunciado, como nenhum europeu até hoje, à sua pureza, quer étnica, quer cultural, a favor de formas híbridas de homem e de cultura, das quais vê, participando raças, ambientes e culturas tropicais transeuropeizados pela presença entre eles do mesmo português. (Freyre, 2010, p. 108).

Diferentemente do que foi explicitado pelo autor Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, dois destacados intelectuais brasileiros, apresentam visões distintas, porém complementares, sobre a identidade brasileira. Florestan Fernandes, sociólogo e político reconhecido, aborda a identidade do país sob uma ótica crítica e analítica. Para ele, a identidade nacional é resultado de um processo social complexo, permeado por desigualdades, conflitos e hierarquias sociais. Fernandes enfatiza as questões de classe, raça e poder como elementos-chave na construção dessa identidade, destacando as profundas disparidades e tensões presentes na sociedade brasileira (Fernandes, 1960).

Por outro lado, Darcy Ribeiro (1995) antropólogo, político e educador renomado, adota uma visão mais otimista e celebratória da identidade brasileira. Ele valoriza a diversidade cultural e étnica como um dos principais pilares da identidade nacional. Ribeiro (1995) ainda destaca a miscigenação como um fenômeno central na formação do povo brasileiro, argumentando que o Brasil é um país mestiço, resultado do encontro e da fusão de diferentes grupos étnicos e culturais. Ele enxerga nessa mistura uma riqueza única que contribui para a singularidade e originalidade da identidade brasileira.

Assim, enquanto Florestan Fernandes (1960) evidencia as desigualdades e tensões sociais como elementos determinantes na construção da identidade brasileira, Darcy Ribeiro (1978) celebra a diversidade e a miscigenação como fatores

enriquecedores e fundamentais para compreender a identidade nacional. Ambas as visões oferecem perspectivas valiosas e complementares, contribuindo para uma compreensão mais completa e complexa da identidade do Brasil, um país marcado pela diversidade cultural, étnica e social. Nessa direção Ribeiro (1978) assevera que:

O indígena contribuiu, principalmente, na qualidade de matriz genética e de agente cultural que transmite sua experiência milenar de adaptação ecológica às terras recém-conquistadas. O negro, também como matriz genética, mas principalmente na qualidade de força de trabalho geradora da maior parte dos bens produzidos e da riqueza que se acumulou e se exportou e, ainda, como agente da europeização, que assegurou às áreas onde predominava uma completa hegemonia linguística e cultural europeia. O branco teve papel de promotor da façanha colonizadora, de reprodutor capaz de multiplicar-se prodigiosamente, de implantador das instituições ordenadoras da vida social; e, sobretudo, de agente da expansão cultural que criou nas Américas vastíssimas réplicas de suas pátrias de origem, linguística e culturalmente muito mais homogêneas que elas próprias. (Ribeiro, 1978, p. 72).

Suas ideias de identidade latino-americana influenciaram vários estudiosos latinos posteriores, além de órgãos governamentais como o Ministro da Educação do Brasil que realizou profundas reformas, o que o levou a ser convidado a participar de reformas universitárias no Chile, Peru, Venezuela, México e Uruguai, depois de deixar o Brasil devido à ditadura militar de 1964. É factual que ao longo de todo esse processo concomitantemente o mito da democracia racial, segundo Lélia Gonzalez, é uma ideia profundamente enraizada no imaginário social brasileiro, que mascara as desigualdades e o racismo estrutural existentes no país. Por esse motivo, Gonzalez critica a noção de que o Brasil seria uma sociedade harmoniosa, fruto de uma convivência pacífica entre brancos, negros e indígenas, ideia propagada por autores como Gilberto Freyre em sua obra *Casa-Grande e Senzala*. Para ela, esse discurso funciona como um mecanismo de dominação, silenciando as vozes negras e naturalizando as condições de opressão.

Esse cenário historiográfico evidencia a marginalização do povo indígena desde a invasão às terras brasileiras, cerceando o direito da permanência geográfica, cultural e por obvio identitária. É importante considerar que, mesmo depois de tantos anos, uma imagem estereotipada oriunda do percurso histórico de sufocamento da gênese brasileira ainda se emerge nas escolas e nas leis Brasileiras. Nisso, esse imaginário se torna ainda um impasse para alcançar o

garantismo da autoidentificação dos povos indígenas. Como esclarece Eduardo Viveiros de Castro (2006):

O índio não é uma questão de cocar de pena, urucum e arco e flecha, algo de aparente e evidente nesse sentido estereotipificante, mas sim uma questão de 'estado de espírito'. Um modo de ser e não um modo de aparecer. Na verdade, algo mais (ou menos) que um modo de ser: a indianidade designava para nós um certo modo de devir, algo essencialmente invisível, mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de 'diferença' anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade (um dia seria bom os antropólogos pararem de chamar identidade de diferença e vice-versa). A nossa luta, portanto, era conceitual: nosso problema era fazer com que o 'ainda' do juízo de senso comum 'esse pessoal ainda é índio' (ou 'não é mais') não significasse um estado transitório ou uma etapa a ser vencida. A ideia é a de que os índios 'ainda' não tinham sido vencidos, nem jamais o seriam. Eles jamais acabar(i)am de ser índios, 'ainda que'... Ou justamente porquê. Em suma, a ideia era que 'índio' não podia ser visto como uma etapa na marcha ascensional até o invejável estado de 'branco' ou 'civilizado'. (Isa, 2006)⁵.

Assim, é inescusável a compreensão que o contexto histórico da identidade brasileira descaracterizou e minorou a figura dos povos indígenas, reduzindo a um recorte folclórico de lembrança anual no famigerado "dia do índio", criado no ano de 1943, resultado de um decreto outorgado por Getúlio Vargas, fruto de uma recomendação feita pelo Congresso Indigenista Internacional. Como se recomenda:

Primero. Que los Gobiernos de los países Americanos establezcan el "Día del Indio" dedicado a estudiar en todas las Escuelas y Universidades, con criterio realista, el problema del indio actual. Segundo. Que los países de América adopten el día 19 de abril, como Día Americano del Indio para conmemorar la fecha en que por primera vez se reunieron los Delegados Indígenas al Primer Congreso Indigenista Interamericano en la Posada de Don Vasco de Quiroga en Pátzcuaro, Michoacán, República Mexicana (Giraldo, 2017, p. 32)

Essa iniciativa governamental em consonância a recomendação internacional não foi suficiente para oportunizar os elementos mínimos de garantismo aos direitos fundamentais que compõem a autoidentificação, sendo compreendido nesse

⁵ "No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é". Entrevista concedida à equipe de edição do livro Povos Indígenas no Brasil, Instituto Socioambiental (Isa, 2006).

contexto como preservação da sua cultura e tudo aquilo que está envolto. Ampliando o entendimento sobre a temática, Joaquín Herrera Flores (2009) apresenta que:

Os direitos humanos, em sua integralidade e a partir do universo normativo de resistência que defendemos, constituem algo mais que o conjunto de normas formais que os reconhecem e os garantem a um nível nacional ou internacional. Os direitos humanos como produtos culturais formam parte da tendência humana ancestral por construir e assegurar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que permitem aos seres humanos se perseverar na luta pela dignidade. (Flores, 2009, p. 191).

Assim, o Brasil continua e continuará sendo um vasto esteio de ricas e intermináveis análises e leituras históricas, antropológicas, filosóficas e sociológicas, pois de fato se constitui por “brasis” construídos entre lutas, resistências, dores, mas também de uma vastidão cultural que encanta e estimula a contínua busca pelo reconhecimento e aceitação da nossa identidade mestiça.

Em um contexto de transição permeada pelos fenômenos históricos, encontramos nos séculos XV e XVI, no contexto das grandes navegações, o evento marcante que desenhou o rumo do mundo chamado de globalização que replicou ao longo do tempo um padrão econômico, político e cultural, acentuando ainda mais o acultramento e outras consequências fruto dessa interação sem fronteiras e mercadológica. Dessa maneira o Brasil, também influenciado por esse dinamismo, ratificou um construto de afastamento da sua diversidade sociocultural e identitária original, desembocando na realidade contemporânea, conforme esclarece Silva (2010):

Atualmente vive-se num mundo cosmopolita multidentitário, onde a pessoa humana possui várias identificações ao mesmo tempo, o que torna a identidade cultural algo cada vez mais complexa. A cultura, observada de uma perspectiva contemporânea, não é algo estático. No mundo atual, extremamente globalizado, pode-se perceber, mais facilmente, que a cultura são manifestações em constante mudança. Algumas mudanças de cunho positivo, como as trocas e relações com povos diferentes, das novas oportunidades advindas de um “mundo aberto”, e outras de cunho negativo, tais como as ameaças de homogeneização de culturas, através da imposição de culturas hegemônicas (Silva, 2010, p. 22).

Nesse sentido, a construção identitária, quando analisada sob a perspectiva da sociologia e da filosofia, revela-se como um processo multifacetado e profundamente influenciado por fatores sociais, culturais, políticos e filosóficos. Ao

elencar-se essas multidisciplinidades será obtido um olhar crítico e analítico sobre como as identidades são formadas e transformadas ao longo da vida, enquanto nos será permitido a contribuição reflexiva sobre a natureza do ser, da subjetividade e das relações sociais. Sobre a Sociologia toda e qualquer identidade é um processo formativo. A questão é como se dá esse processo de construção, sua origem, finalidade e peculiaridades, como indica Castells (2008):

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espço. (Castells, 2008, p. 23).

Nesse âmbito, o construto identitário é entendido como um processo socialmente situado, no qual os indivíduos se desenvolvem e se relacionam dentro de um contexto social específico. A socialização desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é por meio dela que aprendemos e internalizamos as normas, valores e comportamentos de uma determinada sociedade ou grupo social, contribuindo para a formação das identidades individuais e coletivas. Nessa direção, a filosofia traz reflexões sobre a natureza da identidade e da subjetividade, questionando o que significa ser um indivíduo em meio às complexidades sociais e culturais. Como anteriormente aludido, filósofos como Descartes (1596-1650), Kant (1724-1770) e Hegel (1770-1831) exploraram questões relacionadas à identidade pessoal, à consciência de si e à relação entre o eu e o outro, lançando luz sobre as dimensões ontológicas e epistemológicas da construção identitária. Todavia, os filósofos da modernidade, como Kant e Hegel, associaram a razão e o progresso à civilização ocidental, ignorando as contribuições e os saberes de outras culturas. Em contrapartida, autores como Gloria Anzaldúa destacam que "as fronteiras da modernidade são construídas não para unir, mas para excluir aqueles que não se encaixam na narrativa dominante" (Anzaldúa, 1987, p. 45). Essa crítica reforça a necessidade de reconhecer o papel da colonialidade no discurso hegemônico da modernidade.

É mister, reiterar que o projeto da modernidade, frequentemente exaltado como uma era de progresso e emancipação racional, foi, simultaneamente, um

projeto de colonialidade, sustentado por práticas de dominação e exclusão. Essa articulação entre modernidade e colonialidade, conforme Walter D. Mignolo, não é um "efeito colateral" da expansão europeia, mas uma "lógica de poder que sustenta a modernidade" (Mignolo, 2003, p. 37). Sob essa perspectiva, os filósofos críticos à hegemonia eurocêntrica e a partir do século XX estadunidense, expõem como as narrativas de universalidade e racionalidade serviram para silenciar outras formas de saber e impor hierarquias globais.

Mignolo argumenta que a colonialidade do saber produziu um epistemicídio ao relegar as epistemologias indígenas, africanas e asiáticas à condição de "primitivas" ou "irracionais". Ele defende a "desobediência epistêmica" como estratégia para desafiar o eurocentrismo: "Desobediência epistêmica é o ato de afirmar outras formas de conhecimento que foram historicamente silenciadas" (Mignolo, 2003, p. 51). Essa crítica ressoa com Boaventura de Sousa Santos, que propõe uma ecologia de saberes para superar a monocultura do conhecimento ocidental. Para ele, "a epistemologia moderna colonizou outras formas de saber, justificando o domínio global" (Santos, 2014, p. 66).

Frantz Fanon, em *Os Condenados da Terra*, destaca que o colonialismo não apenas subjugou territórios, mas também desumanizou os sujeitos colonizados. Ele afirma que "o colonialismo não é uma máquina pensante, mas uma máquina de destruição do ser humano" (Fanon, 1961, p. 47). Nesse contexto, a colonialidade do ser, como identificada por Aníbal Quijano, sustenta que as categorias de raça e hierarquias sociais foram consolidadas como instrumentos de dominação global, deslegitimando qualquer forma de subjetividade fora do padrão eurocêntrico.

Gayatri Spivak, em *Pode o Subalterno Falar?*, questiona se é possível ouvir as vozes daqueles que foram colocados à margem pela modernidade colonial. Ela enfatiza que "as estruturas de poder não apenas silenciam o subalterno, mas também moldam sua identidade de forma que ele se torne incompreensível dentro do sistema hegemônico" (Spivak, 1988, p. 87). Essa crítica à universalidade do sujeito ocidental dialoga com Achille Mbembe, que, em *Necropolítica*, revela como o colonialismo gerou uma economia da morte: "A colonialidade não é apenas sobre exploração, mas sobre quem é permitido viver e quem pode ser descartado" (Mbembe, 2003, p. 27).

A crítica ao projeto moderno-colonial aponta para a importância de descolonizar o pensamento e valorizar as epistemologias do Sul. Angela Davis, ao conectar racismo, capitalismo e colonialismo, sublinha que "a luta pela emancipação exige um rompimento com as narrativas que justificam a exploração e a opressão" (Davis, 2016, p. 34). A descolonização não é apenas um processo teórico, mas uma prática política que reconhece a pluralidade de saberes e a resistência histórica dos povos colonizados.

Assim, a identidade não é algo fixo ou predefinido, mas sim fluido e dinâmico, resultante de processos de negociação, resistência e transformação dentro de um contexto social e histórico específico. Dessa forma, não pode ser compreendida apenas por meio de categorias sociais ou individuais, mas requer uma abordagem integrada que considere tanto as dimensões sociais e culturais quanto as reflexões filosóficas sobre a natureza do ser e da existência humana. Essa perspectiva conjunta nos convida a questionar e problematizar as narrativas e representações que moldam nossas identidades, estimulando uma compreensão mais profunda e crítica dos processos identitários na sociedade contemporânea.

Nessa análise do povo brasileiro, ainda é possível perceber seu caráter identitário, permanecendo ancorado em suas raízes diversas. As expressões culturais, as festas populares, a música e a culinária são reflexos dessa rica história de encontros e desencontros. Mas, também é possível evidenciar a contribuição dos povos indígenas nas elaborações de políticas públicas afirmativas e movimentos que gestaram a lei 11.645. Em outras palavras, as raízes diversas da identidade brasileira são como ramos entrelaçados de uma árvore robusta, cada um contribuindo para a vitalidade e singularidade do todo. Essa mescla de influências torna a identidade brasileira uma narrativa viva e em constante dinamismo, uma expressão autêntica da diversidade que, paradoxalmente, revela várias facetas do povo brasileiro em sua complexidade e vieses antagônicos.

Na atualidade, o Brasil contemporâneo enfrenta desafios e oportunidades na construção de sua identidade. Em um mundo globalizado e multicultural, o mover econômico, político e social, converge para a manutenção do poder e o monopólio na direção da centralização e dominação para controle. Diante disso, a identidade brasileira se reinventa constantemente, lutando para não sucumbir, refletindo ao

longo da história a riqueza e a complexidade de suas múltiplas influências e experiências ao longo do tempo.

1.2 A Noção de Identidade na Perspectiva dos Filósofos

As compreensões conceituais sobre identidade são plurais e abarcam múltiplas dimensões, podendo ser compreendida de forma diferente a depender do universo em que se é aferido. Dessa forma, algumas perspectivas podem ser acolhidas quando se fala sobre identidade. Na esfera individual, a identidade perpassa pelo entendimento que o sujeito tem de si sob influência de crenças, vivências pessoais, valores morais, figuras relevantes na sua história de vida e/ou características psicológicas e físicas. Em outra perspectiva a identidade cultural está aglutinada a características distintas e peculiarmente direcionadas à grupos com suas tradições, costumes, simbolismos, línguas e valores. Essa identidade cultural é repartida pelos partícipes de uma comunidade que fomenta colaborativamente para coesão e autorreconhecimento no ato de pertencimento.

Nesse sentido, a identidade social permeia-se pela forma que os indivíduos se identificam em suas relações interpessoais, a partir dos grupos sociais específicos, como colegas do ambiente laboral, família, amigos entre outros. Essa correlação existente nas trocas experienciadas influencia e acentua expectativas dos outros em relação ao próprio indivíduo. Diante disso, é factual endossar a ideia de que a noção de identidade é indubitavelmente complexa e ramificadora, por se apresentar na sociedade de maneira multiforme em extensão a priori imensuráveis. Talvez por essa razão a referenciada temática foi e ainda é palco da reflexão dos filósofos ao longo da história, emergindo, ainda hoje, como tematização em estudos na academia.

A prova disso são os diferentes teóricos que apresentaram perspectivas múltiplas sobre o tema, destacando aspectos diversos que percorrem desde a identidade pessoal até questões sociais e culturais. Assim, é possível elencar, destacando alguns dos teóricos que ao longo da história se debruçaram sobre esse recorte e contribuíram para pesquisas futuras.

A questão da identidade advém da estrutura do sujeito surgida na modernidade. Em uma perspectiva epistemológica, John Locke (1632-1704) em seu livro *Ensaio sobre o entendimento humano* (1999) atribui à construção identitária a

continuidade nas experiências. Sua proposta visava a ideia de identidade pessoal balizada na extensão da consciência ao argumentar que nossa identidade é determinada pela continuidade da experiência consciente ao longo do tempo. Assim, somos a mesma pessoa enquanto mantivermos essa continuidade de consciência.

Uma vez que a consciência acompanha sempre o pensamento e é o que faz com que cada um seja ele próprio e, desse modo, se distinga de todas as outras coisas pensantes, é somente nisto que consiste a identidade pessoal, ou seja, a singularidade de um ser racional; e até onde esta consciência retroceder, em direção a uma ação ou pensamento passado, aí chega a identidade dessa pessoa; é o mesmo eu agora e no passado, e é por esse mesmo eu em conjunto com o eu do presente, que agora reflete acerca do passado, que essa ação foi realizada. (Locke, 1999, II, XXVII§11).

Em outra linha, o famoso contratualista, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) discorre sobre o tema a partir de uma relação entre a sociedade e a identidade, Rousseau (2004), em suas obras sobre a natureza humana e a sociedade, explorou a ideia de que a identidade não se forma isoladamente, mas é condicionada pelas normas e expectativas impostas pelo convívio social, que regulam a liberdade e moldam o comportamento dos indivíduos dentro da coletividade. O filósofo em comento evidencia ainda a primazia do estado de natureza, ou seja, a condição de convivência do homem antes da organização social ou também nomeado como estado pré-social.

Dessa maneira, a identidade estaria intrinsecamente relacionada a essência do indivíduo, sem a influência do externo, da cultura ou das dinâmicas sociais. Em suma, para o filósofo, a convivência coletiva e a própria socialização desvirtuariam sua identidade para algo que fugiria do originário e ideal, por esse motivo destacou a importância do contrato social e da educação. A partir desse contorno é possível evidenciar à luz do filósofo a relação entre natureza e identidade, considerando seus ensinamentos à Emilio:

[...] na ordem natural, sendo os homens iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer que seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero lhe ensinar. (Rousseau, 2004, p.15).

Em sua ótica, o ser humano é conhecido e percebido em caráter fidedigno pela sua natureza, acentuada a partir de uma formação direcionada. Conforme elencado, a construção identitária se reserva em seu estado de natureza, e não nas relações sociais, pois essas estariam corrompidas pela propriedade privada. Em uma direção temática semelhante, todavia com uma complexidade e robustez nos aspectos ontológicos, surge as ponderações de Martin Heidegger (1886-1976), pensador alemão de exponencial relevância no fomento a fenomenologia, se debruçando também sobre a filosofia existencialista.

Seus primeiros passos no universo acadêmico foram como assistente de Edmund Husserl, um dos fundadores da fenomenologia, todavia no transcurso do seu pensamento filosófico deixou uma evidenciada contribuição nas áreas da literatura, psicologia e na própria filosofia, sendo o último, alvo das suas reflexões mais profundas sobre o homem e sua complexidade. Acerca desse tema, muitas respostas foram construídas e concatenadas pelos seus contemporâneos, alimentando ainda mais a complexidade interpretativa do tema. Nessa direção, o filósofo Heidegger (2012) se posiciona:

Ao perguntar pelo homem, vemos que, até agora, esta questão assumiu sempre a forma: o que é o homem? Nesta forma de perguntar, acha-se já embutida uma decisão prévia bem determinada. Já se decidiu que o homem é uma coisa, é algo, constituído desta ou daquela maneira, que possui tal ou qual componente que lhe pertence. Toma-se o homem como um ser composto de corpo, alma e espírito. Cada componente deste, pode-se, então, considerar isoladamente em determinada forma de questão. A biologia questiona o corpo do homem, da planta e do animal; a psicologia questiona a alma, a ética o espírito do homem. Tudo isso pode-se resumir numa antropologia. Todas essas disciplinas produziram grande quantidade de conhecimento sobre o homem. E, não obstante, não são capazes de responder à pergunta pelo homem. (Heidegger, 2012a, p. 221).

Sua abordagem filosófica também se preocupou com a questão da identidade, ratificando que existe uma aproximação entre a identidade e o existencialismo. De maneira explicativa, a filosofia de Heidegger (2012) cunhou o conceito de *autenticidade* expandindo o entendimento sobre identidade. Ademais, o teórico aponta que a genuína e pura identidade emerge quando o indivíduo vive em consonância com sua própria essência, se desvencilhando dos influxos exteriores. Por essa razão, o conceito de autenticidade é uma marca relevante na sua filosofia

em especial na obra “Ser e Tempo” construindo a relação de identidade a partir da autenticidade.

Além disso, Heidegger (2012) aborda também questões ontológicas e existenciais relacionadas à identidade e à diferença, explorando temas como a temporalidade, a historicidade, a linguagem e a relação entre ser e não-ser. Ele questiona as noções tradicionais de identidade como algo fixo e imutável, propondo uma compreensão mais fluida e dinâmica da identidade como um processo em constante movimento e transformação.

Caminhando em direção de autores próximos aos desdobramentos estruturalistas da metade do século XX o grande intelectual francês Michel Foucault (1926-1984) interpreta o conceito e aplicabilidade sobre identidade como construção social. A partir dessa perspectiva, com efeito das correntes filosóficas da sua época bem como as teorias vigentes, Foucault (1999), influenciado pela teoria pós-estruturalista que se opunha conceitualmente a teoria estruturalista, aborda que o estruturalismo se debruçava sobre estruturas estáticas e homeostáticas, inversamente ao pós-estruturalismo que ambicionava os fenômenos de ruptura, cisão e mudanças.

Assim, com toda carga ideologicamente filosófica, Michael Foucault traceja seu ideário argumentativo sobre a identidade alicerçada pela construção social subjugada a poderes e discursos. Sobre o referido poder e sua relação com o discurso, Foucault evidencia que “o sujeito não preexiste ao discurso, ele é construído/constituído no e pelo discurso.” (Foucault, 1999, p. 97). Ele ratifica ainda que as instituições sociais modulam e controlam nosso fazer identitário.

Em contraposição, Cornelius Castoriadis (1922 – 1997) explica a noção de identidade relacionada com a capacidade que a sociedade tem em criar significados e significâncias institucionalizadas influenciando a formação identitária dos indivíduos e suas coletividades. O teórico destaca em sua reflexão a autonomia e o viés constitutivo do indivíduo, sendo refém dessa autonomia ao se defrontar com a percepção de si e a que o outro ambiciona dele, “um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo.” (Castoriadis, 1982, p. 126). Essa realidade redundante na dinâmica de escolha e construção do “eu sou” prático identitário.

Em outra volta, a filósofa contemporânea Judith Butler elenca o pensamento sobre o tema se entrelaçando nas expressões, identidade de gênero e performatividade. A autora desenvolveu sua filosofia fundada na identidade de gênero a partir do processo reflexivo chamado de "performatividade de gênero". Essa expressão é pilar argumentativo na esfera da identidade, pois para filósofa a construção social é realizada através de práticas repetitivas e performáticas, como se evidencia no fragmento:

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado. (Butler, 2003, p. 194).

Em outras palavras, as pessoas aprendem a se comportar de maneira específica para se enquadrarem na sociedade, produzindo uma identidade padronizada e repetitiva. Em meio a um cenário tão diversificado de entendimentos e percepções, é salutar evitarmos o proselitismo identitário que pode derramar sobre o tema um olhar impositivo e reducionista acerca da sua interpretação. Por isso, esses múltiplos olhares e direções filosóficas percorridos até a presente escrita evidenciam a complexa e múltipla natureza da temática abordada a saber: identidade e suas nuances. Nessa direção fica claro o motivo pelo qual se ressalta a produção intelectual de alguns filósofos ao se debruçarem em variadas óticas sobre a tematização abordada, conforme exalta Basbaum ao relacionar o conceito de filosofia e a sua importância:

A filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ao contrário ela é a própria manifestação humana e sua mais alta expressão(...)A filosofia traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. Evidentemente, o homem não se alimenta da filosofia, mas sem dúvida nenhuma, com a ajuda da filosofia. (Basbaum apud Luckesi, 2011, p. 36).

Sobre o tema da identidade, muitos filósofos se debruçaram na perspectiva pessoal, enquanto outros analisaram os influxos sociais, políticos e culturais que influenciam os comportamentos relacionais, bem como a sociedade e quem somos.

Essa diversidade de olhares e abordagens evidencia a elevada necessidade do debate e discussão filosófica sobre a identidade, promovendo uma compreensão amplificada do conceito, aplicação e tudo o que envolve o recorte em tela, bem como a clarificação a partir da própria experiência humana que se desenvolve a partir da dinâmica socio relacional.

Como resultado dessa discussão, pode-se elencar em caráter análogo a esse princípio filosófico a reflexão freiriana, no que tange ao alcance do seu objetivo primeiro, a saber: emancipação com sua pedagogia libertária, elemento esse que fomenta a tematização percorrida até o presente momento. Essa pedagogia, que traz consigo o nome do seu autor “freiriana”, parte do princípio de que a identidade não é algo fixo ou dado, mas sim construído socialmente em interação com o ambiente e as relações humanas. Freire (1987) acreditava que a educação deveria ser um espaço onde os estudantes não apenas adquirem conhecimentos, mas também se tornam conscientes de si mesmos, de suas histórias, de suas relações com o mundo e de suas capacidades de transformação.

Em sua abordagem, enfatizava a importância da conscientização, ou seja, da tomada de consciência crítica sobre a própria realidade e sobre as estruturas de poder e opressão que permeiam a sociedade. Essa conscientização é fundante para a construção da identidade, pois permite aos indivíduos compreenderem como suas experiências, suas crenças e suas relações sociais influenciam sua forma de ser e de se relacionar com o mundo. Além disso, a pedagogia freiriana valoriza a participação ativa dos estudantes no processo educativo, promovendo o diálogo, a reflexão e a colaboração como elementos centrais da aprendizagem. Nesse contexto, a construção identitária não é um processo individual e isolado, mas sim um processo coletivo e contextualizado, onde os estudantes se reconhecem como sujeitos de direitos, de histórias e de potenciais transformadores.

Outro aspecto relevante discutido pelo autor é a valorização das experiências culturais e sociais dos estudantes. Freire (2018) defendia que a educação deve estar conectada à realidade concreta dos alunos, abordando temas significativos para suas vidas e suas identidades. Essa abordagem contribui para fortalecer a autoestima, a autoconfiança e a identidade cultural dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer e valorizar sua origem, diversidade e suas singularidades.

Portanto, podemos compreender a pedagogia freiriana como um espaço de construção identitária, onde os estudantes são estimulados a refletir criticamente sobre si mesmos e sobre o mundo, a reconhecerem suas identidades múltiplas e em constante transformação, e a se empoderarem como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Nesse mesmo sentido Freire estimula o processo reflexivo e libertador pelo instrumento dialógico. Conforme ratificado:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 1987, p. 78).

Essa dinâmica constante e produtora permite a análise da atual conjuntura social, ideológica e práxis contemporânea. Libertando das formatações que cerceiam, emudecem e sufocam as muitas vozes nesse universo diversificado, ademais o reconhecimento das identidades sociais que deveriam ocorrer naturalmente, necessita ser nutrido pelos diferentes e iguais.

1.3 Equidade e Diferença: Políticas de Identidade

A equidade, que se refere a construção identitária, em contraposição ao pluralismo da diferença, faz da nossa sociedade um arquétipo plural, balizando e completando os pilares que se interligam, desempenhando um papel crucial na construção de uma sociedade inclusivamente agregadora. A expressão “equidade” em sua aplicabilidade busca proporcionar e ao mesmo tempo salvaguardar que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades justas e igualdade de tratamento, independentemente de sua origem étnica, cultural, religiosa ou social. Assim, ao ponderar que somos um país plural e riquíssimo na diversidade, parece-nos inexcusável a busca pela liberdade e completude no processo de alcance da autodeterminação.

Esse traço marcante encontrado na gênese brasileira ratifica e acentua a diversidade de culturas, tradições e identidades que coexistem em uma sociedade cunhada por miscigenação integrada pelos africanos, brancos e indígenas formando

assim raças forte e peculiar. No entanto, se mostra desafiadora pela sua complexidade e por seu antagonismo, que ao mesmo tempo coexistem, a saber: identidade e diferença. Sobre essa análise Thomaz Tadeu da Silva (2011) explica exemplificando que:

Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si próprio. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que “somos humanos”. (Silva, 2011, p. 14).

Nesse aspecto, a construção da identidade não se remonta a um processo simplório ou em uma perspectiva mais otimista compreendida linearmente e apaziguadora entre os teóricos. Na verdade, a temática e todo o seu construto se mostra um processual complexo e multifacetado, intricadamente entrelaçado com a noção inerente ao de diferença. Aqui, cada indivíduo, ao navegar pelas sendas da vida, contorna sua própria individualidade, escolhendo desenhar a narrativa identitária, modulada por uma inter-relação entre experiências pessoais, relações sociais e o contexto cultural circundante em seus espaços e processos. Todavia, para que isso se torne factualmente aplicável e experienciado, é necessário uma situação favorável e minimamente propícia para esse transcorrer. Como é ratificado e conceituado:

[...] o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (Sposati, 2002, p. 5).

A identidade é, em sua profundidade essencial, a compreensão singular de quem somos peculiarmente lapidados por elementos que nos distinguem uns dos

outros. Todavia, é na diferença encontrada no plural que reside os elementos marcadores genuinamente único, que dão e constroem o todo sociológico das sociedades espalhadas na imensidão geográfica. Nesse monte, a diferença não é um complicador ou mesmo obstáculo a ser superado, mas sim um agregador que sobrepuja a noção de oposto, todavia, enriquece a trama de nossas vidas e fortalece a evidencia da nossa identidade que é singularmente plural.

As relações sociais que se remontam dinamicamente entre os indivíduos produzem uma diversidade de experiências, encontro de origens, crenças e perspectivas corroborando para a complexidade da identidade. Nisso, somos produtos de nossas histórias individuais, entretanto inequivocamente, também somos moldados pelas interações, construindo a autoidentidade a partir do outro. A diferença, longe de ser um divisor, é uma continuidade que nos conecta a um entendimento mais profundo de nós mesmos e dos outros.

No entanto, a relação entre identidade e diferença muitas vezes enfrenta desafios. Em sociedades que frequentemente enfatizam padrões e normas, a diferença pode ser mal compreendida e estigmatizada, perpassando por atos de violência e segregação. A aceitação da diversidade é, portanto, um componente crítico para a construção de identidades saudáveis e para a promoção de uma convivência harmoniosa, salutar e promotora de aceitação. Nesse sentido, “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que como ela guardam uma estreita relação.” (Silva, 2012, p. 19).

A diferença é um terreno fértil para o diálogo e o crescimento pessoal, fomentando ambientes de convivência onde não existe disputa ou hierarquização cultural, social ou etnicidade. No entanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário compreender a diferença como uma construção social e histórica que carrega marcas de desigualdades e exclusões. Reconhecer as especificidades culturais, sociais e étnicas significa romper com narrativas homogêneas que frequentemente colocam determinadas identidades em posições de subordinação. Nesse sentido, a convivência que valoriza a diferença exige um compromisso ativo com a desconstrução de hierarquias culturais e sociais, promovendo um espaço onde as identidades não apenas coexistam, mas se fortaleçam mutuamente. Assim, a diferença não é apenas uma fonte de diálogo, mas um elemento transformador

que desafia estruturas hegemônicas e possibilita a criação de ambientes mais inclusivos e equitativos.

Nesse mesmo diapasão, ao confrontar perspectivas diferentes, somos desafiados a reconsiderar nossas próprias crenças, expandir nossos horizontes, construir um discurso de entendimento, sociabilidade e aceitação. Nesse processo, descobrimos que a verdadeira riqueza da identidade reside na tolerância harmoniosa e valorização da diversidade que nos circunda.

Em uma cosmovisão interconectada, a celebração da diferença é uma ferramenta vital na construção de sociedades inclusivas. O reconhecimento e respeito pelas identidades diversas não apenas fortalecem a coesão social, mas também fomentam ambientes propícios para a inovação, criatividade e compreensão mútua. A partir desse volume transversalizado por outras reflexões que se completam, entender e ao mesmo tempo emergir sobre etnicidade se torna necessário para corroborar no construto dinâmico da temática em tela, proporcionando assim uma distinta ponderação entre identidade e diferença. Nesse viés, a compreensão e valorização da identidade étnica no Brasil demandam uma análise crítica que leve em conta as implicações históricas e contemporâneas das colonialidades. Longe de ser um problema de fácil resolução, essas identidades foram sistematicamente impedidas e violadas por estruturas de poder que subordinam saberes, práticas culturais e subjetividades não alinhadas ao projeto hegemônico ocidental. Assim, a afirmação das identidades étnicas requer não apenas um reconhecimento de sua diversidade, mas também a denúncia das dinâmicas coloniais que perpetuam desigualdades e marginalizações no tecido cultural brasileiro.

No cerne dessa busca, encontramos a necessidade intrínseca do ser humano em se reconhecer e ser reconhecido, não apenas como um indivíduo único, mas como parte de um todo mais amplo de culturas e tradições. Neste cenário, é evidente as complexidades e a importância do reconhecimento étnico na construção da identidade e o diferente na perspectiva do plural. Sobre essa reflexão Axel Honneth (2018, p. 70) alerta acerca do perigo da coisificação da humanidade "pressupõe que nós nem percebemos mais nas outras pessoas as suas características que as tornam propriamente exemplares do gênero humano".

É com esse olhar que a identidade étnica é um composto primordial da experiência humana, desenhada por elementos como ancestralidade, língua, tradições e valores compartilhados por um recorte grupal específico. No entanto, a busca pelo reconhecimento dessa identidade se defronta com desafios, especialmente em sociedades marcadas por diversidade cultural. Nesse prisma, a necessidade de ser reconhecido, não apenas pelos membros do próprio grupo étnico, mas também pela sociedade em geral, é fundamental para a construção de uma identidade sólida, composta principalmente, pela autodeterminação. Sobre essa temática o Nobre (2003) explica:

Percebe-se logo, portanto, que o tipo de luta social que Honneth privilegia em sua teoria do reconhecimento não é marcado em primeira linha por objetivos de auto conservação ou aumento de poder – uma concepção de conflito predominante tanto na filosofia política moderna como na tradição sociológica, a qual elimina ou tende a eliminar o momento normativo de toda luta social. Antes, interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior. (Nobre, 2003, p. 18).

Nesse construto socio-identitário o advento da globalização trouxe consigo a interconexão de diferentes culturas, facilitando não só o cambiamento econômico e suas transações comerciais, mas a pulverização de elementos socioculturais que não eram evidenciados. Esse fenômeno, outrora acanhado, ganhou volume e acentuou antagonicamente o oportuno acesso as novas culturas, mas também a intolerância e rígida resistência ao diferente.

Vislumbrando esse antagonismo, é importante dizer que o plural e o diferente enriquecem a experiência humana, fortalecem as características identitárias e resgatam os processos interrelacionais. Por outro lado, podem desafiar a preservação e o reconhecimento das identidades étnicas. Isso pode acontecer pois a assimilação cultural muitas vezes leva à diluição das características distintivas de grupos étnicos, o que pode redundar em um sentimento de desmoronamento da identidade. Portanto, ao considerar essa linha tênue, é imperioso encontrar um equilíbrio que permita a celebração da diversidade e ao mesmo tempo salvaguardar o comprometimento a integridade das identidades individuais.

Nesse caminho, Rosa (2019) evidencia a partir do contexto da modernidade os fatores que corroboram para o distanciamento, explorando como a aceleração social impacta a sensibilidade humana e a relação das pessoas com o tempo. O autor defende que a constante aceleração da vida moderna (resultado, também, da dinâmica globalizada) pode redundar em alienação, perda de significado e desconexão com o mundo ao nosso redor.

Através disso fica claro o quanto as acelerações dos transportes, da comunicação e da produção influenciaram os sujeitos em suas autorrelações e suas relações para com o mundo e, com isso, os modelos de identidade socialmente relevantes. A identificação com espaços, com parceiros de comunicação fixos, com grupos de referência e com as coisas assume um caráter temporalmente limitado e contingente – o sujeito é forçado a distanciar-se ou emancipar-se deles de modo que possa suportar uma mudança (voluntária ou obrigatória) sem a perda do eu (Rosa, 2019, p. 206-207)

Por esse caminho o reconhecimento étnico não se limita apenas à aceitação superficial de diferenças culturais, mas envolve uma compreensão mais profunda e respeitosa das raízes históricas bem como das experiências únicas de cada grupo. Essa promoção do reconhecimento não apenas fortalece os laços dentro das comunidades, mas também contribui para a construção de sociedades mais inclusivas e tolerantes. Partindo desse pressuposto, Luciano Baniwa (2006) explica o início esclarecendo que:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes. (Baniwa, 2006, p. 30 -31).

Em meio a esse enredo, é necessário abordar as disparidades identificadas no processo de reconhecimento étnico que persistem em muitas partes do mundo. A discriminação e a marginalização nos contornos identitários são desafios que afetam inúmeras pessoas diariamente redundando no distanciamento funesto da construção

identitária em caráter coletivo e por conseguinte sua autodeterminação. Ao reconhecer e enfrentar essas intemperes, pode-se criar sociedades mais justas e equitativas, onde cada grupo é valorizado independentemente de sua origem étnica, geográfica ou cultural.

Aqui, a identidade pode ser compreendida como um elemento crucial na formação de individualidades, proporcionando o senso de pertencimento e conexão com uma comunidade específica. Todavia também se revela no todo conjuntural sendo impactante e significativa. “Sobre a ideia de que a identidade, e a identidade coletiva em particular é um fenômeno dinâmico e até certo ponto caleidoscópico, um fenômeno que tem uma grande faixa e variações modais e graus de realização. Como Deus, a identidade parece mais visível quando ausente”. (Barbu, 2018, p. 301).

Nessa coagulação, a identidade étnica é forjada a partir de uma interseção complexa de fatores incluindo o histórico cultural, língua, tradições e experiências compartilhadas. Esse processo não é estático, mas dinâmico, moldando-se e evoluindo ao longo do tempo. A necessidade da autoidentificação com uma determinada etnia é fundamental para a construção e compreensão do “eu sou no mundo”. Logo, a diversidade, longe de ser fonte de divisão, pode vislumbrar um vasto e enriquecedor traçado cultural de uma sociedade. A variedade de perspectivas, valores e tradições trazidas por diferentes grupos étnicos contribui para a criação de uma sociedade mais vibrante e dinâmica. Como assevera Barth (2000), ao destacar os fatores sociais:

Apenas os fatores socialmente relevantes tornam-se importantes para diagnosticar o pertencimento, e não as diferenças explícitas e “objetivas” que são geradas a partir de outros fatores. Não importa quão diferentes sejam os membros em termos de seu comportamento manifesto: se eles dizem que são A, em contraste com outra categoria B da mesma ordem, desejam ser tratados e ter seu comportamento interpretado e julgado como próprio de A e não de B. Em outras palavras, declaram sua adesão à cultura compartilhada por A. Os efeitos disso, comparados com outros fatores que influenciam o comportamento efetivo, podem então ser tomados como objeto para investigação. (Barth, 2000, p. 33).

Contudo, a garantia da autodeterminação desse povo, considerando suas especificidades culturais e políticas, frequentemente enfrentam desafios, especialmente em contextos marcados por discriminação e preconceito. Minorias identitárias, muitas vezes lutam para serem reconhecidas e respeitadas, enfrentando

barreiras que podem comprometer seu desenvolvimento pessoal e coletivo, trincando nossa autoidentidade e etnicidade.

Ante a esse cenário de autoconstrução, o reconhecimento social desempenha um papel crucial na construção, validação e permanência da identidade étnica. Destarte, é importante salientar que a sociedade desempenha um papel fundamental na promoção da aceitação e no combate à discriminação. Quando as diferenças são reconhecidas e celebradas, em vez de suprimidas, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento salutar e socio relacional. Conforme ratificado por José Luís Pardo (1996):

Respeitar a diferença não pode significar deixar que o outro seja como eu sou ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro), mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma autoridade que não é outra relativamente a mim ou relativamente ao mesmo, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmice. (Pardo, 1996, p. 154 apud Silva, 2000, p. 101)

Diante dessa análise, a identidade étnica e a diferença são elementos intrínsecos à diversidade humana. A busca pela compreensão e aceitação mútua deve ser um objeto coletivo, pois somente através do respeito às especificidades individuais, do acolhimento das identidades étnicas e da valorização da diferença que podemos construir sociedades verdadeiramente inclusivas e equitativas.

Assim, ao perceber essa pulverização cultural, que se remonta na pluralização identitária, é inexcusável a participação dos povos que se denominam por “originários”, expressão que emerge as populações que se tornaram premissas na geografia brasileira e em sua disposição sociocultural e organizacional. Dessa forma, é imprescindível debruçar-se sobre o recorte da identidade indígena que se revela problematizador e reflexivo. Ademais, os povos indígenas são um fio entrelaçado na sociedade, rica e diversificada ao longo da história humana. No entanto, na contemporaneidade, essa identidade se encontra envolta de desafios complexos, refletindo nas interações entre tradição e modernidade, ancestralidade e globalização.

A identidade indígena é profundamente enraizada nas tradições culturais que foram transmitidas de geração em geração. Essas tradições de manifestam não

apenas em práticas cotidianas, mas também em uma relação inerente e espiritual com a terra. A língua, a arte, a mitologia e as práticas cerimoniais são elementos vitais que sustentam essa identidade, proporcionando uma base sólida para a coesão comunitária.

Além disso, a ideia de coletividade sempre esteve arraigada na gênese desse povo, sendo mais tarde, ratificada pela Constituição. Assim, a identidade de caráter fidedigno indígena só é possível com o reconhecimento da sua própria coletividade enquanto “grupo indígena”, não sendo aferido por terceiros, estranhos a essa população, mas preservando a incorporação dos seguintes aspectos: identificação do outro para com o indivíduo, o reconhecimento e sentimento de pertencimento. Nessa banda, Viveiros de Castro (2006) relaciona o indivíduo indígena e o povo indígena a partir do marco constitucional, ao descrever que,

Com a Constituição, consagrou-se o princípio de que as comunidades indígenas constituem-se em sujeitos coletivos de direitos coletivos. O “índio” deu lugar à “comunidade” (um dia vamos chegar ao “povo” – quem sabe), e assim o individual cedeu o passo ao relacional e ao transindividual, o que foi, desnecessário enfatizar, um passo gigantesco, mesmo que esse transindividual tenha precisado assumir a máscara do supra-individual para poder figurar na metafísica constitucional, a máscara da Comunidade como Super-Indivíduo. Mas de qualquer modo o individual não podia deixar de ceder ao relacional, uma vez que a referência indígena não é um atributo individual, mas um movimento coletivo, e que a “identidade indígena” não é “relacional” apenas “em contraste” com identidades não-indígenas, mas relacional (logo, não é uma “identidade”), antes de mais nada, porque constitui coletivos transindividuais intra-referenciados e intra-diferenciados. (Viveiros de Castro, 2006, p. 43).

Essa evidencia sobre a identidade deixa claro a interpretação sobre a autoidentificação pelo viés coletivo, ou seja, não é uma escolha individualizada em ser indígena, não se pode confundir com excetos conceituais que não coagulam com a essência da compreensão de coletividade “comunidades indígenas”.

2. CULTURA E DIVERSIDADE

2.1 Cultura como garantismo identitário dos povos indígenas

As ações afirmativas institucionalizadas são estratégias adotadas por instituições de ensino e organizações governamentais para promover a equidade e a

inclusão de grupos historicamente marginalizados. No contexto educacional, essas medidas têm como objetivo principal criar oportunidades equitativas de acesso e permanência para estudantes pertencentes a minorias étnicas, raciais, socioeconômicas, de gênero, entre outras categorias. Ao mesmo tempo, essas ações visam fomentar a diversidade e a representatividade dentro dos ambientes acadêmicos, promovendo um ensino mais inclusivo e plural.

Nesse contorno, a luz das ações afirmativas e sua relação com a reflexão filosófica, podemos destacar expoentes do universo acadêmico que contribuem para uma análise produtora sobre o recorte temático. Em um panorama geral, pode-se elencar o filósofo canadense Charles Taylor conhecido por suas contribuições para a teoria do reconhecimento. Segundo Sérgio Baptista dos Santos (2018), Charles Taylor discute a importância do reconhecimento das identidades culturais e étnicas, incluindo as dos povos indígenas, como parte essencial da justiça social e da democracia.

Taylor sustenta que o reconhecimento não é apenas uma necessidade humana básica, mas um direito fundamental nas sociedades multiculturais. Ele aponta que as identidades individuais e coletivas são moldadas em interação com os outros, e a falta de reconhecimento pode levar à marginalização e à opressão. Em seu influente ensaio *The Politics of Recognition*, Taylor destaca a importância de respeitar e valorizar as diferenças culturais em um mundo globalizado. “A identidade é parcialmente moldada pelo reconhecimento ou pela falta de reconhecimento, muitas vezes por meio de formas distorcidas de reconhecimento.” (*The Politics of Recognition*, 1994, p. 25).

O teórico afirma ainda que a modernidade trouxe a valorização da autenticidade individual, o que exige que as pessoas expressem suas próprias identidades de maneira genuína. No entanto, para isso, é essencial que as culturas e identidades sejam reconhecidas e respeitadas, promovendo uma convivência pluralista. Ademais, critica abordagens liberais que enfatizam valores universais em detrimento das particularidades culturais. Ele defende uma concepção de igualdade que reconheça as diferenças culturais, em vez de impor normas homogeneizadoras.

Para Taylor, a modernidade trouxe desafios para a preservação de culturas minoritárias, especialmente em contextos de globalização e hegemonia cultural. Ele

defende a necessidade de políticas públicas que protejam e promovam a diversidade cultural como parte essencial do tecido social.

Em uma perspectiva mais formal, no que tange as políticas afirmativas, é salutar evidenciar Iris Marion Young, filósofa política feminista que trabalhou com temas de justiça social e inclusão. Segundo Luís Felipe Miguel (2010), a filósofa aponta sobre a necessidade de políticas afirmativas para garantir a representação e os direitos dos povos indígenas, assim como de outros grupos marginalizados.

Em sua obra *Justice and the Politics of Difference* (1990), Young critica concepções tradicionais de justiça, que frequentemente reduzem desigualdades a questões de redistribuição econômica. Ela argumenta que a justiça deve incluir também a eliminação de opressões estruturais, como racismo, sexismo e outras formas de dominação, que limitam a liberdade e a autonomia de grupos marginalizados. “A justiça social exige não apenas a distribuição equitativa de recursos materiais, mas também o reconhecimento das diferenças culturais e sociais, bem como a eliminação das condições estruturais que perpetuam a opressão” (Young, 1990, p. 15).

Em uma direção similar, Frantz Fanon (1925-1961) filósofo e psiquiatra anticolonialista cujas obras, como *Os Condenados da Terra* (1968) oferecem análises profundas sobre a opressão, a descolonização e a luta por autodeterminação dos povos indígenas e colonizados. Corroborando na mesma temática, Achille Mbembe, filósofo camaronês conhecido por seus estudos sobre pós-colonialismo e política contemporânea. De acordo com Leandro de Jesus e Leonardo Sampaio (2017), suas reflexões orbitaram sobre as políticas afirmativas e a reparação histórica para os povos indígenas entre outras comunidades minoritárias e invisibilizadas. Por fim, Sylvia Wynter, também filósofa, cujo trabalho se concentrou em questões de colonialismo, identidade e resistência. Suas reflexões sobre as políticas afirmativas, apontadas por Karen Gagné (2018), abordam a necessidade do reconhecimento e valorização das epistemologias e culturas indígenas como formas legítimas de conhecimento e existência.

No âmbito do ensino de filosofia, as ações afirmativas institucionalizadas desempenham um papel crucial na promoção de uma educação mais ampla e diversificada. Ao garantir a presença de estudantes de diferentes origens e perspectivas, essas medidas enriquecem o debate filosófico, estimulando a reflexão

crítica e o diálogo intercultural. Nesse sentido, o fomento à diversidade não se limita apenas à inclusão de grupos minoritários, mas também à valorização e integração de suas contribuições culturais identitárias e o reconhecimento enquanto ser uno e coletivo.

No entanto, a efetiva integração não pode se restringir apenas à implementação de políticas afirmativas. É igualmente necessário um esforço que permeie o âmbito epistêmico, desafiando e revisando os cânones filosóficos tradicionais que historicamente marginalizaram vozes não ocidentais, não brancas e femininas. Como afirma Santos (2009), "a modernidade foi construída com base em uma epistemologia abissal, que separa radicalmente o que é considerado conhecimento válido do que é relegado ao silêncio, invisibilizando práticas e saberes das populações marginalizadas" (Santos, 2009, p. 32). Nesse contexto, superar as epistemologias hegemônicas exige valorizar formas de conhecimento historicamente excluídas e integrá-las ao discurso acadêmico.

Além disso, no âmbito curricular, é imperativo que a inclusão transcenda a mera presença física de grupos diversificados, abrangendo a revisão dos conteúdos e metodologias de ensino. Isso significa incluir, no currículo filosófico, autores e tradições não hegemônicas, como a filosofia africana, indígena e asiática, além de um maior protagonismo para questões de gênero e classe. Young (1990) salienta que "a justiça social no ambiente educacional requer não apenas a redistribuição de oportunidades, mas também o reconhecimento das especificidades culturais e sociais dos grupos historicamente marginalizados" (Young, 1990, p. 26). Tal perspectiva é essencial para democratizar o acesso e o próprio conteúdo do conhecimento, transformando-o em um campo verdadeiramente plural.

Por fim, a integração plena e significativa no ensino de filosofia passa também pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que promovam o diálogo crítico e respeitem a multiplicidade de vozes. Isso implica criar espaços de ensino onde todos os sujeitos se sintam pertencentes e representados, contribuindo ativamente para o processo formativo. Assim, políticas afirmativas, revisões curriculares e transformações epistemológicas formam um tripé necessário para a construção de uma educação filosófica verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

No cenário brasileiro, instituições de ensino como Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE) têm adotado ações afirmativas institucionalizadas para promover a equidade e a diversidade no ensino. Essas medidas incluem políticas de cotas, programas de bolsas e apoio acadêmico específico para estudantes de origens diversas, como povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas, entre outros. Essas iniciativas não apenas facilitam o acesso desses grupos à educação superior, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É importante ressaltar que as ações afirmativas institucionalizadas não se restringem apenas ao ingresso de estudantes, mas também abrangem a contratação de professores e funcionários, a promoção de currículos mais diversificados e a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre questões relacionadas à diversidade e à inclusão. Dessa forma, essas medidas têm o potencial de transformar não apenas as instituições de ensino, mas também a sociedade em geral, ao promover uma cultura de respeito, tolerância e valorização das diferenças. No entanto, é importante destacar que as ações afirmativas institucionalizadas também enfrentam desafios e críticas, como alegações de favorecimento e questionamentos sobre sua eficácia em promover uma verdadeira equidade.

As teorias que criticam geralmente argumentam que essas medidas podem gerar efeitos contraproducentes e perpetuar estereótipos, em vez de promover a verdadeira equidade. Uma das críticas mais comuns é a ideia de que as ações afirmativas baseadas em critérios como raça, gênero ou origem étnica podem criar divisões, em vez de promover a união e a igualdade entre os indivíduos. Outra crítica evidente é a questão da meritocracia, onde alguns argumentam que as ações afirmativas podem favorecer indivíduos menos qualificados em detrimento daqueles que possuem méritos e competências comprovadas. Isso levanta interposições sobre a qualidade e a eficácia dos programas de ações afirmativas, questionando se eles realmente promovem uma igualdade genuína de oportunidades.

Além disso, há questionamentos relacionadas à ideia de justiça distributiva, onde alguns afirmam que as ações afirmativas podem criar injustiças ao “privilegiar” determinados grupos em detrimento de outros, sem considerar fatores como necessidade e mérito individual. Essa abordagem levanta debates éticos sobre a equidade e a justiça social nas políticas de inclusão. Nessa mesma volta, as

resistências continuam orbitadas na possibilidade de reforçar estereótipos e preconceitos, ao categorizar indivíduos com base em características como raça ou gênero, em vez de considerar suas habilidades e competências individuais. Isso pode levar a uma visão reducionista dos grupos beneficiados pelas ações afirmativas, contribuindo para a manutenção de estigmas e discriminações.

Nesse cenário, outra interpelação está relacionada à eficácia das ações afirmativas em alcançar seus objetivos. Alguns questionam se essas medidas realmente conseguem superar desigualdades estruturais e proporcionar oportunidades equitativas, ou se acabam apenas mascarando problemas mais profundos sem efetivamente resolvê-los. Além disso, há conjecturas sobre a possibilidade de efeitos negativos de longo prazo, como a dependência contínua dessas políticas e a falta de incentivo para que os beneficiários busquem melhorias em suas condições por conta própria. Isso levanta questões sobre a sustentabilidade e a eficiência das ações afirmativas como estratégia de promoção da equidade.

Apesar dos desafios, interposições e críticas, as ações afirmativas institucionalizadas continuam sendo uma ferramenta salutar e indispensável na busca por uma educação mais democrática, reparativa e integradora. Ao reconhecer e enfrentar as desigualdades históricas e estruturais, essas medidas contribuem para o fundamento de um ambiente educacional mais justo e equânime, onde estudantes têm a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para um cenário mais próximo do que somos e do que precisamos ser. Conforme exposto, é inexcusável ponderarmos que esses debates evidenciam a complexidade e a sensibilidade dessas questões, exigindo uma abordagem cuidadosa e reflexiva por parte das instituições e da sociedade como um todo.

A cultura, ao longo dos séculos, tem desempenhado um papel crucial na formação e preservação da identidade de comunidades ao redor do mundo. Além de seu valor intrínseco, esse elemento emerge como um instrumento poderoso do garantismo, sendo um meio pelo qual se assegura a proteção da diversidade e o respeito às particularidades de cada grupo social. Logo, é responsável por marcar, desenhar e identificar uma história e todo um conjunto de elementos que perpassam pela educação, organização social, economia entre outros. Sobre esse tema, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência Cultura (UNESCO) conceituam cultura como sendo,

O conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (Unesco, 2002, p. 1).⁶

Contudo, o que se ressalta marcadamente é a dinâmica efervescente que envolve o referenciado tema. Mesmo com tanta riqueza cultural e sendo iminentemente colaborativa para a sociedade, a comunidade indígena enfrenta o impacto da modernidade, que podem ser compreendidos em duas dimensões principais. A primeira refere-se à modernidade como um processo histórico e universal, marcado pela expansão colonial, pela industrialização e pela globalização, que impôs valores ocidentais e eurocentrados às comunidades indígenas. Nesse contexto, o impacto da modernidade é percebido na marginalização das culturas indígenas, na tentativa de apagamento de suas tradições e na subordinação a uma lógica de mercado que não contempla seus modos de vida. Como aponta Quijano (2005), "a colonialidade não é um período histórico, mas uma estrutura que continua a moldar as relações de poder, subalternizando epistemologias e formas de existência não ocidentais" (p. 123).

A segunda possibilidade de compreensão da modernidade se dá pela inserção das comunidades indígenas em processos contemporâneos de transformação social e tecnológica, nos quais o acesso à educação formal, a urbanização e a influência da mídia têm desempenhado um papel paradoxal. Esses fatores oferecem oportunidades de integração e fortalecimento de suas lutas por direitos, mas também representam desafios quanto à manutenção de sua autenticidade cultural e identitária. Por exemplo, o acesso à educação formal, embora potencialmente emancipador, muitas vezes ignora os saberes tradicionais indígenas e tenta assimilá-los em uma narrativa dominante que desvaloriza sua cosmovisão.

Nesse prisma, a comunidade indígena frequentemente se encontra desafiadas a equilibrar a preservação de suas tradições ancestrais com a

⁶ Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).

necessidade de adaptação às dinâmicas transformadoras do mundo contemporâneo. Dentre esses elementos, destacam-se o acesso à educação, o impacto da urbanização e a influência da mídia desempenham papéis significativos nesse processo, que muitas vezes provocam um diálogo interno sobre como manter a autenticidade cultural, e por conseguinte identitária, em meio à mudança.

Além disso, a identidade indígena frequentemente colide com as estruturas sociais predominantes. A luta pela preservação de terras ancestrais, a proteção dos recursos naturais e a batalha contra estereótipos perpetuados pela sociedade dominante são desafios constantes. Destarte, a discriminação e marginalização históricas também lançam uma sombra sobre a identidade indígena, exigindo um esforço contínuo para reivindicar espaços de respeito e reconhecimento. Nessa pauta, Torres (1982, p. 28-29) vislumbrando a história, declara que “[...] se os indígenas, os africanos e seus descendentes não puderam “progredir e aperfeiçoar-se” isto não se deve a qualquer incapacidade inata, mas ao abandono em vida selvagem ou miserável, sem progresso possível.”

No entanto, apesar desses desafios, a resistência das comunidades indígenas é notável. Muitas estão liderando iniciativas para revitalizar línguas ameaçadas, preservar práticas tradicionais e fortalecer a conexão com a terra. A esse ideário indígena está sendo redefinido não apenas como uma relíquia do passado, mas como uma força dinâmica que contribui para a diversidade global e resistência no intento de permanecer vivo.

A promoção da identidade indígena não é apenas uma responsabilidade das próprias comunidades, mas também da sociedade em geral. O reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural são fundamentais para construir um mundo mais inclusivo e equitativo, já que a celebração da identidade dos povos originários não apenas enriquece a herança cultural global, mas também oferece uma oportunidade para aprendermos lições valiosas sobre sustentabilidade, coexistência e respeito pela natureza. Sobre esse olhar, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial precisa ser lembrada, pois representa um marco significativo no esforço global para preservar a identidade única de comunidades ao redor do mundo.

Os usos, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais inerentes - que

as comunidades, os grupos e em alguns casos, os indivíduos reconheçam como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é recriado constantemente pelas comunidades e grupos em função de seu entorno, sua integração com a natureza e sua história, infundindo-lhes um sentimento de identidade e continuidade e promovendo o respeito da diversidade cultural e da criatividade humana. (Unesco, 2003, p. 02).

O reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural são fundamentais para construir um mundo mais inclusivo e equitativo. No entanto, é preciso transcender a visão limitada que frequentemente restringe a contribuição dos povos originários apenas ao âmbito da cultura, como se sua relevância estivesse exclusivamente no campo das tradições e costumes. A celebração da identidade dos povos indígenas deve ser expandida para abarcar suas contribuições históricas e contemporâneas na ciência, tecnologia, epistemologia e filosofia.

No campo científico, os povos originários desenvolveram saberes relacionados à medicina natural, à agricultura sustentável e ao manejo de ecossistemas que são cada vez mais reconhecidos pela ciência ocidental, mas que ainda carecem de maior valorização. Na tecnologia, suas práticas de adaptação ao ambiente, como sistemas de irrigação e construções bioclimáticas, representam inovações que dialogam com as questões urgentes da modernidade, como a crise ambiental. Epistemologicamente, as cosmovisões indígenas oferecem uma visão de mundo integradora que desafia paradigmas eurocêntricos, propondo formas alternativas de pensar a relação entre o ser humano, o meio ambiente e o universo.

Além disso, no campo filosófico, as contribuições indígenas ampliam as reflexões sobre ética, coletividade e respeito à diversidade, elementos cruciais para repensar a concepção de humanidade em tempos de crise global. Como destaca Viveiros de Castro (2002), “as ontologias indígenas nos convidam a reimaginar o mundo a partir de uma pluralidade radical, onde o humano não é o centro absoluto, mas parte de um todo relacional” (p. 108). Assim, é fundamental ampliar o repertório de discussões e reconhecer que a contribuição dos povos originários ultrapassa o campo cultural, abrangendo dimensões que transformam nossa compreensão de mundo de maneira mais abrangente e profunda.

A trajetória identitária, em especial, dos povos originários no Brasil é uma narrativa abundante, marcada por séculos de resistência, adaptações e lutas pela

preservação da sua cultura. Desde o primeiro contato com os colonizadores europeus, as comunidades enfrentaram desafios que moldaram profundamente suas identidades ao longo do tempo. Logo, entender esse panorama e resgatá-lo, em uma perspectiva histórica, nos proporciona uma expertise reflexiva para concentração no tangível recorte da tematização, bem como desenhar em um olhar filosófico a identidade e suas diferenciações. Nesse sentido, a visitação dos eventos históricos emerge marcos que auxiliam na construção da realidade até o presente momento.

Em seu contorno histórico, está o período pré-colonial que antes da chegada dos colonizadores europeus, o território que hoje é chamado de Brasil era habitado por diversas etnias indígenas, cada uma com suas próprias culturas e tradições. Essas populações viviam de maneira autônoma, mas suas terras e modos de vida foram profundamente afetados com a chegada dos viajantes portugueses em 1500, impactando negativamente na preservação identitária cultural e processualmente suprimindo seus direitos.

Nesse sentido, é evidente a redução das populações indígenas como resultado de uma postura agressiva, opressora e impositiva que submete os indígenas à violência, exploração e doenças trazidas pelos europeus, despontando na diminuição drástica de suas populações. Ademais, muitos grupos foram forçados a se adaptar ao modo de vida dos colonizadores, potencializando o abismo identitário originário dos povos primeiros.

Outrossim, foi nesse período que as políticas portuguesas, inspiradas pelo Marquês de Pombal, buscaram "civilizar" e integrar os indígenas à sociedade colonial. Isso incluiu a criação de aldeamentos e a tentativa de assimilação cultural. Após a Independência do Brasil (1822) e a Proclamação da República (1889), a situação dos indígenas não melhorou significativamente. Suas terras continuaram a ser invadidas e desapropriadas, e seus direitos foram frequentemente ignorados.

No que versa sobre as primeiras iniciativas legais alusivas a um olhar contemplador e interventor aos povos originários, temos a Constituição de 1934 sendo a primeira a incluir o reconhecimento dos direitos aos indígenas, estabelecendo como dever do Estado de proteger suas culturas e terras. No entanto, essas garantias salvaguardadas juridicamente, por vezes, não foram cumpridas na prática.

Em um segundo recorte constitucional aparece a constituição cidadã de 1988, que se tornou um marco significativo na história dos direitos indígenas no Brasil. Por conseguinte, foi a carta magna de 88 que reconheceu os direitos originários dos indígenas sobre suas terras e estabeleceu que somente o Congresso Nacional poderia autorizar a exploração de recursos em terras indígenas. Isso levou à demarcação de várias terras indígenas em todo o país.

Apesar dos avanços legais timidamente conquistados, é importante evidenciar que todas essas implementações dos direitos indígenas têm sido marcadas por conflitos com fazendeiros, mineradoras e outros interesses econômicos. Além disso, em alguns momentos, houve tentativas de enfraquecer as proteções legais aos territórios nativos dos indígenas, bem como seu bioma. Todo esse exceto não se alude apenas por conquistas ou ambições montadas em interesses territoriais, mas uma busca por salvaguarda cultural e garantismo auto identitário ao longo da história. Sobre o explicitado, Mauro (2013) discorre que:

Anteriormente à Constituição Federal de 1988, a política indigenista do Estado brasileiro tinha como objetivo declarado a promoção da “integração dos índios à comunhão nacional”. Até a década de 1970, muitas pessoas acreditavam que a extinção dos povos indígenas no Brasil não tardaria a acontecer. No período que ficou conhecido como “Milagre Econômico”, marcado pela forte expansão da economia interna, as frentes colonizadoras se alastravam pelo território nacional, causando sérios impactos para as comunidades indígenas e seus territórios. O governo militar subsidiava a implantação de grandes empreendimentos de infraestrutura, a instalação de indústrias e projetos agropecuários. Os índios eram vistos como entraves ao desenvolvimento. Até então se verificava uma tendência de decréscimo populacional significativo entre os índios por causa, principalmente, da mortalidade por contágio de doenças e da precariedade das condições de vida, e também em razão da assimilação cultural de indivíduos e grupos na sociedade envolvente. (Mauro, 2013, p. 44-45).

Ao que se contorna atualmente, as populações indígenas no Brasil ainda enfrentam desafios significativos, incluindo a invasão de terras, a perda de suas línguas, culturas, e ameaça a sobrevivência em detrimento das políticas governamentais controversas. No entanto, mesmo diante desse cenário funesto e por vezes desanimador, as ações afirmativas aparecem como um lampejo alvissareiro para, mesmo que provisoriamente, manter viva a luta pelo resgate do que foi e continua sendo usurpado, o direito à autodeterminação e vivência dessa performatização que nos faz ser humanos.

Uma das formas de evidenciar e salvaguardar as plurais identidades, entre elas a indígena e por óbvio promover no mesmo entorno conseqüentemente a coexistência do diferente, é ratificando o direito de ser e materializar essa existência. Sobre muitas óticas, as políticas afirmativas no Brasil tiveram início nas últimas décadas do século XX como resposta aos desafios persistentes de desigualdade, discriminação e exclusão social, objetivando dessa forma, o alcance do que se compreende por equidade. Aqui, a terminologia "políticas afirmativas" que se encontra no bojo da expressão equidade e identidade, referem-se a um conjunto de ações e medidas governamentais que visam corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos marginalizados, entre eles os povos indígenas.

Sobre essa perspectiva, algumas das principais políticas afirmativas voltadas para os povos originários incluem: a demarcação de terras, que busca assegurar o acesso e controle sobre seus territórios tradicionais. Sobre esse tema a Constituição de 1988 estabelece que essas terras são de posse permanente dos referidos indígenas e o processo de demarcação é uma medida afirmativa que visa proteger esses direitos.

Ainda sobre a constituição, agora sobre o olhar da educação, é salutar destacar a educação escolar indígena que foi implementada legalmente no Brasil através da Constituição Federal de 1988. No Artigo 210, é estabelecido que o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, sendo as línguas indígenas utilizadas como meio de instrução nos níveis iniciais do ensino fundamental e nas escolas indígenas. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (LDB, 1996) também dispõe sobre a educação escolar indígena, garantindo o respeito à diversidade étnico-cultural, o reconhecimento das línguas indígenas como parte do patrimônio cultural do país e o direito dos povos indígenas à educação diferenciada e específica. É elucidador evidenciar também que a Lei 11.645/2008 é um marco legal no Brasil que altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) e a Lei 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas da educação básica. Essa legislação visa garantir que o currículo escolar contemple a diversidade étnico-cultural brasileira, promovendo o respeito e o reconhecimento das contribuições históricas, sociais e culturais dos povos indígenas e da população negra para a formação da sociedade brasileira.

Esses marcos legais reconhecem a importância da educação escolar indígena como um direito fundamental dos povos indígenas, garantindo o acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas culturas, línguas e saberes tradicionais.

A educação escolar indígena é um campo crucial no contexto da diversidade cultural e na promoção da valorização das identidades dos povos originários do Brasil. Essa modalidade educacional busca garantir o direito à educação de qualidade, respeitando e fortalecendo as culturas, línguas e conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas.

É preciso compreender que esse modelo educacional possui uma função social de suma importância para as comunidades indígenas e a sociedade como um todo, que é contribuir para uma vida ressignificada, concedendo aos indígenas uma maneira de ensinar, ler, escrever e principalmente, contar sua própria história à sociedade não indígena, defendendo suas causas, seus direitos e, promovendo assim, a interculturalidade (Silva e Borges, 2019, p. 348).

Nesse sentido, um dos principais objetivos é promover a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas em relação ao seu próprio processo educativo. Isso significa que as comunidades têm o direito de participar ativamente da elaboração dos currículos, da escolha dos conteúdos e das práticas pedagógicas, de forma a garantir uma educação contextualizada e relevante para suas realidades específicas.

Além disso, a educação escolar indígena visa combater estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento da riqueza das tradições, saberes e modos de vida dos povos indígenas. Isso contribui para fortalecer a identidade e a autoestima das crianças e jovens indígenas, dando-lhes a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos de direitos e agentes de transformação em suas comunidades. Portanto, conforme Silva (2017), quanto à implantação das escolas indígenas:

O que define e delimita essa nova fase é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, a tentativa concreta de transformar a “educação escolar para o índio” em “educação escolar do índio. (Silva, 2017, p. 67).

As escolas indígenas buscam atender às necessidades educacionais dessas comunidades. Além dessas políticas supracitadas, temos: o programa de capacitação e empreendedorismo e a consulta prévia que é o direito à livre e ampla discussão sobre qualquer projeto que possa afetar diretamente as terras ou os direitos assistidos pelos povos indígenas. Outrossim, o programa de habitação e saneamento básico e o fortalecimento das instituições vinculadas aos povos indígenas. É verdade que todas essas iniciativas não são efetivamente aplicadas e que ao longo da história muitas ações foram enfraquecidas ou desvirtuadas dos seus propósitos.

Por fim, é urgente entender que o povo indígena está espalhado em todo entorno social, e por isso existe uma necessidade iminente de desenvolvimento permanente e sistemático de ações agregadoras e efetivamente práticas para atender esse recorte social. No entanto, esse pulsante desejo que ainda se revela pela ausência ou limitado acesso à educação, reconhecimento, segurança e do próprio direito de permanência cultural, ainda precisa ser aplacada para que nossa gênese seja resgatada. Nesse intento o caminho mais seguro e salutar é pela pesquisa, estudo e aprofundamento teórico mapeando o que já foi realizado e do que precisa ser feito.

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões comportamentos, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém vida a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é um instancia mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade. (Aranha, 1996, p.15).

Assim, é importante ressaltar que a educação tem o seu lugar no processo garantista identitário, pois é na educação que a cultura se acentua e encontra seu lugar de produção e libertação.

2.2 A Interseção entre Autodeterminação, Cultura e Identidade dos Povos Indígenas

A interseção entre autodeterminação, cultura e identidade dos povos indígenas é um tema de grande relevância e complexidade, que envolve aspectos

fundamentais para compreender a realidade desses povos e seus desafios. A autodeterminação refere-se ao direito dos povos indígenas de decidir livremente sobre seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, preservando suas identidades e formas de vida. Esse direito está intimamente ligado à valorização e preservação de suas culturas, que representam a base de sua identidade coletiva e individual.

A cultura dos povos indígenas é um elemento central na garantia da autodeterminação, pois está intrinsecamente ligada aos seus modos de vida, crenças, tradições, línguas e saberes ancestrais. Preservar e promover suas culturas significa fortalecer sua identidade, garantindo o direito de serem reconhecidos e respeitados em sua diversidade. A interseção entre autodeterminação, cultura e identidade dos povos indígenas é, portanto, um processo dinâmico e contínuo de afirmação de seus direitos e valores. Por assim dizer, o conceito de cultura na perspectiva de Pinto (1979), aproxima-se da essência experiencial e relacional comungada entre as interseções apresentadas.

O processo pelo qual o homem acumula as experiências que vão sendo capazes de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável, e como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural. (Pinto 1979, p.27).

Nesse contexto, a preservação das línguas indígenas desempenha um papel crucial. Elas são veículos de transmissão da cultura, conhecimento e história desses povos, sendo essenciais para a manutenção de suas identidades. Promover o ensino e o uso das línguas indígenas é uma forma concreta de garantir a autodeterminação e fortalecer a cultura e a sua identidade. Além disso, a valorização dos conhecimentos tradicionais e práticas culturais dos povos indígenas é fundamental para a promoção da autodeterminação.

Esses conhecimentos, muitas vezes baseados em uma relação harmoniosa com a natureza e os saberes ancestrais, são preciosos para a sustentabilidade ambiental e o bem-estar das comunidades indígenas. Logo, respeitar e valorizar esses conhecimentos é reconhecer a importância da autodeterminação e da cultura na construção de um mundo mais justo e equitativo. Por esse motivo é produtor

evidenciar o direito positivado que se materializou com a Constituição brasileira onde se pauta a tríade: autodeterminação, cultura e identidade indígena:

A Carta Magna mudou, em termos legais, significativamente a interpretação jurídico-social dos povos indígenas no país. Como afirma Baniwa, a Carta Magna supera a concepção de tutela, reconhecendo a capacidade civil dos índios; abandona o pressuposto integracionista, em favor do reconhecimento do direito à diferença sociocultural dos povos indígenas, na linha do multiculturalismo contemporâneo; reconhece a autonomia societária dos povos indígenas, garantindo para isso o direito ao território, à cultura, à educação, à saúde, ao desenvolvimento econômico, de acordo com seus projetos coletivos presentes e futuros; reconhece o direito à cidadania híbrida: étnica, nacional e global. (Baniwa, 2012, p. 207).

É importante destacar também que a autodeterminação dos povos indígenas não se limita apenas à esfera cultural, mas abrange aspectos políticos, econômicos e sociais. Isso significa garantir o direito desses povos de participar ativamente das decisões que afetam suas vidas, de ter acesso a recursos naturais de forma sustentável e de usufruir dos benefícios do desenvolvimento sem perder sua identidade e autonomia.

Em síntese, a interseção entre autodeterminação, cultura e identidade dos povos indígenas representa um desafio e uma oportunidade para a construção de sociedades mais inclusivas e respeitosas a diversidade. Reconhecer e valorizar a autodeterminação desses povos é reconhecer sua capacidade de serem protagonistas de seu próprio desenvolvimento, preservando suas culturas e identidades para as futuras gerações.

3. O ENSINO DE FILOSOFIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA E HISTÓRICA DAS MUDANÇAS ATÉ A CONTEMPORANEIDADE

3.1 A Importância da Filosofia no Ensino Médio e as Alterações do Novo Ensino Médio

O ensino de filosofia, enquanto prática educativa, atravessou séculos de transformações significativas, refletindo as demandas sociais, culturais e políticas de cada época. Desde seu surgimento como um campo de estudo na Grécia Antiga até sua inserção em currículos contemporâneos, a filosofia tem se posicionado ora como instrumento de formação crítica, ora como mecanismo de reprodução de valores hegemônicos.

Danilo Marcondes (2013), em suas reflexões sobre a origem da Filosofia, destaca que seu surgimento na Grécia Antiga está ligado à passagem do pensamento mítico para uma abordagem racional e crítica da realidade. Segundo o autor, a Filosofia nasce quando os gregos começam a questionar as explicações míticas tradicionais e buscam compreender o mundo por meio do *logos*, ou seja, da razão e do argumento racional. Esse novo modo de pensar se desenvolve a partir da curiosidade e do desejo de explicar os fenômenos naturais e a condição humana sem recorrer exclusivamente às narrativas religiosas. Assim, a Filosofia inaugura um campo de conhecimento baseado na investigação, na dúvida e no debate, características que permanecem essenciais até os dias atuais.

Essa tradição que na verdade surge a partir da confluência de várias outras, nem sempre são reconhecidas pela própria filosofia, por esse motivo alicerçou-se em conceitos universais, tornando-se o referencial dominante para o ensino de filosofia, marcando a construção de uma epistemologia que se perpetuou ao longo da história. A referida constatação é evidenciada ao relacionar o conceito etimológico “filosofia” e sua aplicabilidade no processo de dominação conforme explicitado por Vergolino:

A Filosofia como conceito romântico de um amor pelo saber, ou de uma amizade pelo saber, na verdade apresenta-se como um conceito excludente da diversidade das Filosofias existentes no mundo. O amor e a amizade pelo saber apresenta-se apenas quando o pensamento assemelha-se aos conceitualmente estabelecidos pensamentos eurocêntricos. (Vergolino; Santos, 2023, p. 1).

Com a expansão do cristianismo durante a Idade Média, a filosofia foi apropriada como ferramenta teológica, integrada ao ensino em mosteiros e universidades medievais. Embora a filosofia escolástica tenha incorporado elementos aristotélicos, ela se consolidou sob a ótica do dogma religioso, restringindo a reflexão crítica. Esse viés perdurou até o Renascimento, quando o humanismo e a redescoberta dos textos clássicos reorientaram a filosofia para uma compreensão mais centrada no humano (Barros, 2021).

No entanto, com a modernidade, a filosofia tornou-se a base intelectual dos projetos coloniais europeus. A exaltação do racionalismo cartesiano, o empirismo britânico e o idealismo alemão consolidaram a hegemonia de uma epistemologia

eurocêntrica. A filosofia passou a ser ensinada como uma disciplina universal, mas que invisibilizava epistemologias não europeias, como as africanas, indígenas e orientais. Dessa maneira é necessário repensar e questionar os objetos de estudo, suas metodologias, sua forma de abordagem e em sua máxima se apropriar do princípio filosófico irônico para compreender os porquês.

O que é preciso apreender é em que medida o que sabemos, as formas de poder que aí se exercem e a experiência que fazemos de nós mesmos constituem apenas figuras históricas determinadas por uma certa forma de problematização, que definiu objetos, regras de ação, modos de relação consigo mesmo [...] (Foucault, 2000, p.350).

No Brasil, o ensino de filosofia esteve historicamente vinculado aos interesses políticos e ideológicos das elites. Durante o período colonial, a filosofia era ensinada sob o controle da Companhia de Jesus, que utilizava o aristotelismo tomista como fundamento teológico. A expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas pombalinas enfraqueceram o ensino da disciplina, que foi posteriormente reintroduzida sob diferentes configurações ao longo do século XIX e seu transcurso histórico (Alves, 2002).

Com a proclamação da República, em 1889, o ensino de filosofia foi gradualmente incorporado aos currículos do ensino secundário. Contudo, sua presença foi marcada pela instabilidade. Durante a ditadura militar (1964-1985), a filosofia foi suprimida como disciplina obrigatória, sendo substituída por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, que privilegiavam uma formação alinhada aos interesses do regime autoritário. A redemocratização trouxe uma retomada gradual da disciplina, culminando em sua obrigatoriedade com a Lei nº 11.684/2008 (Alves, 2002).

Nessa direção, Fávero et al., declaram que:

Em uma escola ainda fortemente disciplinar, relegar a filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a especificidade da filosofia em meio aos estudos que realmente contam no currículo como também aprofundar a situação de precariedade que se imputa aos professores de filosofia no país [...] (Favero, 2004, p. 261)

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam marcos importantes na luta por uma educação que reconheça a diversidade cultural e histórica do Brasil. A primeira torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana,

enquanto a segunda inclui a história e cultura indígena. Essas legislações desafiam as bases eurocêntricas que historicamente moldaram o ensino de filosofia, questionando a exclusividade de epistemologias clássicas no currículo.

De acordo com esse entendimento Alves (2016) ao citar Brust (2017) assevera:

No ensino de filosofia na escola, o problema não é conhecer a história da filosofia em detrimento do aprender a filosofar, e sim trabalhar a história da filosofia mecanicamente, de modo não filosófico. A questão fundamental é de fundo metodológico, no sentido de pensar em como promover uma educação filosófica que não seja descontextualizada, desconectada da vida dos jovens estudantes do ensino médio e sem relação com a própria filosofia (Alves, 2016, p. 6 apud Brust, 2017).

A incorporação dessas leis implica a necessidade de uma revisão crítica do conteúdo filosófico ensinado nas escolas. Pensadores africanos, bem como filosofias indígenas, devem ser incluídos para romper com a narrativa universalizante e dar voz às epistemologias silenciadas. Contudo, essa integração ainda encontra resistência em razão do enraizamento do eurocentrismo e da falta de formação adequada dos docentes (Carreiro; Palhano, 2023).

Apesar dos avanços legais, o ensino de filosofia nas escolas brasileiras enfrenta desafios estruturais. A falta de materiais didáticos que abordem epistemologias não europeias, a resistência de setores conservadores e a precarização da profissão docente limitam a efetividade das transformações necessárias. Além disso, a recente reforma do ensino médio, trouxe mudanças significativas que impactou a dinâmica da disciplina no ensino médio.

A disciplina de Filosofia tem desempenhado, historicamente, um papel crucial na formação crítica e cidadã dos estudantes, proporcionando ferramentas que ampliam sua capacidade de análise, argumentação e reflexão ética. No Brasil, a Filosofia foi reintegrada ao currículo do Ensino Médio em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, marcando um avanço significativo para a consolidação de uma educação humanística e plural. Contudo, as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), trouxeram novos desafios para a permanência dessa disciplina, ao modificarem profundamente a estrutura curricular e a obrigatoriedade de componentes fundamentais como a Filosofia.

Segundo a ANPOF (2023), a implementação do Novo Ensino Médio resultou na "redução da carga horária destinada à Filosofia em, pelo menos, 15 estados brasileiros". Essa redução foi consequência direta da reorganização curricular, que diluiu os conteúdos filosóficos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Embora essa abordagem interdisciplinar tenha como objetivo integrar diferentes saberes, na prática, ela enfraqueceu a presença da Filosofia como um campo autônomo de estudo, limitando o acesso dos estudantes a uma formação específica que desenvolve habilidades críticas e reflexivas essenciais para a vida democrática e cidadã.

As alterações promovidas pelo NEM também refletem uma tendência de priorização de competências técnicas em detrimento de uma formação humanística integral. Nesse sentido, a ANPOF alerta que "a ausência de uma formação filosófica sólida compromete a educação integral dos estudantes" (ANPOF, 2023). Ao reduzir o tempo e o espaço dedicados à Filosofia, o Novo Ensino Médio desconsidera a importância dessa disciplina na formação ética e política dos jovens, especialmente em um contexto marcado por crescentes desafios sociais e pela necessidade de cidadãos conscientes e participativos.

Historicamente, a Filosofia contribuiu para a construção de uma sociedade mais crítica, questionando dogmas e promovendo debates sobre os fundamentos da justiça, da liberdade e da igualdade. A retirada dessa disciplina como componente obrigatório representa um retrocesso educacional que pode aprofundar desigualdades, uma vez que limita o acesso de estudantes da rede pública a conteúdos que, muitas vezes, são privilegiados em escolas privadas. A ANPOF destaca que essa mudança "reduz a possibilidade de os estudantes desenvolverem competências críticas, fundamentais para o exercício da cidadania" (ANPOF, 2023).

Além disso, o caráter optativo da Filosofia no NEM enfraquece a formação de professores e a produção acadêmica voltada para o ensino dessa disciplina, impactando negativamente a qualidade da educação básica. A ANPOF enfatiza que, sem uma formação filosófica consolidada, o currículo perde uma perspectiva essencial que questiona o próprio sentido da educação: "Qual é o objetivo último da escola se não o de formar cidadãos críticos e conscientes?" (ANPOF, 2023). Essa

indagação ressalta a necessidade de um debate aprofundado sobre os rumos da educação no Brasil, especialmente diante de reformas que priorizam uma formação instrumentalizada.

Por fim, a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio, ainda que sob novos formatos, deve ser acompanhada por políticas públicas que valorizem a formação docente e a produção de materiais didáticos que dialoguem com a realidade dos estudantes. A ANPOF argumenta que “um Ensino Médio de verdade precisa ter Filosofia” (ANPOF, 2023), não apenas como um espaço para a transmissão de conteúdo, mas como uma prática educativa que promove a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Portanto, a Filosofia, enquanto disciplina, mantém-se indispensável para a construção de uma educação democrática, que reconheça a importância do pensamento crítico e da reflexão ética. O Novo Ensino Médio, ao enfraquecer a presença da Filosofia, compromete a formação integral dos estudantes, tornando-se urgente a defesa de políticas educacionais que resgatem e valorizem essa disciplina como parte essencial do currículo escolar.

3.1.1 Educação escolar indígena e a tradição filosófica clássica: um paradoxo à luz do Ensino de filosofia

A educação escolar indígena no Brasil representa um campo de luta e conquista que articula o direito à diferença e a preservação das culturas originárias. Historicamente, a relação entre os povos indígenas e a educação formal esteve marcada pela imposição de valores coloniais e pela tentativa de assimilá-los à cultura dominante. Esse modelo de educação desconsiderava a riqueza das culturas indígenas, tratando-as como inferiores ou inexistentes, e promovia a negação de suas línguas, saberes e modos de vida (Leite, 2010).

No decorrer da história, a escola passou a ser vista como um espaço de transmissão de conhecimentos considerados legítimos e universais, desconsiderando epistemologias não hegemônicas. Segundo Boto (2003), esse processo fortaleceu a ideia de que a escolarização formal é o único meio válido para o desenvolvimento intelectual, o que pode entrar em contradição com formas de ensino tradicionais de diferentes culturas.

Com o passar dos séculos, a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas continuou a reproduzir uma abordagem integracionista. A legislação indigenista vigente até meados do século XX tinha como foco principal a “civilização” dos povos indígenas, o que incluía a escolarização compulsória e a tentativa de erradicar suas práticas culturais e idiomas. Esse quadro começou a mudar com as mobilizações indígenas que emergiram a partir da década de 1970, quando as lutas pelos direitos humanos e pela preservação do meio ambiente ganharam força no cenário nacional e internacional. A Constituição Federal de 1988 foi um marco nessa trajetória, ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos, com organização social, costumes, línguas e tradições próprias (Constituição, 1988).

No campo da educação, a Constituição de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito à educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Essa conquista foi posteriormente detalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que reafirma a necessidade de uma educação que respeite as particularidades culturais dos povos indígenas e contribua para o fortalecimento de suas identidades. Diferentemente do modelo assimilacionista que marcou o período colonial e o Estado moderno, a educação escolar indígena contemporânea busca ser um instrumento de emancipação e valorização das culturas originárias, fortalecendo as comunidades na defesa de seus territórios e direitos.

É preciso compreender que esse modelo educacional possui uma função social de suma importância para as comunidades indígenas e a sociedade como um todo, que é contribuir para uma vida ressignificada, concedendo aos indígenas uma maneira de ensinar, ler, escrever e principalmente, contar sua própria história à sociedade não indígena, defendendo suas causas, seus direitos e, promovendo assim, a interculturalidade (Silva; Borges. 2019, p. 348).

O propósito principal da educação escolar indígena é garantir que esses povos tenham acesso ao conhecimento universal sem abrir mão de suas tradições e saberes. Essa articulação entre o saber tradicional e o conhecimento científico é fundamental para que a educação escolar indígena não se torne um instrumento de homogeneização cultural, mas, ao contrário, contribua para a construção de identidades fortalecidas e autônomas. Nesse sentido, as escolas indígenas são pensadas como espaços de produção e circulação de saberes, onde professores

indígenas e não indígenas trabalham em conjunto para criar currículos que atendam às necessidades das comunidades e construa um ambiente educativo (Boto, 2003).

Um dos grandes desafios contemporâneos é garantir que essas diretrizes sejam efetivamente implementadas. Embora o Brasil conte com políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, muitas comunidades ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura, formação inadequada de professores e escassez de materiais didáticos bilíngues. Esses problemas são agravados por um contexto de retrocessos políticos que ameaçam os direitos conquistados pelos povos indígenas. A educação escolar indígena, nesse sentido, não é apenas uma questão pedagógica, mas também um campo de resistência política e cultural. Assim, Bruno Kaingang (1997) explica os efeitos funestos da educação homogeneizada e imposta:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (Kaingang, 1997, p. 214)

É importante destacar que a educação escolar indígena não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas também desempenha um papel essencial na preservação das memórias e histórias das comunidades. Ao ensinar as línguas maternas, celebrar os rituais e promover o estudo das cosmovisões indígenas, essas escolas atuam como espaços de resistência contra a homogeneização cultural imposta pela globalização. Além disso, elas possibilitam que as novas gerações compreendam sua história de forma crítica e se preparem para atuar como lideranças em contextos cada vez mais complexos.

A necessidade contemporânea de valorizar a educação escolar indígena está diretamente relacionada às demandas por justiça social e sustentabilidade. Em um momento de crises ambientais globais, os saberes indígenas sobre a relação entre seres humanos e natureza podem oferecer alternativas importantes para repensar os modelos de desenvolvimento. Para que isso seja possível, é essencial que as escolas indígenas sejam fortalecidas como espaços de diálogo intercultural, onde diferentes formas de conhecimento possam coexistir e se enriquecer mutuamente.

Ante esse cenário temos a disciplina de Filosofia, protagonizando um desafio epistemológico e metodológico quando aplicado no contexto da educação escolar indígena. A tradição filosófica clássica, fortemente eurocêntrica, frequentemente ignora ou minimiza as formas de conhecimento indígenas, criando um paradoxo entre a valorização da diversidade cultural e a imposição de um cânone filosófico ocidental. Assim, em contraposição a uma visão unilateral, falar do ensino de filosofia é falar sobre o ensino de filosofias. Nessa direção o professor se torna protagonista dessa gestão de conteúdos e responsável pela pluralidade filosófica ancorada na Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que ratifica a orientação para os Parâmetros Curriculares Nacionais, alusiva aos discentes:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] (Brasil, 1998, p. 7).

A Filosofia, enquanto disciplina formalizada no Ocidente, é frequentemente associada a pensadores como Platão, Aristóteles, Descartes e Kant. Esse arcabouço teórico, estruturado a partir de premissas racionais e universalistas, ignora epistemologias que não se enquadram nos moldes ocidentais. A predominância dessa tradição no currículo escolar pode reforçar a marginalização dos saberes indígenas, desconsiderando suas concepções de mundo, de existência e de conhecimento.

Na perspectiva de Quijano (2000) o autor discorre premissas do eurocentrismo a partir da seguinte ótica:

a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não-europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear e unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade europeia moderna; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos através da sua codificação com a ideia de raça; ec) a deslocalização temporal distorcida de todas essas diferenças, de modo que tudo o que não é europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não poderiam ter sido cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (Quijano, 2000, p. 221-222).

Um outro problematizador é destacado pelo professor Celso Favaretto

A escolha do programa, por ser este necessariamente aberto, requer do professor a determinação clara da imagem de Filosofia que ele visa efetivar com os alunos. Portanto, não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da

opção por conteúdos (informações, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, produção da familiaridade comum modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação (Favaretto,1993,p.78 apud Arantes et al.,1993)

A educação escolar indígena no Brasil deve respeitar os princípios da interculturalidade e do bilinguismo, conforme garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, há um dilema na inclusão da Filosofia nesse contexto: deve-se ensinar os grandes filósofos ocidentais ou privilegiar as formas de pensamento indígenas? A imposição de um currículo filosófico eurocêntrico pode gerar a sensação de deslegitimação dos modos de conhecimento indígenas, perpetuando um colonialismo epistemológico.

Para superar esse paradoxo, é essencial adotar uma abordagem intercultural no ensino da Filosofia. Isso implica reconhecer que os povos indígenas possuem sua própria perspectiva filosófica que não se coaduna com esse sistema filosófico estático e formatado eurocentricamente, a filosofia indígena está baseada na oralidade, na ancestralidade e na relação com a natureza. Pensadores como Ailton Krenak (1999) e Davi Kopenawa (2016) oferecem perspectivas filosóficas que questionam a visão ocidental de progresso, assim como o pensamento filosófico ocidental contemporâneo. Dessa forma, um ensino de Filosofia verdadeiramente inclusivo deve promover o diálogo entre as tradições indígenas e a Filosofia clássica, evitando uma hierarquização do conhecimento.

3.2 Interlocução entre a Filosofia na Escola Indígena e a Filosofia no IFSertãoPE

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, fundamentado na coleta de dados por meio da observação qualitativa. A metodologia adotada baseia-se na análise documental e na observação sistemática de fenômenos presentes no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF-Sertão) e na Escola Indígena Capitão Dena.

O método de pesquisa observacional permite uma compreensão aprofundada do contexto estudado, possibilitando o registro direto de práticas, interações e dinâmicas institucionais. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 79), "a observação é

a técnica que consiste em observar os fatos tal como ocorrem na realidade, registrando-os para posterior análise". Dessa forma, a investigação busca captar elementos significativos das práticas educativas nessas instituições, analisando documentos institucionais, registros pedagógicos e demais fontes pertinentes ao estudo.

A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de interpretar os fenômenos educacionais em sua complexidade, sem a imposição de variáveis previamente definidas, mas sim pela imersão no ambiente escolar e institucional. A pesquisa segue os princípios da análise qualitativa de dados, garantindo um olhar crítico sobre os aspectos que permeiam a educação nas realidades investigadas.

A educação, enquanto processo formativo e sociocultural, assume características distintas conforme o contexto em que se insere. A escola indígena e o IFSertão-PE representam espaços educativos que, apesar de partilharem a missão de instruir e formar cidadãos críticos, possuem fundamentações epistêmicas e metodológicas divergentes. Este estudo busca analisar a interlocução entre a Filosofia ensinada no contexto escolar indígena e aquela praticada no IFSertão-PE, considerando as informações contidas no relatório de visita de campo e nos planos de curso e disciplina do IFSertão-PE, Campus Petrolina.

Esse caminho analítico é corroborado por periciosa técnica que permite abstrair informações pertinentes e relevantes para a pesquisa, conforme asseverado. "A observação é uma técnica de coleta de dados que se baseia na percepção direta dos fenômenos estudados, permitindo ao pesquisador registrar comportamentos, eventos e situações tal como ocorrem na realidade." (GIL, 2008, p. 104).

A Escola Indígena Capitão Dena, situada na Ilha da Assunção, reflete um modelo educacional que se distancia da tradicionalidade eurocêntrica, sendo voltado à preservação da identidade cultural, linguística e territorial do povo Truká. Como apontado no relatório de visita de campo, a educação ali se fundamenta na relação com a terra, nas práticas orais e rituais e na transmissão intergeracional de saberes ancestrais. A Filosofia nesse contexto transcende a concepção ocidental de reflexão

teórica, sendo incorporada ao cotidiano como elemento estruturante das relações sociais e espirituais.

A organização curricular da escola indígena integra a oralidade como forma de conhecimento e enfatiza a interação entre natureza, cultura e espiritualidade. A farda dos estudantes do 9º ano, que traz inscrita uma frase de Tauan Vieira, reforça essa perspectiva ao destacar a filosofia indígena como um processo de reafirmação identitária. Ademais, a relação pedagógica é marcada por processos comunitários, em que os mais velhos são referências epistemológicas centrais, conforme observado na necessidade de aprovação dos professores pela comunidade antes da contratação.

No IFSertão-PE, a Filosofia se insere dentro de um modelo educacional técnico e formalista, baseado na transmissão de conhecimentos sistematizados. O componente curricular "Relações Ético-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" representa um esforço institucional de abordagem das epistemologias marginalizadas, mas não necessariamente dialoga com a Filosofia Indígena de forma integral. A ementa do curso prioriza uma análise histórica dos processos de escravização e resistência, além da legislação pertinente, mas sem inserir significativamente a visão filosófica indígena como uma categoria epistêmica autônoma.

3.3 O Paradoxo Filosófico entre Escola Indígena e IFSertão-PE

A análise dos documentos⁷ revela um paradoxo evidente: enquanto a escola indígena pratica uma filosofia viva, inserida na cultura e nas práticas diárias, o ensino de Filosofia no IFSertão-PE ainda é pautado em um viés eurocêntrico. O caráter obrigatório da disciplina "Relações Ético-Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" ⁸ indica uma tentativa de inclusão, mas não garante uma abordagem verdadeiramente intercultural.

⁷ <https://ifsertaope.edu.br/petrolina/wp-content/uploads/sites/2/2024/03/Projeto-Pedagogico-2023.2.pdf>

⁸ INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química: quarta reformulação*. Petrolina: IFSertãoPE, 2023. Disponível em: . Acesso em: 7 mar. 2025.

Esse distanciamento pode ser problematizado a partir do conceito de "epistemicídio"⁹ (Santos, 2009), que denuncia o apagamento dos saberes não ocidentais dentro das instituições acadêmicas. Ao negligenciar a filosofia indígena enquanto sistema de pensamento, o ensino formal perpetua uma hierarquização do conhecimento que desvaloriza os saberes ancestrais.

A pesquisa realizada sobre a equidade e as contribuições do ensino de Filosofia no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) e nas comunidades indígenas do semiárido pernambucano revelou discrepâncias significativas entre as práticas institucionais e as necessidades culturais locais. Embora o IF Sertão-PE, mesmo disruptivamente, cumpra as exigências legais e promova eventos que abordem a diversidade cultural, exaltando aspectos multiculturais, discussões e formação nessa área, ainda não é possível notar a composição coesa e produtora de um ambiente que propicie o acolhimento dos alunos oriundos das comunidades indígenas em proporções ideais. Em análise aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)¹⁰, foi possível perceber que a disciplina de Filosofia permanece predominantemente eurocêntrica, com ênfase nos clássicos ocidentais e pouca integração das filosofias, em especial as indígenas.

Essa constatação para além dos documentos fornecidos pela instituição se possibilitou em uma visita observacional à Escola Indígena Capitão Dena, onde se evidenciou a valorização e a integração dos saberes tradicionais na prática pedagógica. Em contraste, o currículo do IF Sertão-PE demonstra iniciativas institucionais fragmentadas e sem a devida articulação sinérgica, resultando em uma abordagem filosófica que não contempla adequadamente a diversidade cultural e identitária presente na região.

Esse fenômeno pode ser compreendido à luz do conceito de epistemicídio, que se refere ao apagamento ou desvalorização sistemática dos saberes de determinadas culturas em favor de outras. No contexto brasileiro, manifesta-se na

⁹ O termo epistemicídio foi cunhado pelo sociólogo português **Boaventura de Souza Santos**, que argumentava sobre como a produção do conhecimento científico foi construída de acordo com um único modelo epistemológico. Dessa forma, o mundo, apesar de sua complexidade, ganhou contornos monoculturais que barravam a popularização de outras formas de conhecimento que destoassem do modelo vigente.

¹⁰ <https://ifsertaope.edu.br/petrolina/wp-content/uploads/sites/2/2024/03/Projeto-Pedagogico-do-Curso-Ano-2023.pdf>

marginalização das contribuições científico-filosóficas das populações indígenas e africanas, promovendo uma monocultura do conhecimento que privilegia a perspectiva europeia.

Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Ante o explicitado e como resultado desse cenário, as epistemologias indígenas e africanas são frequentemente desqualificadas ou ignoradas nos currículos acadêmicos, perpetuando a hegemonia do pensamento ocidental e limitando a compreensão pluralista da realidade. Mesmo que existam nominalmente em seus documentos oficiais ou esporadicamente apresentadas em eventos pontuais ao longo do ano.

Para superar essas limitações, é imperativo que instituições como o IF Sertão-PE revisem seus currículos de Filosofia, incorporando de maneira efetiva os saberes indígenas. Essa inclusão não apenas enriquece o debate filosófico, mas também promove a equidade e o reconhecimento das diversas identidades culturais presentes no semiárido pernambucano. Além disso, a articulação sinérgica entre as iniciativas institucionais e as comunidades locais é fundamental para construir uma prática educativa que valorize e respeite a pluralidade de saberes, contribuindo para a desconstrução do racismo epistêmico e do epistemicídio ainda presentes no cenário educacional brasileiro. Para além dessa perspectiva é salutar problematizarmos em uma outra direção, a saber: como a escola indígena dialoga com o pensamento dito ocidental. Esse mesmo exercício reflexivo corrobora para uma prática analítica e colaborativa entre instituições e aproximações em práticas pedagógicas produtoras.

Essa realidade apresentada não minora as iniciativas que são promovidas pelo IF Sertão PE nem mesmo sua importante relevância. Há exemplo tivemos no dia sete de fevereiro a celebração do Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, uma data que reforça a necessidade de políticas públicas que garantam os direitos dessas comunidades no Brasil. No contexto educacional, essa luta se reflete na

importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a equidade. Os Institutos Federais (IFs) têm um papel fundamental nesse cenário ao desenvolverem iniciativas que buscam integrar os saberes indígenas às suas estruturas acadêmicas.

No entanto, embora o IFSertão-PE tenha avançado com projetos de extensão e cursos voltados para povos indígenas, ainda há lacunas estruturais que impedem a transversalização efetiva desses conhecimentos na prática pedagógica cotidiana. A partir de 2025, serão ofertados os cursos de Licenciatura em Matemática Intercultural e Licenciatura em Pedagogia Intercultural no campus Floresta, por meio do Programa de Fomento à Formação Superior e Pedagógica Intercultural Indígena (ProLind)¹¹. Apesar de representar um avanço, a inserção dessas licenciaturas não significa, necessariamente, uma mudança estrutural no ensino.

O estudo dos documentos pedagógicos da instituição revela que, embora a inclusão da temática indígena ocorra de maneira pontual, ela não está sistematicamente integrada às disciplinas curriculares. As iniciativas educacionais não possuem articulação orgânica com a prática em sala de aula, limitando-se, muitas vezes, a eventos esporádicos ou projetos isolados. O ensino de Filosofia, que poderia e deveria desempenhar um papel fundamental na valorização dos saberes indígenas, não tem uma participação ativa nessa perspectiva intercultural, sendo mencionada apenas de forma genérica nos documentos institucionais.

Segundo o portal do IFSertãoPE (2025), desde 2018, o IFSertão-PE faz parte do programa Ação Saberes Indígenas na Escola, que visa à formação continuada de professores indígenas. Contudo, apesar da relevância desse programa, sua implementação ainda não se reflete plenamente no ensino formal do instituto. Relatando sobre esse percurso, aponta Edvania Granja, coordenadora do programa, que houve desafios iniciais para a adesão ao projeto, incluindo a percepção equivocada de que Pernambuco não possuía comunidades indígenas. Após anos de insistência, o programa conseguiu ser implementado e ampliado, atendendo

¹¹ O **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (ProLind)** é uma iniciativa do governo brasileiro que visa fortalecer a formação de professores indígenas, promovendo uma educação intercultural e diferenciada. O programa é desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e busca valorizar os saberes tradicionais das comunidades indígenas no ensino.

atualmente seis etnias: Pankararus, Entre Serras Pankararu, Truká, Pankará da Serra do Arapuá, Atikum e Pipipã (IFSertãoPE,2025).

Segundo o portal do IFSertãoPE (2025), a produção de materiais didáticos específicos para essas comunidades tem sido um avanço significativo. O povo Pankararu, por exemplo, já conta com três livros didáticos¹², sendo dois distribuídos e o terceiro em fase de editoração. Outras etnias, como os Truká e os Pancará, também iniciaram suas próprias produções. No entanto, essas iniciativas permanecem desconectadas do planejamento curricular sistemático e da prática pedagógica regular.

Além das ações no campo da formação docente, o IFSertão-PE mantém diversos projetos de extensão voltados para as comunidades indígenas. Entre eles, destacam-se "Falas da Terra: Povos Pankararus e Pipipã"¹³, que documenta por meio de audiovisual as vivências indígenas, e "Escolas da Reconquista", que desenvolve oficinas sobre a educação Pankararu. Outros projetos, como "Gamificando Histórias Indígenas" e "Resgatando Memórias e Encantos da Comunidade Truká", utilizam tecnologia e teatro como instrumentos de preservação cultural.

Ainda assim, a ausência de uma proposta sistêmica que integre esses saberes ao currículo acadêmico representa um desafio. A transversalização do ensino indígena nas práticas educacionais do IFSertão-PE requer mudanças estruturais que envolvam não apenas a criação de novos cursos, mas também a incorporação efetiva de epistemologias indígenas nas metodologias de ensino, nas avaliações e no desenvolvimento de conteúdos pedagógicos. A prática docente,

¹² **Livro do Povo Pankararu:** Este livro tem como objetivo contar, descrever e registrar a história cultural, religiosa e tradicional do povo Pankararu, do seu próprio ponto de vista. Foi elaborado com a participação da comunidade, incluindo professores indígenas e não indígenas, e é utilizado como material didático nas escolas estaduais.

Torés Pankararu Ontem e Hoje: Este trabalho, incluído no livro "Toré: Regime Encantado dos Índios do Nordeste", organizado por Rodrigo de Azeredo Grünewald, aborda as práticas culturais e religiosas do povo Pankararu, destacando a importância do Toré em sua identidade e resistência cultural.

¹³ Os Pipipã são um povo indígena que habita o estado de Pernambuco, principalmente na região da Terra Indígena Kambiwá, no município de Floresta. Possuem uma forte relação com o território, práticas culturais próprias e um histórico de resistência em busca do reconhecimento de sua identidade étnica e de seus direitos.

especialmente nas disciplinas teóricas, deve refletir esse compromisso, garantindo que a formação dos estudantes contemple a diversidade cultural de maneira concreta e eficaz.

A necessidade de integrar a filosofia indígena no ensino de Filosofia também é um ponto crucial. Embora a disciplina tenha potencial para discutir conceitos como identidade, conhecimento e tradição sob uma ótica pluralista, seu enfoque atual continua predominantemente eurocêntrico e desarticulado das demandas das comunidades indígenas locais. Dessa forma, sem uma estrutura curricular que contemple essas questões, a presença indígena no ambiente acadêmico pode continuar sendo percebida apenas como um elemento periférico, em vez de um eixo estruturante da educação intercultural.

Diante desse panorama, é essencial que o IF Sertão-PE avance para além das iniciativas pontuais e estabeleça uma política educacional que efetivamente integre os saberes indígenas ao seu fazer pedagógico. A valorização da diversidade deve se refletir não apenas em projetos de extensão, mas também no cotidiano da sala de aula, com a reformulação de conteúdo, metodologias e abordagens que respeitem e fortaleçam a identidade dos povos indígenas na educação dos cursos ofertados pelo instituto federal.

4. AÇÕES AFIRMATIVAS NO IF SERTÃO-PE: UM ENFOQUE NA QUESTÃO INDÍGENA

As ações afirmativas representam um instrumento fundamental para a promoção da equidade educacional, visando corrigir desigualdades históricas e sociais que afetam grupos marginalizados, entre eles os povos indígenas. No contexto do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF-Sertão PE), essas iniciativas têm desempenhado um papel relevante nas esferas de acesso e permanência dos estudantes indígenas. Consolidando a importância do Instituto Federal na promoção de ações efetivas e produtoras sobre essa temática, como um espaço de inclusão e valorização da diversidade cultural.

Dessa maneira, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹⁴ do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) para o período de 2019 a 2023 constitui um documento estratégico essencial que orienta as ações acadêmicas e administrativas da instituição, com base em exigências legais e demandas regionais. Com foco no desenvolvimento sustentável, o PDI estrutura sua missão em promover a educação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa, inovação e extensão, visando formar cidadãos comprometidos com a transformação social e o respeito às diversidades (IFSertão-PE, 2022, p. 23).

Entre as principais diretrizes, destaca-se o compromisso com políticas afirmativas e ações inclusivas, em alinhamento com legislações como a Lei nº 11.892/2008 e o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵. O PDI estabelece que “a promoção da inclusão e a valorização da diversidade são princípios norteadores para a oferta educacional e o fortalecimento da cidadania” (IFSertão-PE, 2022, p. 24). Essas políticas têm o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos discentes, com atenção especial a grupos historicamente marginalizados, como afrodescendentes e povos indígenas.

O PDI enfatiza a necessidade de práticas inclusivas para atender às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, observa-se que IFSertão-PE, (2022) a integração dessas temáticas ocorre de forma geral em ações educacionais, sem detalhamento de programas específicos para culturas indígenas ou africanas. Apesar dessa limitação, o documento apresenta diretrizes para a garantia de permanência e êxito dos estudantes, destacando que “a assistência estudantil é um instrumento para assegurar a diversidade e o respeito às diferenças no ambiente educacional” (IFSertão-PE, 2022, p. 62).

Além disso, o PDI reforça a missão institucional de formar cidadãos capazes de transformar a realidade social, promovendo práticas educativas e culturais que

¹⁴ INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Petrolina, 2022.

¹⁵ <https://pne.mec.gov.br/>

favoreçam o desenvolvimento regional. Essa filosofia está sintetizada na declaração: “Consolidar-se como uma instituição pública de qualidade, buscando a excelência e o reconhecimento pela sociedade como agente de transformação” (IFSertão-PE, 2022, p. 26).

Nesse sentido, acerca da filosofia institucional, as ações afirmativas desempenham um papel essencial na inclusão de populações historicamente marginalizadas no sistema educacional brasileiro, com destaque para os povos indígenas. No contexto do IF Sertão-PE, Campus Petrolina, essas políticas têm como foco atender às demandas específicas das comunidades indígenas locais, circundadas ao longo da nossa dimensão territorial e espalhada pelas proximidades dos institutos federais no vale do São Francisco, promovendo formação acadêmica para fortalecimento das comunidades que desejam ocupar os espaços profissionais sem perder suas raízes e ratificando a valorização cultural.

De acordo com Santos e Oliveira (2020), “as políticas de ações afirmativas são fundamentais para a democratização do acesso ao ensino superior e técnico, especialmente para populações indígenas, pois articulam inclusão educacional e preservação cultural” (p. 45). O IF Sertão-PE tem adotado práticas que visam não apenas a garantia do acesso, mas também a permanência desses estudantes, por meio de estratégias pedagógicas específicas, programas de apoio psicossocial e valorização de suas identidades culturais.

Ademais, estudos realizados por Pereira (2015) destacam que o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas no espaço acadêmico ocorre quando as instituições de ensino promovem “o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, respeitando as especificidades culturais de cada comunidade” (p. 112). No caso do Campus Petrolina, esse diálogo tem sido promovido por meio de parcerias com lideranças indígenas e pela oferta de atividades que refletem as práticas socioculturais dos povos originários.

O protagonismo indígena no IF Sertão-PE é evidenciado também em iniciativas como os debates sobre a Lei de Cotas e sua implementação, que garantem o ingresso de estudantes indígenas de maneira justa e equitativa. Segundo Carvalho e Lima (2019), “as ações afirmativas para povos indígenas

devem ser vistas como uma forma de reparação histórica, mas também como uma oportunidade de promover o desenvolvimento sustentável das comunidades” (p. 89). Essa perspectiva reflete o compromisso do instituto em transformar o espaço educacional em um ambiente de inclusão e respeito à diversidade.

É importante elencar conforme Almeida e Silva (2021), que “a presença dos povos indígenas em instituições educacionais contribui para a desconstrução de estereótipos e para a valorização de suas contribuições históricas e culturais na formação da sociedade brasileira” (p. 58). Assim, as ações afirmativas promovidas pelo IF Sertão-PE se configuram como um marco na luta pelo reconhecimento e pela autonomia das comunidades indígenas.

Nessa mesma direção e corroborando na participação colaborativa desse intento o curso de especialização em Educação Intercultural do Instituto Federal do Sertão surge a partir de uma demanda das populações indígenas da região. Desde 2010, algumas iniciativas foram realizadas por professores do Campus Petrolina, focadas nas relações interraciais e interétnicas. Paralelamente, no Campus Floresta, um grupo de estudantes e professores começou a interagir com as populações indígenas locais, como as das regiões da Serra Negra e da Serra de Arapuã, territórios relevantes para essas comunidades.

Durante essas interações, destacou-se o encontro com organizações escolares indígenas, que revelaram a importância de uma educação intercultural diferenciada e específica, garantida constitucionalmente. A compreensão era de que esse direito só poderia ser efetivado caso as escolas indígenas fossem geridas por integrantes das próprias comunidades, desde as questões cotidianas até a elaboração do currículo escolar. Assim, foi identificada a necessidade de transferir a gestão dessas escolas da esfera municipal para a estadual, fortalecendo sua autonomia e capacidade de atender às demandas específicas das comunidades.

A colaboração entre os campi Petrolina e Floresta resultou na criação da especialização em Educação Intercultural, que considera as particularidades culturais, políticas e epistemológicas da região do Sertão de Pernambuco e da Bahia. Essas regiões possuem uma identidade cultural distinta, marcada pelas lutas por territórios físicos e políticos, bem como pela relação única com o rio São

Francisco e com a natureza local. Essa identidade se contrasta com a cultura ocidentalizada promovida pela urbanização, que muitas vezes desconsidera as especificidades das populações tradicionais.

Nesse contexto, o IF Sertão assumiu a responsabilidade de desenvolver ações em prol da proteção das populações indígenas e quilombolas, promovendo uma educação intercultural crítica. Essa iniciativa foi pensada em parceria com representantes dessas comunidades, garantindo que o currículo da especialização fosse construído coletivamente. A partir desse bojo, foram realizadas sete oficinas entre 2012 e 2013, envolvendo 25 professores indígenas e 25 quilombolas de diversas regiões de Pernambuco. Esse processo colaborativo permitiu que o currículo fosse elaborado com base nas necessidades e nas perspectivas das comunidades atendidas.

O curso também contou com o apoio de organizações como a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE)¹⁶ e o Núcleo de Educação Quilombola do Estado, o que ampliou a representação territorial dos participantes. Essa parceria possibilitou que professores de diferentes regiões, incluindo Zona da Mata, Agreste e Sertão, contribuíssem para a construção de um currículo que refletisse a diversidade cultural e étnica do estado.

A especialização resultou em uma construção educacional diferenciada, intercultural e metodologicamente orientada para atender às necessidades das escolas indígenas e quilombolas. Essa formação contribuiu para o fortalecimento das identidades culturais, para a desconstrução de práticas colonizadoras e para a construção de um modelo educacional que respeite e valorize as especificidades das comunidades.

A referida formação, *Latu Sensu*, em Interculturalidade e Decolonialidade na Educação Escolar Indígena e Quilombola¹⁷, ofertada pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), representa uma iniciativa educacional de significativa

¹⁶ Grupo que reúne representantes de todos os povos indígenas de Pernambuco e tem como objetivo desenvolver ações coordenadas em prol da garantia do direito à educação escolar específica, diferenciada e intercultural no estado

¹⁷ <https://ifsertaope.edu.br/ead/wp-content/uploads/sites/9/2024/04/Especializacao-em-Interculturalidade.pdf>

relevância para a promoção da justiça social e do respeito à diversidade étnico-cultural no Brasil. Este curso, regulamentado pelo Edital nº 31/2022, é concebido com a ambição de formar profissionais especializados nas expressões de interculturalidade e decolonialidade no âmbito da educação escolar indígena e quilombola, contribuindo para superar a histórica invisibilidade destes grupos nos contextos educacionais e nas políticas públicas.

Conforme destaca o edital, a invisibilidade das culturas indígenas e quilombolas é um reflexo da injustiça cognitiva e curricular, arraigada na história das relações entre o Estado e esses grupos sociais. Esse contexto evidencia a necessidade de ações afirmativas que promovam uma educação intercultural capaz de reconhecer e valorizar a diversidade étnica do país. Assim o Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (Campus Petrolina) ao ofertar a especialização, caminha em direção ao cumprimento da meta de capacitar educadores para enfrentarem os desafios democráticos na construção de um modelo educacional inclusivo e que reflita as realidades e contribuições culturais dos povos indígenas e quilombolas (IFSertãoPE, Edital nº 31/2022, p. 6).

É mister reiterar que entre os objetivos do curso está a formação de educadores que atuem diretamente nas comunidades, promovendo o respeito às tradições culturais e a integração de saberes locais com o currículo escolar. Para tanto, o curso combina encontros presenciais e atividades em ambiente virtual, totalizando uma carga horária de 480 horas, distribuídas em quatro semestres. Esta estrutura visa garantir que os profissionais possam acessar conteúdos teóricos e metodologias práticas que respondam às demandas específicas de suas comunidades (IFSertãoPE, Edital nº 31/2022, p. 7).

A oferta do curso também reflete a implementação de políticas afirmativas previstas no Decreto 7.824/2012 e na Portaria Normativa nº 13/2016, que asseguram vagas preferenciais para grupos historicamente marginalizados. No caso desta especialização, oito vagas são reservadas para candidatos indígenas e outras oito para candidatos quilombolas em cada campus, como forma de priorizar a participação desses sujeitos na construção de suas próprias narrativas educacionais (IFSertãoPE, Edital nº 31/2022, p. 6).

A perspectiva decolonial presente no curso busca desconstruir paradigmas educacionais colonizadores, propondo um aprendizado que respeite os saberes ancestrais e a cosmovisão dos povos indígenas e quilombolas. Essa abordagem é essencial para combater práticas discriminatórias e contribuir para a valorização da identidade étnica desses grupos no sistema educacional. Ademais, ao fomentar uma visão crítica sobre as relações de poder e as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade, o curso capacita os educadores a promoverem uma educação emancipadora e transformadora.

Outro aspecto relevante é o caráter interdisciplinar do curso, que possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo um diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos. Essa abordagem enriquece o repertório dos educadores e favorece a criação de práticas pedagógicas inovadoras, adaptadas às especificidades de cada comunidade.

É importante elucidar que a educação intercultural, enquanto eixo estruturante da especialização, tem como objetivo central promover o respeito à diversidade cultural e étnica. Segundo Candau (2009), “a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais” (p. 170). Esse enfoque implica uma transformação estrutural no sistema educacional, abrangendo o currículo, a organização escolar e as relações comunitárias. No caso do IF Sertão, a construção do currículo da especialização envolveu diretamente representantes das comunidades indígenas e quilombolas, garantindo que suas vozes fossem ouvidas e incorporadas nas propostas pedagógicas.

Essa abordagem também dialoga com Fleuri (2002), que afirma que a educação intercultural deve promover a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas. Essa construção coletiva possibilita a valorização dos saberes tradicionais e fortalece as identidades culturais, elementos fundamentais para a promoção de uma educação que contribua para a justiça social.

Uma das principais demandas das comunidades indígenas foi a criação de currículos próprios, que refletissem suas trajetórias históricas, culturais e

epistemológicas. Segundo os participantes, o currículo não deve ser apenas uma lista de conteúdos escolares, mas sim um caminho que represente a vida e as experiências dos povos tradicionais. Nesse sentido, a educação escolar indígena e quilombola vai além da escola, abrangendo aspectos como história, território, espiritualidade e valores culturais.

Outro ponto destacado foi a necessidade de descolonizar o ensino, desconstruindo as estruturas colonizadoras impostas pela política educacional ocidental. Dessa maneira a descolonização emerge como um elemento central na proposta do IF Sertão, buscando superar o legado eurocêntrico que permeia o sistema educacional brasileiro. De acordo com Sacavino (2016), descolonizar o ensino significa “superar a homogeneização cultural e valorizar os saberes locais e as práticas sociais das comunidades” (p. 45). Essa perspectiva foi incorporada ao curso por meio da construção de currículos específicos, que refletem as trajetórias históricas e culturais das comunidades indígenas e quilombolas.

O processo de descolonização também se reflete na busca por uma educação que não apenas atenda às demandas das comunidades, mas também em frente as estruturas colonizadoras impostas pela política educacional ocidental. Como observa Quijano (2005), “a colonialidade do poder persiste nas instituições e epistemologias modernas”, exigindo a desconstrução dessas estruturas para que novos paradigmas possam emergir.

Diante do exposto o processo de descolonização requer a formação de professores nas próprias comunidades, garantindo que o ensino seja ministrado por quem conhece profundamente a cultura, a história e os valores locais. Essa perspectiva fortalece a autonomia das comunidades e assegura que o conhecimento transmitido seja representativo de suas realidades.

A experiência do curso de especialização demonstrou que a educação intercultural é um processo coletivo, no qual professores, alunos e comunidades constroem juntos o conhecimento. Esse modelo valoriza a troca de saberes entre diferentes culturas, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para o fortalecimento das identidades indígena e quilombola. Ao reconhecer a demanda das comunidades, o IF Sertão reafirmou seu compromisso com uma educação

pública inclusiva e de qualidade, que atende às especificidades culturais e epistemológicas das populações tradicionais.

Embora o curso represente um avanço significativo, desafios importantes permanecem. Entre eles, está a necessidade de uma maior articulação entre as políticas públicas e as demandas das comunidades. Como apontam Silva e Almeida (2012), “a desigualdade na educação não pode ser dissociada das desigualdades sociais e econômicas” (p. 183), exigindo que as políticas educacionais enfrentem as interseções entre classe, etnia e cultura.

Despontando como outro fator desafiador é garantir que a formação oferecida pelo curso seja replicada nas escolas das comunidades. Isso requer a continuidade de projetos que promovam a formação de professores dentro das próprias comunidades, assegurando que o conhecimento transmitido seja representativo e respeitoso das realidades locais.

A especialização em Educação Intercultural do IF Sertão demonstra que é possível construir uma educação que valorize a diversidade cultural e promova a justiça social. Ao incorporar a descolonização, a participação comunitária e a construção coletiva do conhecimento, o curso oferece um modelo que pode inspirar outras iniciativas em contextos semelhantes. Mais do que uma formação acadêmica, trata-se de um projeto que fortalece identidades, valoriza saberes tradicionais e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sequencialmente, coadunada as demais ações, destaca-se, no ano de 2016, a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)¹⁸ no campus Petrolina, consolidando-se como um dos principais instrumentos para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. O NEABI tem desempenhado um papel fundamental na articulação de ações que dialogam com as demandas da comunidade local, promovendo eventos como seminários, oficinas, palestras e atividades culturais que destacam as contribuições das culturas africanas, afro-

¹⁸ O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) é um espaço institucional voltado para a promoção de ações acadêmicas, culturais e pedagógicas que visam à valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Seu objetivo é fomentar pesquisas, debates e atividades que contribuam para a implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas.

brasileiras e indígenas para a formação da sociedade brasileira. Ademais, o NEABI também atua no apoio a pesquisas que abordam temáticas étnico-raciais, contribuindo para a produção de conhecimento e para a formação de uma consciência crítica entre estudantes e servidores.

Nesse sentido e a partir de uma análise do referido documento regulador, é possível observar sua relevância e impacto para a comunidade acadêmica, bem como sua contribuição para a promoção da educação das relações étnico-raciais e para o enfrentamento das desigualdades raciais. O regulamento estrutura e normatiza o funcionamento do NEABI, evidenciando o compromisso institucional com a implementação das Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Essas leis estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, reforçando a necessidade de práticas educativas que dialoguem com a diversidade cultural e promovam a equidade.

A composição do núcleo, conforme detalhado no regulamento, destaca um aspecto fundamental de inclusão, ao englobar docentes, técnicos-administrativos, discentes e membros da comunidade externa, como representantes de movimentos sociais, quilombolas e indígenas. Tal diversidade de integrantes amplia as perspectivas e fortalece o caráter intercultural das ações propostas. Essa estrutura plural favorece a construção de uma educação transformadora, conforme proposto por autores como Paulo Freire (1996), que defende o diálogo e a interação como elementos centrais para a emancipação social.

Além disso, o regulamento estabelece responsabilidades claras para os membros do NEABI, como a proposição de projetos de ensino, pesquisa e extensão, a sistematização de publicações acadêmicas e a promoção de ações técnico-científicas. Tais atribuições reforçam a relevância do núcleo como um espaço de produção e disseminação de conhecimento, alinhado ao tripé ensino, pesquisa e extensão que fundamenta as instituições de educação superior no Brasil.

Outro ponto relevante do documento é a valorização do processo democrático na escolha da equipe de coordenação, promovendo eleições regulares e incentivando a participação ampla dos membros do núcleo. Essa abordagem

contribui para a legitimidade das ações desenvolvidas, ao mesmo tempo em que garante o engajamento contínuo da comunidade acadêmica e externa.

Os benefícios desse regulamento para a comunidade acadêmica são inúmeros. Ele consolida o NEABI como um espaço de referência para a discussão e implementação de práticas pedagógicas e de pesquisa voltadas à valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Ademais, fomenta a sensibilização e a formação crítica de estudantes, professores e técnicos, preparando-os para atuar em uma sociedade multicultural e com desafios complexos relacionados à equidade racial.

Nesse prisma, o governo federal sensível ao contexto educativo macro e diversificado, criou em 2013 a iniciativa denominada: “Ação Saberes Indígenas na Escola”, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), o projeto ambiciona desempenhar um papel central ao fomentar práticas educativas que consideram as especificidades de cada povo.

De acordo com o MEC, a ação "visa promover a valorização da educação escolar indígena, considerando os saberes tradicionais, os direitos e a diversidade dos povos indígenas" (Brasil, 2025). Essa perspectiva reconhece que a educação formal não deve ser um mecanismo de assimilação cultural, mas sim uma via de fortalecimento das identidades indígenas e de seus modos de vida, promovendo a autonomia e a participação ativa desses povos no processo educativo.

Além disso, a proposta busca integrar saberes ancestrais ao currículo escolar, promovendo o diálogo entre o conhecimento indígena e o científico. Essa abordagem dialógica possibilita não apenas a preservação das tradições culturais, mas também a formação de indivíduos capazes de transitar entre diferentes contextos culturais e sociais, fortalecendo a luta pelos direitos dos povos originários. Assim, a Ação Saberes Indígenas na Escola é um exemplo de como políticas públicas educacionais podem ser orientadas para o respeito à diversidade e à equidade.

O IF Sertão PE é parceiro do programa "Ação Saberes Indígenas na Escola" que oferta formação continuada aos professores que atuam na educação escolar indígena. Para isso, busca disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos que

atendam às particularidades da organização comunitária, orientando a elaboração de currículos, a definição de metodologias e o desenvolvimento de processos de avaliação que valorizem os conhecimentos e as especificidades dos povos indígenas.

O livro *Memórias e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu* foi resultado da vinculação do Instituto ao referido programa “Ação Saberes Indígenas na Escola”, sua concretização é fruto de uma parceria entre professores e o Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação-OPARÁ¹⁹, vinculado à Universidade Estadual da Bahia. A obra foi concebida com o propósito de registrar os saberes e práticas culturais do povo Pankararu, contribuindo para a preservação de sua memória coletiva e o fortalecimento de sua identidade cultural.

O projeto que originou o livro, priorizou a valorização dos relatos dos mais velhos da comunidade, que, ao longo dos anos, receberam e transmitiram o conhecimento de seus antepassados. Essas narrativas foram documentadas em diferentes formatos, como textos, desenhos, toantes e imagens, permitindo uma abordagem rica e diversificada da cultura Pankararu. Dessa forma, a publicação desempenha um papel essencial na continuidade das tradições, promovendo o reconhecimento da importância histórica e social desse povo.

Sobre a referida obra, o texto inaugural descreve como o IF Sertão-PE, por meio do campus Floresta, estruturou ações voltadas para atender as demandas de formação docente dos povos indígenas da região, em parceria com o campus Petrolina. Entre as atividades destacadas estão a oferta de cursos e oficinas, a construção de materiais didáticos específicos e a ampliação das práticas pedagógicas que articulam os saberes indígenas e o conhecimento científico. Essa iniciativa surgiu da necessidade de promover um diálogo recíproco entre as instituições de ensino e as comunidades indígenas, valorizando suas vivências, histórias e culturas.

¹⁹ O termo OPARÁ refere-se à denominação que os primeiros habitantes da região deram para o Rio São Francisco. Significa rio-mar, e serve como um referencial histórico e sociocultural, para ser sempre lembrado e discutido com as Comunidades a sua relação com o Rio e com o Bioma Caatinga.

Parte da obra, também contextualiza os desafios enfrentados, como a ausência de núcleos específicos para a implementação do programa no estado até 2018, e ressalta a importância da criação de parcerias institucionais e do apoio governamental para consolidar uma educação escolar indígena de qualidade. Assim, a iniciativa demonstra o compromisso do IF Sertão-PE em contribuir para a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas no processo educacional (Veras, 2019).

Outro ponto de destaque nas ações afirmativas do campus Petrolina é o compromisso com a realização de encontros e debates que fortalecem o diálogo intercultural. Em 2019, por exemplo, o instituto sediou o “Seminário de Diversidade Cultural no Vale do São Francisco”, que reuniu representantes de comunidades tradicionais, pesquisadores e ativistas para discutir estratégias de combate ao racismo, ao preconceito e à exclusão social. Esse evento reforçou a relevância do NEABI como espaço de articulação entre a educação formal e os saberes tradicionais.

Como já elencado anteriormente a iniciativa mais recente, em 2022, pelo IF Sertão campus Petrolina foi a implantação de um programa de formação continuada para educadores, abordando as temáticas de diversidade e equidade. Para além de todas essas articulações outra ação que fomentou as iniciativas nessa direção foi o projeto de extensão intitulado: "Cantos e Contos das Culturas Afro-brasileira e Indígena", conduzido pelo IFSertãoPE Campus Petrolina sob a orientação da professora Edivania Granja da Silva Oliveira, o projeto de extensão teve como propósito promover a valorização e visibilidade das culturas afro-brasileira e indígena, contribuindo para a efetivação de uma educação antirracista. A iniciativa foi motivada pela necessidade de ampliar os espaços de diálogo sobre a diversidade étnico-cultural no ambiente educacional, em conformidade com a Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar, reforçando a importância de ações educacionais para toda a comunidade (IFSertãoPE, 2022).

O projeto foi desenvolvido com metodologia qualitativa, incluindo pesquisa teórica, seleção de músicas, ensaios e execução de oficinas culturais. A proposta

inicial previa atividades em escolas públicas locais, mas, devido à incompatibilidade de calendários, as oficinas foram realizadas no Parque Josefa Coelho e no Campus Petrolina, atingindo mais de 150 pessoas, entre estudantes, servidores e a comunidade em geral. As ações envolveram apresentações artísticas, contação de histórias, músicas e danças que celebraram a riqueza das tradições afro-brasileiras e indígenas, promovendo reflexões sobre o respeito às diferenças e o combate ao racismo (IFSertãoPE, 2022).

Todas essas ações exaltam o protagonismo da instituição em comento, evidenciando a necessidade das iniciativas disciplinadas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que fundamentam e vogam, nesse caso, o projeto "Cantos e Contos das Culturas Afro-brasileira e Indígena". Sobre sua concepção, o referido, aliou a expertise acadêmica à necessidade de engajamento comunitário, alinhando-se à perspectiva freiriana de interação entre saberes técnico-científicos e culturais. A iniciativa dos docentes e a dedicação dos discentes voluntários foram cruciais para a execução das oficinas, proporcionando aos participantes conhecimentos significativos e promovendo o fortalecimento de uma educação inclusiva e igualitária (IFSertãoPE, 2022).

Além de atender à comunidade acadêmica, o projeto alcançou estudantes do Ensino Fundamental, servidores e a comunidade em geral, contribuindo para a conscientização sobre a importância de ações contínuas e permanentes na promoção de uma educação antirracista. Ao unir ensino, pesquisa e extensão, o projeto reforçou o compromisso da instituição com a transformação social, reconhecendo a riqueza cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas como pilares para a construção de uma sociedade mais justa e plural (IFSertãoPE, 2022).

As ações afirmativas promovidas pelo Instituto Federal campus Petrolina, com ênfase nas atividades desenvolvidas pelo NEABI, destacam-se pela coerência com os princípios de uma educação plural e transformadora. Essas iniciativas não apenas reafirmam o papel da educação como instrumento de emancipação social, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra pauta latente e permeada por um cenário mais recente, são as mobilizações dos povos indígenas pela inserção na educação superior, essa ânsia revela um contexto de lutas e reivindicações por direitos educacionais em um contexto muitas vezes marcado pela exclusão e marginalização. Estudos têm demonstrado que a expansão da educação superior para os povos indígenas não ocorre de maneira uniforme, sendo necessário um enfoque específico para compreender as especificidades culturais e as demandas específicas desses grupos (Trejo, 2006; Barbosa, 2007). A ação coletiva dos indígenas, como destaca Trejo (2006, p. 265), “é impulsionada tanto por mudanças macroestruturais quanto por estratégias microestratégicas que visam enfrentar barreiras específicas à inclusão”.

No caso de Pernambuco, a juventude indígena tem se mobilizado de maneira ativa para reivindicar acesso e permanência na educação superior. De acordo com Almeida (2017), “a organização coletiva dos povos indígenas em Pernambuco, através da Comissão dos Professores/as Indígenas de Pernambuco (COPIPE), tem sido fundamental para a articulação de políticas públicas direcionadas à educação superior” (Almeida, 2017). A COPIPE, como um espaço de interlocução entre comunidade acadêmica e poder público, tem contribuído para a criação de programas como o Prolind (Programa de Licenciatura Intercultural Indígena), que visa preparar professores indígenas para atuar nas escolas locais com um currículo que valoriza as tradições culturais e o conhecimento ancestral (Barbosa, 2007).

Os avanços na educação superior para os povos indígenas são evidentes em dados recentes: em 2019, Pernambuco contava com 297 indígenas matriculados em cursos superiores nos Institutos Federais, com destaque para o IF Sertão-PE, que acolhe a maioria desses estudantes (Brasil, 2019). Este crescimento reflete uma melhoria nas condições de acesso e permanência, fruto das políticas afirmativas como o Bolsa Permanência, que visa reduzir desigualdades econômicas e sociais para esses grupos (Brasil, 2019). Esses programas são fundamentais para a continuidade dos estudos e para a promoção de uma educação inclusiva e intercultural (Silva, 2022).

A decisão de ingressar na educação superior, especialmente nos Institutos Federais, é um reflexo da demanda coletiva por uma formação que não apenas

permita o acesso, mas também promova a visibilidade e a participação ativa dos povos indígenas nos espaços acadêmicos (Santos & Souza, 2017). Conforme destaca Silva (2022), “a educação superior representa uma prática de liberdade e uma ferramenta de mobilidade social para os povos indígenas, permitindo-lhes influenciar as políticas públicas e reafirmar sua identidade cultural” (Silva, 2022).

CONCLUSÃO

A relação entre o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão PE) e as comunidades indígenas tem se consolidado ao longo dos anos, refletindo um compromisso crescente com a inclusão educacional e a valorização da diversidade cultural. O instituto tem se tornado um espaço de referência para os povos indígenas que buscam formação técnica e superior, garantindo não apenas o acesso ao ensino, mas também condições que favorecem a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Uma das principais iniciativas do IFSertão PE nesse sentido é a implementação de políticas afirmativas de ingresso. Por meio do sistema de cotas para estudantes indígenas e quilombolas, a instituição busca corrigir desigualdades históricas, garantindo oportunidades reais de acesso à educação profissional e tecnológica. Esse mecanismo se alinha às diretrizes nacionais de inclusão, fortalecendo o direito dos povos tradicionais a uma formação acadêmica de qualidade sem que precisem abrir mão de sua identidade cultural.

No entanto, o desafio não se resume ao ingresso. A permanência dos estudantes indígenas é uma questão crucial que exige a adoção de medidas que contemplem suas necessidades específicas. Para além desses aspectos o estudo e a pesquisa no campo acadêmico vislumbra a possibilidade de compreender, apreender e intervir em mecanismos que corroborem para o avanço dessa temática. Dessa maneira a presente pesquisa buscou compreender a relação entre cultura, identidade e ensino de Filosofia no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE) em paralelo à Escola Estadual Indígena Capitão Dena, situada na Ilha de Assunção, Cabrobó-PE. Partindo do conceito de equidade e do reconhecimento identitário dos povos indígenas, a investigação analisou a participação do ensino de

Filosofia na construção dessas identidades, evidenciando desafios e oportunidades nesse processo.

A partir de um enfoque teórico-metodológico que conjugou pesquisa bibliográfica, documental e participante, foi possível compreender como as ações institucionais de educação filosófica podem atuar como mecanismos de reconhecimento e valorização da diversidade cultural e epistêmica.

O estudo destacou que a identidade é um conceito dinâmico, construído histórica e socialmente, influenciado por fatores políticos, econômicos e culturais. No contexto brasileiro, a identidade dos povos indígenas tem sido historicamente marginalizada pelo processo de colonialidade do saber, que impõe uma matriz eurocêntrica e desconsidera as epistemologias tradicionais desses povos. No entanto, as políticas afirmativas desenvolvidas pelo IFSertão-PE e a prática educacional na Escola Estadual Indígena Capitão Dena evidenciam a importância de um ensino que reconheça e respeite a pluralidade de saberes, promovendo uma educação intercultural crítica e libertadora.

A Filosofia, enquanto disciplina reflexiva e formadora de pensamento crítico, pode desempenhar um papel crucial na reconfiguração das relações de poder e na desconstrução de paradigmas coloniais, contribuindo para a emancipação dos sujeitos indígenas. A partir das contribuições de Axel Honneth e sua teoria do reconhecimento, ficou evidente que a valorização da identidade indígena no âmbito educacional passa pelo reconhecimento de três esferas fundamentais: o amor e respeito pela cultura, o reconhecimento jurídico dos direitos desses povos e a solidariedade na promoção de sua autonomia e protagonismo.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi o impacto das práticas institucionais na construção de currículos mais inclusivos. A existência de programas voltados à visibilidade das culturas indígenas dentro do IFSertão-PE demonstra avanços, mas também aponta desafios a serem superados, como a necessidade de maior integração entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais. Para isso, é essencial um compromisso coletivo entre gestores, docentes e estudantes na construção de uma educação verdadeiramente intercultural, que não apenas insira

conteúdos indígenas no currículo, mas também reconheça a legitimidade das epistemologias não ocidentais.

Dessa forma, esta dissertação reafirma a importância da Filosofia como ferramenta de emancipação e diálogo intercultural, contribuindo para o fortalecimento da identidade indígena e para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural. Os resultados obtidos indicam que a continuidade e ampliação de políticas afirmativas na educação profissional e tecnológica são fundamentais para garantir a permanência e o protagonismo dos povos indígenas dentro das instituições de ensino. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexões mais amplas sobre os desafios e possibilidades de um ensino de Filosofia comprometido com a justiça social, o reconhecimento e a valorização das identidades indígenas no Brasil.

Nessa volta, a pesquisa revelou que, embora o IFSertão-PE tenha avançado em ações afirmativas, como a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e a oferta de cursos voltados para a interculturalidade, a estrutura curricular ainda privilegia uma abordagem filosófica eurocêntrica. Essa realidade reflete o fenômeno do epistemicídio, descrito por Boaventura de Sousa Santos (2009), que aponta a marginalização de epistemologias tradicionais em favor de um pensamento ocidental hegemônico. Por outro lado, na Escola Indígena Capitão Dena, a filosofia é integrada às práticas comunitárias, sustentando-se na oralidade e na relação direta com a ancestralidade.

Como elencado anteriormente a investigação, fundamentada em Axel Honneth (2009), permitiu identificar que o reconhecimento é um elemento essencial na construção da identidade que também abarca a comunidade indígena, por esse motivo a ausência de um reconhecimento efetivo resulta na perpetuação de desigualdades e na dificuldade de autoafirmação dessas populações. No contexto do IFSertão-PE, essa lacuna se reflete na fragmentação das iniciativas voltadas às epistemologias indígenas, que, apesar de existirem, não estão integradas organicamente ao currículo.

Ademais, a discussão sobre o garantismo identitário e sua relação com as práticas socioculturais demonstra a importância de um modelo educacional que

reconheça e valorize as especificidades dos povos indígenas. Conforme Hartmut Rosa (2019), a aceleração social contemporânea tende a gerar uma alienação dos indivíduos em relação ao mundo e às próprias identidades, reforçando a necessidade de um ensino de Filosofia que permita um reencontro sensível com a cultura e a história.

A análise documental indicou que, apesar das iniciativas do IFSertão-PE, a inserção dos conhecimentos indígenas na prática pedagógica cotidiana é limitada. Projetos de extensão e eventos pontuais são realizados, mas não há uma transversalização efetiva desses saberes no ensino regular. A ausência de materiais didáticos bilíngues e a necessidade de maior participação das lideranças indígenas no planejamento educacional também foram desafios identificados.

Diante desses achados, é essencial que o IFSertão-PE adote estratégias concretas para fortalecer a inclusão das epistemologias indígenas no ambiente acadêmico. Para isso, torna-se necessária uma revisão curricular que possibilite a integração efetiva das filosofias indígenas, garantindo que esses saberes sejam contemplados de maneira estruturada no ensino. Além disso, é fundamental um maior investimento na formação de docentes, capacitando-os para lidar com a pluralidade epistemológica e proporcionar um ensino mais inclusivo e sensível às especificidades culturais dos povos indígenas. Outra medida indispensável é a ampliação da colaboração entre acadêmicos e comunidades indígenas na elaboração de materiais didáticos, assegurando que os conteúdos reflitam as realidades e cosmovisões dessas populações. Por fim, o fomento às licenciaturas interculturais e a criação de cursos específicos que atendam às demandas indígenas são iniciativas que podem contribuir significativamente para a promoção da equidade educacional, fortalecendo a presença e o protagonismo indígena no ensino superior e técnico.

Por fim, a investigação demonstrou que a identidade e o reconhecimento dos povos indígenas dependem de um compromisso educacional mais profundo com a equidade. O ensino de Filosofia, enquanto ferramenta de reflexão e emancipação, pode desempenhar um papel crucial na desconstrução de hierarquias epistêmicas e no fortalecimento das identidades culturais. Assim, reafirma-se a necessidade de

uma educação que não apenas reconheça os saberes tradicionais, mas os incorpore de forma estruturante no processo formativo, garantindo uma sociedade mais equânime e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ALMEIDA, J. P.; SILVA, R. L. **Educação e inclusão: desafios para o século XXI**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2021.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Indígenas na Educação Superior em Pernambuco: Desafios e Avanços**. In: **Formação e Inovação em Políticas Públicas para Povos Indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFAM, 2017.

ALVES, D. J. A filosofia no ensino médio: ambigüidade e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. 328 p.

ARANTES, Paulo; LEOPOLDO E SILVA, Franklin; FAVARETTO, Celso; FABRINI, Ricardo; MUCHAIL, Salma. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1993. (Coleção Eventos).

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (ANPOF). Um ensino médio de verdade precisa ter Filosofia. *Coluna ANPOF*, 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/um-ensino-medio-de-verdade-precisa-ter-filosofia>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita. **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/LACED/Museu Nacional, 2006. 233 p.

BARBALHO, Francisco de Assis Barbosa. **Os Povos Indígenas e a Educação Intercultural no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BARBU, Zevedei. O conceito de identidade na encruzilhada. **Anuário Antropológico**. [S. l.], v. 3, n. 1, p. 293–307, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6060>. Acesso em: 8 maio. 2024.

BARROS, José D'Assunção. **O humanismo e suas origens pré-renascentistas.** *Historiæ*, Rio Grande, v. 12, n. 1, p. 250-260, 2021.

BARTH, Fredrik. **O Guru, o iniciador e outras Variações Antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000. 243p.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. **De caboclos da assunção a índios Truká.** 1992. 229 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Rio de Janeiro: UFRJ/Museu nacional, 1992. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000187219&local_base=UFR01

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. **Descobrimo e recebendo heranças: as lideranças Truká.** 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Rio de Janeiro, UFRJ/Museu Nacional, 2005. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000643008&local_base=UFR01.

BOAVENTURA de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (2009). **Epistemologias do Sul**

BOTO, Carlota. **A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito.** *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 de janeiro de 25.

BRANGATTI, Paulo R. **O ensino de filosofia no segundo grau: uma necessidade de leitura do cotidiano.** Piracicaba: UNIMEP, 1993.

BRASIL. **Constituição (1934).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Estatísticas da Educação Superior em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Ação Saberes Indígenas na Escola.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/acao-saberes-indigenas-na-escola>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa.** Brasília: MECSEF, 1998

BRUST, Wesley Augusto. **Um ensino de filosofia descolonizador: nem racionalista, nem conteudista.** Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: . Acesso em: 08 fev. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 228 p.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina.** São Paulo: Vozes, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com Aspas.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARREIRO, Gabriela da Nóbrega; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Rotas epistemológicas para pluri-versar a universidade: contribuições para descolonizar o conhecimento.** *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 16, n. 3, p. 22-46, set./dez. 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v16n3.2023.38>.

CARVALHO, L. S.; LIMA, T. R. **Políticas públicas e ações afirmativas no Brasil: uma análise crítica.** Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2019.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2008. 602 p.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** Tradução: Guy Reynaud. Revisão técnica: Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto. e RICARDO, Fany. **Povos Indígenas no Brasil: 2001- 2005.** São Paulo: Instituto Socio ambiental, 2006. p. 41-49.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de Psicologia Social.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 242 p.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo: Ediouro, 2009. 544 p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1960.

FLEURI, Reinaldo. **Educação Intercultural e Diversidade Cultural**. Florianópolis: UFSC, 2002.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Os direitos

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II - arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. FOUCAULT, M. Ditos e escritos II - arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Jefferson B. (Et Al). **Políticas de ação afirmativa para indígenas nas universidades públicas brasileiras (2019)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2022, p. 1-21.

FREYRE, Gilberto. **O luso e o trópico**. São Paulo: É Realizações, 2010. 336 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Transformadora**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAGNÉ, Karen. Sobre a obsolescência das disciplinas: Frantz Fanon e Sylvia Wynter propõem um novo modo de ser. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, 2018. p. 44-65.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAUDO, Laura. Homenagear os índios, defender o indigenismo: o “Dia do Índio” e o Instituto Indigenista Interamericano. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 81–96, 2017. DOI: 10.15448/1980-864X.2017.1.24069. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/24069>. Acesso em: 8 maio. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, Luiz (org.). *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1988

GREGOLIN, M. R. V. Discurso, História e Produção de Identidades na Mídia. In: FONSECA-SILVA, M. C; POSSENTI, S. (orgs.). **Mídia e Rede de memória**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner Roberto. A construção da identidade e os regimes de visibilidade dos povos indígenas na universidade. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 53-68, 2014.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. Tradução: Vinicius Liberato. São Paulo: Editora Veneta, 2018.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia do direito**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **O Sistema da Vida Ética**. Tradução: Artur MORÃO. Lisboa: Edições 70, 1991.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Posfácio: Emmanuel Carneiro Leão. São Paulo: Vozes, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 256 p.

HONNETH, A. **O direito da liberdade**. Martins Fontes: São Paulo, 2015.

HONNETH, Axel. Barbarizações do conflito social: lutas por reconhecimento ao início do século 21. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 154–176, 2014. DOI: 10.15448/1984-7289.2014.1.16941. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16941>. Acesso em: 18 maio. 2024.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, Axel. **Reificação, um estudo da teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. 223 p.

HONNETH, Axel. **Sufrimento de Indeterminação**. São Paulo: Esfera Pública, 2007. (PDF) humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2009.

IFSERTÃOPE. **Conheça as iniciativas do IFSertãoPE voltadas aos povos indígenas**. 2025. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/13421-2/> Acesso em: 12 fev. 2025.

IFSERTÃOPE. *Relatório de Projeto de Extensão – Cantos e Contos das Culturas Afro-brasileira e Indígena*. Petrolina: IFSertãoPE Campus Petrolina, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química: quarta reformulação**. Petrolina: IF Sertão PE, 2023. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/petrolina/wp-content/uploads/sites/2/2024/03/Projeto-Pedagogico-2023.2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Médio Integrado de informática – Ano 2023**. Petrolina: IF Sertão PE, 2023. Disponível em: <https://ifsertaope.edu.br/petrolina/wp-content/uploads/sites/2/2024/03/Projeto-Pedagogico-do-Curso-Ano-2023.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Edital nº 31/2022, de 13 de maio de 2022**. Petrolina: IF Sertão PE, 2022. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/propip-editais>. Acesso em: 16 jan. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas**. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br>. Acesso em: 14 dez. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Petrolina, 2022.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO. Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano. Mich. México. En: **Primer Congreso Indigenista Interamericano**. México: Instituto Indigenista Interamericano, 1940. Vol. I, p. 1-42.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental, 2006.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé: uma visão indígena do sagrado**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

JESUS, Leandro Bulhões dos Santos de; SAMPAIO, Leonardo Grokoski. A história, a póscolônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**. Recife, vol II, nº 11 – Ago-Dez, 2017.

KAIGANG, Bruno Ferreira. **Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios**. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p. 214.

KEHL, Maria Rita. **Comissão Nacional da Verdade**. Texto 5. Violações dos Direitos Humanos dos povos indígenas. Brasília – DF. 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã**

KRENAK, Airton. Eterno Retorno do Encontro. In: Novaes, Adauto (org.) **A Outra Margem do Ocidente**. Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999. p. 23-32.

KRENAK, Airton. Eterno Retorno do Encontro. In: Novaes, Adauto (org.) **A Outra Margem do Ocidente**. Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999. p. 23-32.

LACOSTE, Y. A Pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. In: **Seleção de Textos**. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros. s/d.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LEITE, Lúcia H. A. **Com um pé na aldeia e um pé no mundo: desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil**. Currículo sem fronteiras, 2010, v. 10, n. 1, pp. 195-212, Jan/Jun.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução: Eduardo Abranches Soveral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

LUCIANO, Gersen dos Santos Baniwa. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-para-manejo-e-domesticacao-do-mundo-entre-a-escola-ideal-e-a-escola-real-os-dilemas-da-educacao-escolar-indigena-no-alto-rio-negro,6664e32f-7744-4200-a483-54b7b746516b>.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Angela Maria Souza. Considerações históricas sobre o ensino de filosofia no Brasil do período colonial até o século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 309–321, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i49.8640334. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640334>. Acesso em: 8 fev. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p.

MAURO, V. F. Etnogênese e reelaboração da cultura entre os krahô-kanela e outros povos indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 37, 2013. DOI: 10.22456/1982-6524.33293. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/33293>. Acesso em: 18 maio. 2024.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options**. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. Perspectivas sociais e dominação simbólica: a presença política das mulheres entre Iris Marion Young e Pierre Bourdieu. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, p. 25-49, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/xLwK6B9RyRHbXDN4tCfRKRp/>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOBRE, M. Apresentação. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

PEREIRA, A. M. **Saberes interculturais na educação indígena**. Brasília: Editora da Universidade, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-249.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e a Teoria Social Contemporânea**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *Revista Sociedade e Estado*, v. 20, n. 3, p. 227-248, 2005

- RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7. Ed. São Pulo: Companhia das Letras, 1996.
- ROSA, Hartmut. **Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo**. Buenos Aires :Katz Editores, 2019.
- ROSA, Hartmut. **Aceleração: A transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques; FERREIRA, Roberto Leal. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SACAVINO, Susana Beatriz. **A Interculturalidade como Estratégia de Transformação Social**. Revista Redalyc, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23-73.
- SANTOS, João; SOUZA, Maria. **Juventude Indígena e Mobilização Política em Pernambuco**. In: **Desafios da Educação Indígena no Brasil Contemporâneo**. Recife: Editora UFPE, 2017.
- SANTOS, M. V.; OLIVEIRA, G. C. **Ações afirmativas e educação indígena no Brasil**. Recife: EdUFPE, 2020.
- SANTOS, Sérgio Baptista dos. Charles Taylor e a política do reconhecimento. Uma tentativa de resolver o dilema entre igualdade e diferença. **Revista Ideas**, v. 4, n. 4, 2018. Disponível em: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ideas/article/view/4603/7215>.
- SILVA, C. R. V. A influência da globalização nas manifestações culturais e o diálogo intercultural como uma genuína alternativa de respeito à diversidade e ao multiculturalismo. **Anuário brasileiro de direito internacional**, Belo Horizonte, v. 2, n. 9, p. 19-35, 2010. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27209.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2024.
- SILVA, José. **Direitos Humanos e Educação: Impactos da Educação Superior Indígena**. Rio de Janeiro: Editora UFJF, 2022.
- SILVA, Maria Alda Tranquilo da. **Saberes docentes constituídos na Prática Pedagógica de Professores da EJA indígena Potiguara na Baía da Traição -PB**.

2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, S. M.; BORGES, C. C. do L. **Educação escolar indígena potiguara: uma análise estrutural e material.** *Tellus*, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 341–367, 2019. DOI: 10.20435/tellus.v19i38.592. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/592>. Acesso em: 18 maio. 2024.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

SILVA, Vanilda Alves da; ALMEIDA, Flavinês Rebolo. **Práticas Pedagógicas Interculturais.** Revista SciELO, 2012. TREJO, Gabriel. **Mobilização Social e Mudança Política na América Latina.** São Paulo: Edusp, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/inclusão social.** *Comciência*, n. 36, out. 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Tradução Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TORRES, A. Senso, consciência e caráter nacional. In: **O problema nacional brasileiro: Introdução a um problema de organização nacional.** 4. ed. Brasília: Cia. Editora Nacional/UnB, 1982. pp. 28-29.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção para salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.** Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2003. Disponível em: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PTBrazil-PDF.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** Organizações das Nações Unidas, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 26 abril. 2024.

UNIPAMPA. **História dos NEABIs**. Disponível em:
<https://eventos.unipampa.edu.br/neabis>. Acesso em: 14 dez. 2024.

VERAS, Maria Leopoldina. Implantação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola. In: OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva; VIEIRA, Maria do Socorro Tavares Cavalcante (Org.). **Memórias e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu**. Petrolina: IF Sertão-PE, 2019. p. 14-16.

VERGOLINO, E. B.; SANTOS, L. T. **A Filosofia da Educação e o Pensamento Tradicional Indígena**. In: Anais do 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL). 2023. ISBN 978-65-5080-015-4.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

YANOMAMI. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio: Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ANEXO I

RELATÓRIO DE VISITA DE CAMPO

ESCOLA ESTADUAL INDIGENA CAPITÃO DENA

1. Informações Gerais

- Nome do Estudantes: Diego Alves
- Data da Visita: 10/12/24
- Duração da Visita: 8h e 30min. as 11h e 20min.
- Etapa do Processo: Visita de Campo Observação
- Prof. Orientador: Dr. André Ricardo S. Dias Pinto

2. Introdução

A educação escolar indígena emerge como um instrumento de resistência e afirmação cultural frente à imposição de uma educação eurocêntrica. Fundamentada na busca pela valorização das identidades e saberes tradicionais, ela busca ressignificar práticas pedagógicas alinhadas aos contextos socioculturais indígenas. Daniel Munduruku (2010) destaca que a educação indígena se configura como um espaço de luta e autonomia: “não é apenas aprender a ler e escrever, mas também uma forma de se manter vivo enquanto povo, com sua cultura e valores intactos” (p. 36). Essa educação, fruto de um longo histórico de exclusão e imposição colonial, resgata a interculturalidade como eixo central, promovendo o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos formais.

No microcontexto da Ilha de Assunção, a Escola Indígena Truká desempenha um papel vital na comunidade, sendo uma instituição de resistência e fortalecimento identitário. Conforme observado durante a visita, o ambiente escolar transpira a cultura indígena em cada detalhe: desde os murais que retratam histórias e tradições da etnia Truká até a organização dos espaços em consonância com os princípios da espiritualidade, da terra e da interculturalidade. Esses elementos são descritos por Catherine Walsh (2013) como fundamentais para uma pedagogia decolonial que “não apenas reconhece, mas também promove a recriação dos saberes indígenas no enfrentamento das lógicas coloniais” (p. 75).

Assim, a referida escola: Capitão Dena, atua como um espaço de pertencimento, servindo à maior parte dos indígenas da ilha estruturando seu calendário pedagógico de maneira singular, amparada em suas tradições e festejos. As datas significativas para os Trukás, como celebrações ligadas à agricultura, espiritualidade e resistência histórica, são incorporadas às atividades escolares, fortalecendo a relação dos estudantes com suas raízes e promovendo a imortalidade dos pilares ideológicos da comunidade. Além disso, os eixos de terra, história e organização são pilares que orientam o fazer educacional, reafirmando o compromisso com uma formação que respeita as especificidades culturais e promove a sustentabilidade da comunidade.

Durante a visita, foi notável o empenho dos professores em construir uma abordagem pedagógica que privilegia tanto a oralidade quanto a escrita, conectando os conteúdos curriculares ao universo cultural dos Trukás. O ensino de práticas agrícolas, por exemplo, vai além da técnica ou da teorização, ela é integrando valores ancestrais e a relação espiritual com a terra, aspecto que Walsh (2013) considera crucial para uma educação emancipadora. Essa prática reflete uma compreensão ampla de educação, que não se limita à sala de aula, mas alcança o cotidiano e a organização social da comunidade.

A Escola Indígena Truká, portanto, materializa o conceito de educação como prática cultural e política. Ao mesmo tempo em que preserva a história e os valores da comunidade, ela promove o diálogo intercultural e a autonomia de seu povo fortalecendo a luta dos povos originários independentemente da etnia, mas não abre mão das especificidades da sua comunidade. A articulação entre micro e macrocontextos na prática educacional da escola, evidencia seu papel como um espaço de resistência e de possibilidades, conforme Munduruku (2010) e Walsh (2013) argumentam em suas reflexões sobre educação indígena e decolonialidade, ratificando o fazer educação na desconstrução de uma ideologia que afirma que existe apenas um tipo de educação.

3. Objetivos da Visita:

A visita à Escola Estadual Indígena Capitão Dena trouxe à tona aspectos cruciais relacionados à realidade educacional das comunidades indígenas e às

especificidades que permeiam a organização, os desafios e as práticas pedagógicas locais. Ao conhecer aspectos culturais, históricos e sociais do território, evidenciou-se a complexidade que envolve a manutenção da escola, desde questões estruturais até administrativas. Durante a visita, observou-se a precariedade da infraestrutura, com problemas como a rede de esgoto interna estourada, além da ausência de um apoio sistemático (conforme funcionários) do Estado de Pernambuco para melhorias essenciais e suas manutenções. Além disso, verificou-se que a contratação de professores indígenas ocorre de forma precária, por meio de minicontratos que são renovados anualmente ao longo de um período superior a 10 anos, demonstrando uma falta de compromisso do poder público com a efetivação de políticas inclusivas que garantam estabilidade e dignidade profissional. A gestão escolar destacou a necessidade de aprovação dos professores pelos mais velhos da aldeia, ratificando a importância de respeitar as raízes culturais para a legitimação do corpo docente. Porém, notou-se que alguns professores ainda não possuem formação superior, o que reforça o clamor pela criação de uma universidade indígena que ofereça formação específica para esses profissionais, sem dissociá-los de sua identidade cultural.

O segundo objetivo da visita foi analisar os impactos das Leis 9.394/1996 (LDB), 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto escolar indígena. A LDB, como marco regulatório da educação brasileira, estabelece diretrizes que devem garantir uma educação plural e democrática, enquanto as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 determinam a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essas legislações têm como meta combater a invisibilidade histórica dessas populações e promover o respeito à diversidade cultural. Contudo, no contexto da escola visitada, percebeu-se que a implementação dessas normas encontra desafios significativos. A ausência de materiais didáticos específicos e a falta de formação contínua para os professores comprometem a aplicação plena dessas legislações. Ainda assim, a escola tenta cumprir essas diretrizes, valorizando os saberes indígenas no ambiente escolar, mas enfrenta barreiras impostas pela burocracia e pela insuficiência de recursos destinados à educação indígena.

Por fim, a visita ambicionava compreender as práticas pedagógicas locais e sua relação com o currículo escolar, especialmente no contexto do Novo Ensino

Médio, que trouxe debates ao suprimir disciplinas tradicionalmente valorizadas. Na Escola Estadual Indígena, essa mudança foi recebida como uma oportunidade para incluir itinerários formativos que dialogassem diretamente com a identidade cultural da comunidade. Assim, disciplinas como Arte Indígena e Língua Materna foram incorporadas, possibilitando um ensino que respeita e promove as tradições locais. Essa inclusão é um exemplo de como as mudanças no currículo podem ser adaptadas para beneficiar as especificidades culturais das comunidades, fortalecendo a identidade e a prática pedagógica que coaduna com a proposta de uma escola indígena.

De forma geral, a visita revelou uma série de desafios e avanços relacionados à educação indígena. Enquanto as dificuldades estruturais, administrativas e pedagógicas ainda são evidentes, o esforço da comunidade em manter vivas as tradições culturais e em lutar por melhorias demonstra uma resiliência admirável. A pouca participação do Estado é sentida de forma contundente, mas é contraposta pelo protagonismo da equipe gestora e da comunidade em buscar soluções que valorizem a educação de qualidade em todos os âmbitos. Fomentando a cultura indígena e atendendo às demandas educacionais locais.

Por meio da inclusão de disciplinas específicas, do fortalecimento das práticas pedagógicas e da reivindicação por políticas públicas mais eficazes, a escola reafirma seu papel como espaço de resistência e transformação social. A análise dessa experiência reforça a urgência de maior apoio governamental e de iniciativas que promovam uma educação intercultural efetiva, capaz de conciliar os saberes tradicionais e as exigências contemporâneas de ensino. É mister, elencar que a participação do ente federativo ou estadual, não se faz necessário em decisões pedagógicas, essa fala é uníssima, pois de acordo com o que foi reiteradas vezes ouvido entre grupo gestor e professores é “essa intervenção sempre é para formatar a escola indígena na forma eurocêntrica, colonialista”.

4. Metodologia

A metodologia utilizada durante a visita à Escola Estadual Indígena Capitão Dena foi fundamentalmente observacional e documental, um método essencial na

pesquisa científica para compreender, de forma detalhada e contextualizada, o objeto de estudo, a saber: A educação escolar indígena. A importância de uma metodologia científica bem definida está na sua capacidade de assegurar a validade e a confiabilidade dos dados coletados, conforme apontam Lakatos e Marconi (2003), que enfatizam que o método é o caminho ordenado para alcançar os objetivos da pesquisa. A observação, especificamente, permite uma compreensão direta da realidade, sendo uma ferramenta valiosa para a análise de fenômenos sociais e culturais.

De acordo com Minayo (2009), a observação é um dos métodos mais importantes nas ciências sociais, pois possibilita o registro detalhado de eventos, comportamentos e interações no ambiente pesquisado. Essa metodologia é especialmente relevante em estudos de comunidades tradicionais, onde as práticas culturais desempenham um papel central na organização social. Nesse contexto, o pesquisador assume uma postura de observador atento, buscando compreender o significado das práticas e espaços a partir da perspectiva dos atores envolvidos.

Durante a visita, tive a oportunidade de presenciar o ensaio para a formatura dos alunos do 5º ano, que simbolicamente marcará sua transição para o 6º ano do Ensino Fundamental II. Esse momento foi enriquecido pela performatividade cultural, com os alunos dançando o Torá, uma expressão tradicional que carrega forte significado ancestral e espiritual. Como observado por Geertz (1989), os rituais culturais são "textos sociais" que comunicam significados profundos, evidenciando valores, crenças e identidades.

Ao que se refere ao ambiente estrutural e a organização do espaço ao ar livre, a natureza desempenha um papel central nas dimensões do colégio, com árvores frutíferas e plantas medicinais cultivadas nos espaços internos do colégio. Esses elementos não apenas integram o cenário diário como o cotidiano pedagógico escolar, para além dessas especificidades, a área verde simboliza o respeito e a conexão das comunidades com o meio ambiente. Segundo Carvalho (2012), a educação ambiental está intrinsecamente ligada à educação intercultural, pois ambas promovem a consciência sobre a importância de preservar os saberes e os recursos naturais.

Outro aspecto a ser elencado é a presença da língua materna como elemento organizador dos espaços escolares. Os corredores, as salas de aula e outros ambientes são nomeados em língua indígena, reforçando a identidade linguística e cultural da comunidade. Como assinala Maher (2007), a revitalização linguística é um dos pilares da preservação cultural, especialmente em comunidades que enfrentam desafios para manter vivas suas tradições.

A metodologia adotada, centrada na observação sistemática e documental, permitiu captar nuances importantes das práticas pedagógicas, culturais e organizacionais da escola. Essas observações reforçam a importância de se adotar uma perspectiva intercultural e contextualizada na educação, especialmente em comunidades indígenas, onde os espaços de ensino são também espaços de resistência e afirmação identitária.

5. Contexto Histórico e Geográfico

A Escola Indígena Capitão Dena está situada na Ilha da Assunção, localizada no município de Cabrobó, Pernambuco, especificamente na Aldeia Sabonete. Este território, reconhecido como indígena, é habitado predominantemente pelo povo Truká, cuja organização comunitária e luta pela preservação cultural e territorial têm sido marcantes na região. A escola atende mais de 200 alunos e conta com aproximadamente 30 professores. A gestão escolar é realizada de forma coletiva, afastando-se de modelos hierárquicos tradicionais, com decisões tomadas por um grupo gestor que valoriza a participação comunitária.

A comunidade Truká na Ilha da Assunção é composta por milhares de famílias, sendo uma das maiores populações indígenas da região do São Francisco. A história do povo Truká está intrinsecamente ligada à ocupação e formação do município de Cabrobó. Desde o século XX, especialmente a partir dos anos 1980, o movimento de retomada da Ilha da Assunção ganhou força, culminando no reconhecimento do território como indígena. Esse processo incluiu intensas mobilizações e ações legais, consolidando a luta pela autonomia cultural e política da comunidade Truká (Albuquerque, 2010). Cabrobó, uma cidade com significativa influência indígena, desempenha um papel histórico relevante como espaço de

resistência cultural. A retomada da Ilha da Assunção representa um marco nessa trajetória, evidenciando a resiliência do povo Truká em manter viva sua identidade cultural frente a desafios externos. A escola Capitão Dena, como parte desse contexto, reflete essa luta em sua estrutura e práticas pedagógicas.

Os espaços escolares são profundamente marcados pela valorização cultural. As salas de aula e os corredores são nomeados na língua materna, e elementos culturais, como a figura do Capitão, são retratados em murais que simbolizam liderança e ancestralidade. Essas práticas reforçam a conexão entre o ambiente escolar e a identidade cultural do povo Truká, promovendo uma educação intercultural que combina saberes tradicionais e acadêmicos (Carvalho, 2012).

6. Aspectos Culturais e Educacionais Observados

6.1 Práticas Culturais

A observação do ensaio do Toré para a cerimônia de formatura dos alunos do 5º ano foi um dos momentos mais emblemáticos para compreender a preservação e a valorização das práticas culturais na comunidade indígena Truká. O Toré, como expressão cultural e espiritual, simboliza a conexão profunda com as tradições ancestrais e reforça a identidade coletiva. Durante o ensaio, a presença de ornamentos tradicionais, como pinturas corporais e roupas com símbolos indígenas, evidenciou o respeito às práticas transmitidas por gerações.

Um elemento que se destacou entre a dinâmica rotineira do colégio, foi a farda dos alunos do 9º ano, que incluía uma frase de Tauan Vieira "Vencer não é dizer a todos que somos os melhores... mas a nós mesmos que somos capazes" um líder indígena estampada nas camisas, destacando o orgulho cultural e o compromisso com a preservação da memória coletiva. Essa prática demonstra como os valores e ensinamentos indígenas são incorporados ao cotidiano escolar, promovendo uma educação alinhada aos princípios comunitários.

Outro ponto de destaque foi a pintura da cobra no centro do colégio, um símbolo de grande importância espiritual e cultural para a comunidade Truká. Segundo relatos de lideranças indígenas, a cobra é frequentemente associada à

força, à renovação e à proteção. A representação desse símbolo em um espaço central do colégio reforça sua relevância como elemento integrador da identidade comunitária.

A presença de fruteiras, plantas medicinais e o cuidado com o espaço escolar também merecem destaque. A organização da escola inclui uma composteira e uma mudêira que abriga espécies nativas como umburana de cheiro, pau-brasil, barriguda, pau-d'arco, tamburil, pau-ferro, umbuzeiro entre outras. Essas iniciativas não apenas fortalecem o compromisso com a educação ambiental, mas também simbolizam a relação intrínseca entre a comunidade e o meio ambiente, um valor essencial para o povo Truká. Segundo Carvalho (2012), a educação ambiental é uma ferramenta fundamental para promover a sustentabilidade e o respeito à diversidade biológica e cultural.

Os espaços escolares são profundamente marcados pela valorização cultural. As salas de aula e corredores são nomeadas na língua materna, enquanto elementos artísticos, como murais e pinturas, representam lideranças históricas, como o Capitão Dena. Essas práticas não apenas reforçam a identidade coletiva, mas também educam os alunos sobre a história e os valores da comunidade.

O conjunto dessas práticas reflete o papel central da escola como um espaço de preservação e transmissão cultural, onde a educação formal e o saber tradicional coexistem. Assim, a Escola Indígena Capitão Dena reafirma seu compromisso com a formação de cidadãos conscientes e enraizados em suas tradições ancestrais, promovendo uma educação intercultural que equilibra modernidade e identidade cultural.

6.2 Aspectos educacionais gerais

A Escola Indígena Truká, situada na Ilha de Assunção, é um espaço singular de educação em que todos os estudantes e profissionais pertencem à etnia Truká, fortalecendo uma identidade coletiva e cultural. Essa configuração promove um processo educativo profundamente enraizado na vivência e nos saberes ancestrais do povo, em que a comunidade desempenha papel ativo tanto no planejamento

quanto na prática pedagógica. A estrutura física e o ambiente escolar refletem a espiritualidade, a história e a organização social dos Truká.

7. Considerações Finais

A experiência de visitar a Escola Indígena Capitão Dena foi reveladora, destacando a potência da educação como ferramenta de resistência e preservação cultural em contextos onde as comunidades enfrentam o apagamento histórico e cultural promovido por estruturas coloniais. Como professor em escolas regulares, onde a ideologia colonialista muitas vezes limita a promoção da pluriculturalidade e a valorização de saberes diversos, esse encontro com uma prática educativa tão distinta gerou reflexões profundas sobre minha própria trajetória e as lacunas que permeiam o sistema de ensino convencional.

Ao observar a organização e os valores que regem a escola, senti-me inserido em um universo que nunca me foi apresentado, nem como aluno, nem como professor. A imersão em práticas que integram a identidade, a ancestralidade e a relação com a natureza desafiou minha compreensão do que significa educar. Elementos como o ensaio do Toré para a formatura, a presença de símbolos como a pintura da cobra no centro da escola, e o uso da língua materna para nomear espaços não apenas evidenciam a resistência cultural do povo Truká, mas também demonstram como a educação pode ser profundamente enraizada no território e na cultura local.

Esse contraste ressaltou o quanto minha formação, tanto como estudante quanto como docente, foi moldada por uma estrutura educacional que privilegia uma visão eurocêntrica, homogeneizadora, e muitas vezes excludente. A visita à escola indígena mostrou-me a possibilidade de uma educação que transcende a transmissão de conteúdos acadêmicos e que se torna um ato de afirmação identitária e comunitária. Essa experiência ampliou minha percepção sobre o papel da escola como espaço de resistência, onde cada prática cotidiana — desde o cultivo de plantas medicinais até a celebração de rituais culturais — é uma declaração de existência e autonomia.

Além disso, a experiência também trouxe à tona a responsabilidade do educador em promover uma prática pedagógica mais plural e inclusiva. O modelo educacional observado não apenas valoriza a diversidade, mas a integra ativamente no currículo e no cotidiano escolar. Isso me fez refletir sobre como, em escolas regulares, frequentemente negligenciamos a oportunidade de trazer saberes plurais para a sala de aula, perpetuando uma visão limitada e muitas vezes alheia à realidade de nossos estudantes.

Por fim, a visita também afetou profundamente minha percepção sobre a resistência cultural. Na escola Capitão Dena, cada elemento, seja físico ou simbólico, reflete um esforço coletivo para resistir à homogeneização e preservar uma identidade única. Essa experiência reafirmou a importância de lutar por espaços educacionais que acolham a diversidade como uma riqueza, não como um obstáculo. Como educador, saio dessa vivência com o compromisso de reavaliar minhas práticas pedagógicas, buscando formas de ampliar o espaço para a multiplicidade de saberes e promover uma educação verdadeiramente intercultural e transformadora.

8. Reflexão Pessoal

A experiência de visitar a Escola Indígena Capitão Dena foi reveladora, destacando a potência da educação como ferramenta de resistência e preservação cultural em contextos onde as comunidades enfrentam o apagamento histórico e cultural promovido por estruturas coloniais. Como professor em escolas regulares, onde a ideologia colonialista muitas vezes limita a promoção da pluriculturalidade e a valorização de saberes diversos, esse encontro com uma prática educativa tão distinta gerou reflexões profundas sobre minha própria trajetória e as lacunas que permeiam o sistema de ensino convencional, além de repensar na minha prática enquanto professor e pesquisador.

Ao observar a organização e os valores que regem a escola, senti-me inserido em um universo que nunca me foi apresentado, nem como aluno, nem como professor. A imersão em práticas que integram a identidade, a ancestralidade e a relação com a natureza desafiou minha compreensão do que significa educar.

Elementos como o ensaio do Toré para a formatura, a presença de símbolos, pinturas no centro da escola, e o uso da língua materna para nomear espaços não apenas evidenciam a resistência cultural do povo Truká, mas também demonstram como a educação pode ser profundamente resgatada e enraizada no território e na cultura local.

Esse contraste ressaltou o quanto minha formação, tanto como estudante quanto como docente, foi moldada por uma estrutura educacional que privilegia uma visão eurocêntrica, homogeneizadora, e muitas vezes excludente. A visita à escola indígena mostrou-me a possibilidade de uma educação que transcende a transmissão de conteúdos acadêmicos e que se torna um ato de afirmação identitária e comunitária. Essa experiência ampliou minha percepção sobre o papel da escola como espaço de resistência, onde cada prática cotidiana — desde o cultivo de plantas medicinais até a celebração de rituais culturais — é uma declaração de existência e autonomia.

Além disso, a experiência também trouxe à tona a responsabilidade do educador em promover uma prática pedagógica mais plural e inclusiva. O modelo educacional observado não apenas valoriza a diversidade, mas a integra ativamente no currículo e no cotidiano escolar. Isso me fez refletir sobre como, em escolas regulares, frequentemente negligenciamos a oportunidade de trazer saberes plurais para a sala de aula, perpetuando uma visão limitada e muitas vezes alheia à realidade de nossos estudantes.

Por fim, a visita também afetou significativamente minha percepção sobre a resistência cultural. Na escola Capitão Dena, cada elemento, seja físico ou simbólico, reflete um esforço coletivo para resistir à homogeneização e preservar uma identidade única. Essa experiência reafirmou a importância de lutar por espaços educacionais que acolham a diversidade como uma riqueza, não como um obstáculo. Como educador, saio dessa vivência com o compromisso de reavaliar minhas práticas pedagógicas, buscando formas de ampliar o espaço para a multiplicidade de saberes e promover uma educação verdadeiramente intercultural e emancipadora.

9. Referências Bibliográficas Básicas:

MUNDURUKU, Daniel. *Oweé Terewé: Pensando a educação escolar indígena*. São Paulo: DCL, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: Perspectivas no contexto latino-americano*. São Paulo: Cortez, 2013.

10. Referências Bibliográficas Adicionais

ALBUQUERQUE, Ulysses de Barros. *Território e cultura no contexto do povo Truká na Ilha da Assunção*. Recife: EDUFRPE, 2010.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *Descobrimo e recebendo heranças: as lideranças Truká*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) \u2013 Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://jpoantropologia.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2012.

ESCOLA INDÍGENA CAPITÃO DENA. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAHER, Teresa Cristina. *Educação bilíngue no Brasil: reflexões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2009.

11. Composição Documental

- Fotografias da visita (com legendas explicativas)
- Cópias de documentos relevantes coletados durante a visita (planejamento de aula)
- Mapa do território com indicação dos pontos educacionais e culturais relevantes

ANEXO II

FOTOS / VISITA DE CAMPO ESCOLA ESTADUAL INDIGENA CAPITÃO DENA



01. Mural Temático Sobre os elementos e adereços da Cultura Indígena (Truká)



02. Expressão da Língua Materna (Truká)



03. Expressão da Língua Materna (Truká)



04. Expressão da Língua Materna (Truká)



05. Expressão da Língua Materna (Truká)



06. Expressão da Língua Materna (Truká)



07. Expressão da Língua Materna (Truká)



08. Lixeira com revestimento de palha produzido pelos professores e alunos



09. Artesanato local com identidade cultural para revestimento das luminárias



10. Maquete produzida pelos alunos que reporta as habitações das comunidades



11. Reprodução da Oca / Unidades formadoras das aldeias



12. Área de cultivo de mudas / Plantas medicinais - / Composição do Ambiente Escolar



13. Mudas de plantas nativas / Composição do Ambiente Escolar



14. Frutíferas na área externa / Acerola - Composição do Ambiente Escolar



15. Arborização na área externa / Composição do Ambiente Escolar



16. Arborização na área externa



17. Frutíferas na área externa / Manga - Composição do Ambiente Escolar



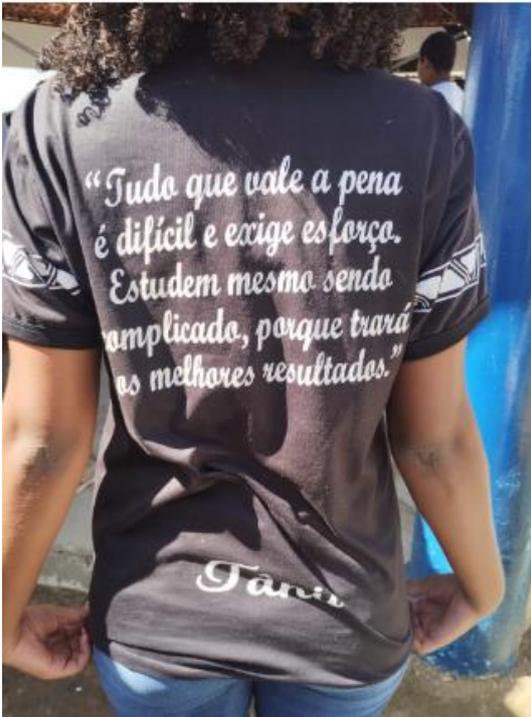
18. Arborização na área externa / Composição do Ambiente Escolar



19. Capitão Dena é uma referência de liderança para o povo Truká / Pintura realizada junto com os alunos



20. Painel pintado pelos alunos e professores alusivos à educação indígena



21. Camisa do 9º ano com frase de um pensador indígena



22. Camisa do Evento Anual da COPIPE

HORÁRIO DE AULA ENSINO MÉDIO - 2024

ANO	HORARIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1ª A	1ª aula - 12:30h às 13:00h	INTEL. POR - JULIANA	BIOLOGIA - AURIENE	EST. ORIENTAD. HIAGO	LEITURA - ANA CLARA	INGLÊS - ANA CLARA
	2ª aula - 13:00h às 13:40h	ARTE INDIGENA-CICERA	BIOLOGIA - AURIENE	FÍSICA - CRISTIANO	ARTE - DANIELA	INGLÊS - ANA CLARA
	3ª aula - 13:50h às 14:40h	ARTE INDIGENA-CICERA	FÍSICA - CRISTIANO	PORTUGUÊS - ELIENE	ARTE - DANIELA	INGLÊS - ANA CLARA
	4ª aula - 14:40h às 15:30h	RECREIO	QUÍMICA - ANA CLARA	PORTUGUÊS - ELIENE	HISTÓRIA - LUCIANA	RECREIO
1ª B	1ª aula - 12:30h às 13:00h	PROJ. VIDA - MAGGI	FÍSICA - CRISTIANO	MAT. MATEMÁTICA - DANIELE	FÍSICA - CRISTIANO	MATEMÁTICA - DANIELE
	2ª aula - 13:00h às 13:40h	PORTUGUÊS - ALZIVENE	MATEMÁTICA - DANIELE	MATEMÁTICA - DANIELE	INGLÊS - ANA CLARA	MATEMÁTICA - DANIELE
	3ª aula - 13:50h às 14:40h	PORTUGUÊS - ALZIVENE	IN. CÍD. SOCIA	BIOLOGIA - AURIENE	MATEMÁTICA - DANIELE	MATEMÁTICA - DANIELE
	4ª aula - 14:40h às 15:30h	RECREIO	BIOLOGIA - AURIENE	EST. ORIENTAD. HIAGO	RECREIO	RECREIO
2ª A	1ª aula - 12:30h às 13:00h	MATEMÁTICA - DANIELE	INTEL. POR - JULIANA	IDENT. TERRIT. HIAGO	FÍSICA - CRISTIANO	ARTE INDIGENA-CICERA
	2ª aula - 13:00h às 13:40h	MATEMÁTICA - DANIELE	PORTUGUÊS - ELIENE	IDENT. E TERRIT. HIAGO	TRILHA DE CRISTIANO	ARTE INDIGENA-CICERA
	3ª aula - 13:50h às 14:40h	MATEMÁTICA - DANIELE	PORTUGUÊS - ELIENE	TRILHA DE CRISTIANO	TRILHA DE CRISTIANO	RECREIO
	4ª aula - 14:40h às 15:30h	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
2ª B	1ª aula - 12:30h às 13:00h	PROJ. VIDA - MAGGI	FÍSICA - CRISTIANO	IDENT. TERRIT. HIAGO	FÍSICA - CRISTIANO	ARTE INDIGENA-CICERA
	2ª aula - 13:00h às 13:40h	PORTUGUÊS - ALZIVENE	MATEMÁTICA - DANIELE	IDENT. E TERRIT. HIAGO	TRILHA DE CRISTIANO	ARTE INDIGENA-CICERA
	3ª aula - 13:50h às 14:40h	PORTUGUÊS - ALZIVENE	BIOLOGIA - AURIENE	TRILHA DE CRISTIANO	TRILHA DE CRISTIANO	RECREIO
	4ª aula - 14:40h às 15:30h	RECREIO	BIOLOGIA - AURIENE	RECREIO	RECREIO	RECREIO

23. Horário Semanal das disciplinas / Elaborado pela coordenação

CALENDÁRIO LETIVO 2024 - POVO TRUKÁ - ÁREA DE RETOMADA

JANEIRO		FEVEREIRO		MARÇO		ABRIL	
D	S	T	Q	Q	S	S	S
1	2	3	4	5	6		
7	8	9	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30	31				
RECESSO		16 DIAS LETIVOS		17 DIAS LETIVOS		22 DIAS LETIVOS	
MAIO		JUNHO		JULHO		AGOSTO	
D	S	T	Q	Q	S	S	S
		1	2	3	4		
5	6	7	8	9	10	11	
12	13	14	15	16	17	18	
19	20	21	22	23	24	25	
26	27	28	29	30	31		
21 DIAS LETIVOS		15 DIAS LETIVOS		13 DIAS LETIVOS		21 DIAS LETIVOS	
SETEMBRO		OUTUBRO		NOVEMBRO		DEZEMBRO	
D	S	T	Q	Q	S	S	S
1	2	3	4	5	6	7	
8	9	10	11	12	13	14	
15	16	17	18	19	20	21	
22	23	24	25	26	27	28	
29	30						
20 DIAS LETIVOS		20 DIAS LETIVOS		20 DIAS LETIVOS		30 DIAS LETIVOS	

UNIDADE

I BIMESTRE

II BIMESTRE

III BIMESTRE

IV BIMESTRE

DATAS IMPORTANTES

10/01 - ANIVERSÁRIO DE RETOMADA TRUKÁ (TRUCO-PE)

20/01 - ANIVERSÁRIO DA RETOMADA (CABROBÓ-PE)

13 e 14/01 - SEMANA DOS POVOS

31/03 - ANIVERSÁRIO DE RETOMADA - SÃO JOÃO

29/04 - SÃO PEDRO

29/06 - DIAS E JORNADA DO MEMÓRIA

15/07 - DIA DO Povo TRUKÁ

23/07 - MOTOPOLO ANUAL DO Povo TRUKÁ

10/08 - ANIVERSÁRIO DE CABROBÓ

17/08 - ANIVERSÁRIO DE RETOMADA - ALMA CARITATIVA (KIKARI)

01/09 - DIA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS

21/09 - SEMANA DO CACAU

10/10 - AÇÃO DO CACAU DO Povo TRUKÁ

15/10 - DIA DE SÃO JACINTO

12/12 - ANTONIO CARLOS (IN MEMORIAM)

FERIADOS EM DIAS LETIVOS

10/02 - QUARTA-FEIRA DE SANTA CRUZ

15/02 - DIA DE SÃO JOÃO

17/02 - DIA DE SÃO FRANCISCO

01/03 - DIA DO TRABALHADOR

20/03 - CORPOUS CHRISTI

26/03 - SÃO JOSÉ

01/04 - DIA DA MAMÃE E DO PAI

01/05 - ANIVERSÁRIO DE CABROBÓ

01/06 - DIA DE SÃO FRANCISCO

01/07 - DIA DE SÃO PEDRO

01/08 - ANIVERSÁRIO DO Povo TRUKÁ

01/09 - DIA DE SÃO JACINTO

01/10 - DIA DE SÃO JACINTO

01/11 - DIA DE SÃO JACINTO

01/12 - DIA DE SÃO JACINTO

Calendário Letivo 2024 – Comemorações e Eventos da Comunidade Indígena Truká

ANEXO III

O documento referenciado como Planejamento de Língua Materna obtida na Escola Estadual Indígena Capitão Dena é parte do que foi obtido na visita de campo. Nessa ocasião, foi possível identificar que a disciplina (assim nomeada pelos professores e coordenação) ocupa o espaço que tradicionalmente é destinado ao ensino de Filosofia, sendo direcionada exclusivamente à manutenção e ao fortalecimento da língua materna Truká. Dessa forma, a Filosofia, como é comumente abordada em outras escolas, não é ofertada de maneira convencional, mas é substituída de maneira transversal aos conteúdos trabalhados sobre a Língua Materna Truká e suas tradições.

Além disso, foi observado também que com a flexibilidade dos itinerários formativos e as disciplinas que podem ser ofertadas por escolha de cada instituição, propiciou a inserção de maneira mais robustecida os conteúdos tradicionais da comunidade indígena Truká. Essa dinâmica reflete a importância da educação intercultural e da valorização dos saberes indígenas dentro do contexto escolar da referida instituição, destacando ainda a centralidade da língua materna como eixo estruturante da formação educacional dos estudantes. É salutar acentuar que demais documentos não tivemos acesso em virtude de dificuldades computacionais sinalizada pela gestão da escola.

ESCOLA ESTADUAL INDIGENA CAPITÃO DENA

PLANEJAMENTO: LÍNGUA MATERNA

ANO: 8º A/ B

CONTEÚDOS:

- 1- SAUDAÇÕES
- 2- FAMILIA
- 3- ATAVIOS

OBJETIVOS:

REVISAR OS CONTEÚDOS A CIMA, PARA VERIFICAR O NIVEL DE CONHECIMENTO DO ESTUDANTE;

TRABALHAR AS IDUMENTÁRIAS TRUKÁS PARA FORTALECER A NOSSA IDENTIDADE;

FORTALECER A LINGUA MATERNA / FAZENDO USO DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS ATRAVÉS DA ORALIDADE,

METODOLOGIA:

RODA DE CONVERSA PARA CONTEXTUALIZAR A DISCIPLINA;

REVISÃO DOS CONTEÚDOS ATRAVÉS DE DINÂMICA;

PRODUÇÃO DE DESENHO DOS ATAVIOS DO NOSSO POVO;

USO DE DICIONÁRIO DA LINGUA () PARA NOMEAÇÃO DOS ATAVIOS TRABALHADOS;

PRODUÇÃO ORAL DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS;

AValiação:

OS ESTUDANTES SERÃO AVALIADOS ATRAVÉS DAS PRODUÇÕES ORAIS E ESCRITA, PARTICIPAÇÃO.

PLANEJAMENTO: LÍNGUA MATERNA

ANO: 1º ao 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS:

1-ATAVIOS;

2-IDENTIDADE E TERRITÓRIO

OBJETIVOS:

1-VALORIZAR A CULTURA DO POVO TRUKÁ POR MEIO DA IDENTIDADE E TERRITÓRIO, PARA MELHOR COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA E USO DA LÍNGUA MATERNA DENTRO DESTE CONTEXTO;

2- RECONHECER A IMPORTÂNCIA DO USO DAS IDUMENTÁRIAS PARA O FORTALECIMENTO ÉTICO E CULTURAL DO POVO, FAZENDO USO DA LINGUA MATERNA.

METODOLOGIA:

1 -APRESENTAÇÃO DO PROJETO PARA OS ESTUDANTES;

2- PESQUISA NA COMUNIDADE ACERCA DO PROCESSO HISTÓRICO E IDENTITÁRIO NO TERRITÓRIO TRUKÁ;

3 – PRODUÇÃO ESCRITA SOBRE A PESQUISA DE CAMPO;

4 – DEBATE SOBRE A PESQUISA DE CAMPO;

5 – CONFECÇÃO DE MURAL PARA EXPOSIÇÃO DOS ATAVIOS;

6- RODA DE DIÁLOGO COM AS LIDERANÇAS SOBRE AS PLANTAS NATIVAS.

7- LEITURA E ESCRITA DAS PLANTAS NATIVAS LINGUA MATERNA;

8- PRODUÇÃO DE PARÓDIA NA LINGUA MATERNA;

9- TRADUÇÃO DA MÚSICA “OPARA” NA LINGUA MATERNA;

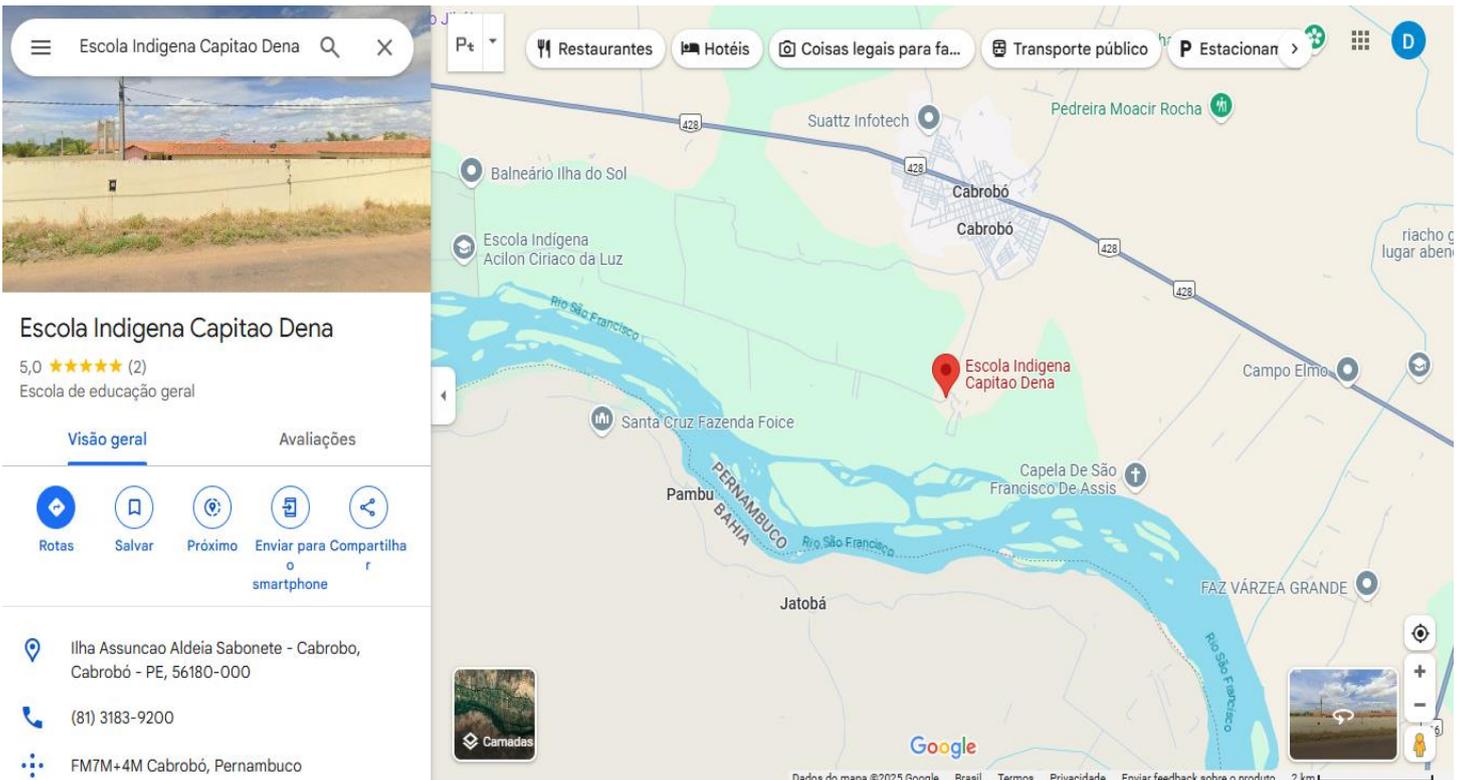
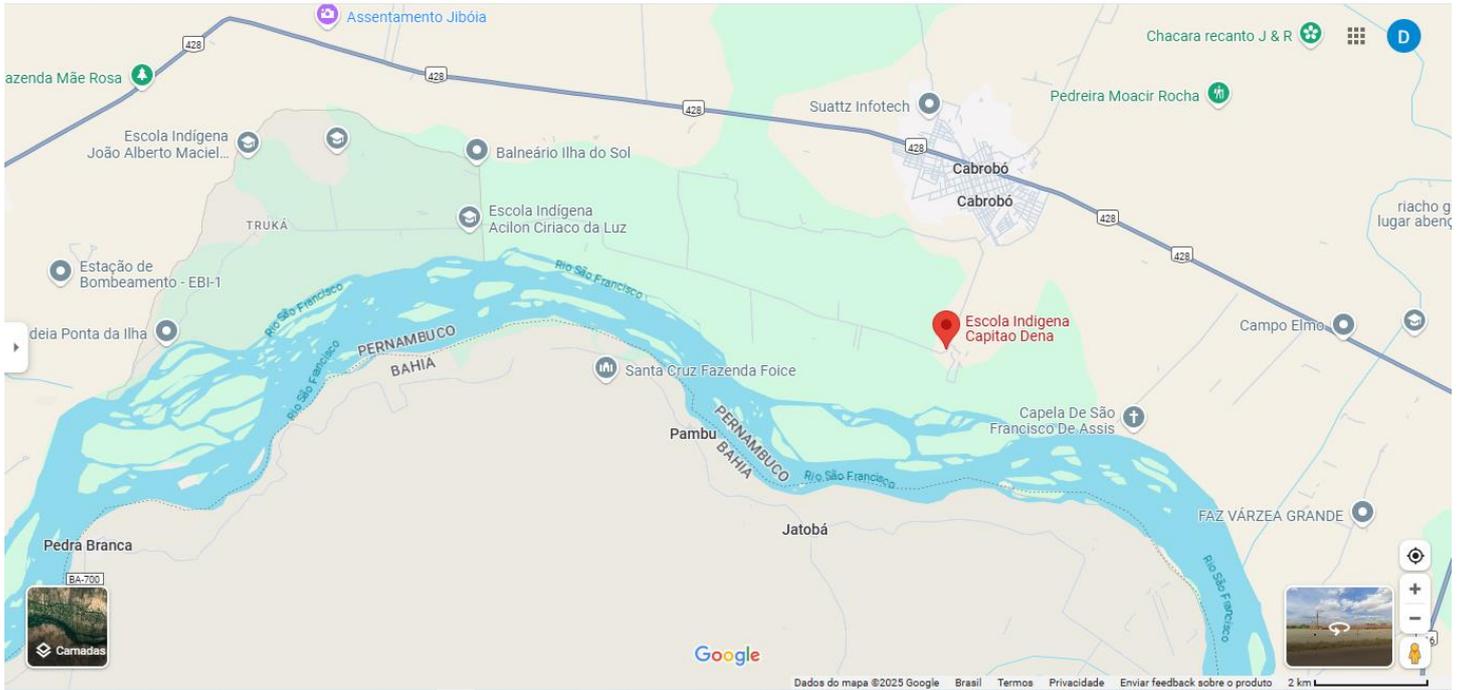
10-TRUDUÇÃO DA MÚSICA DO “CATORÊ”;

AValiação:

OS ESTUDANTES SERÃO AVALIADOS ATRAVÉS DE APRESENTAÇÃO, PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA, E OUTROS.

ANEXO IV

MAPA TERRITÓRIO ILHA DE ASSUNÇÃO ESCOLA ESTADUAL INDIGENA CAPITÃO DENA



ANEXO VI

Componente Curricular: Filosofia 1		
C/H teórica: 36h	C/H prática: 9h	C/H total: 45h/60 aulas
C/H presencial: 36h	C/H Não Presencial: 9h	
Ementa: 1.A filosofia e o contexto de seu surgimento; A relação entre filosofia e outras formas de conhecimento; Bases filosóficas da civilização Ocidental; 2. Introdução à história da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea. 3.Introdução à Lógica e à Epistemologia: Filosofia e conhecimento; O problema da indução e da dedução; Instrumentos do conhecimento; Introdução à lógica formal, à lógica dialética e lógica matemática; 4. O Racionalismo Moderno; O Empirismo; O criticismo de Kant; Karl Popper e a teoria do falseamento; Thomas Kuhn e as revoluções científicas.		
Bibliografia básica: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. <i>Filosofando: introdução à filosofia</i> . 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003. ARISTÓTELES. <i>Textos escolhidos</i> . São Paulo: Nova Cultural, 1999. COTRIM, Gilberto. <i>Fundamentos da Filosofia. História e grandes temas</i> . 15ed.São Paulo: Saraiva, 2002. DESCARTES, Renè. <i>Textos escolhidos</i> . São Paulo: Nova Cultural, 1999. KANT, Immanuel. <i>Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?</i> . Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008. KUHN, Thomas. <i>A estrutura das revoluções científicas</i> . São Paulo: Perspectiva, 2012. MARCONDES, Danilo. <i>Iniciação à história da filosofia</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. MARX, Karl. <i>Textos escolhidos</i> . São Paulo: Nova Cultural, 1999. PLATÃO. <i>Textos escolhidos</i> . São Paulo: Nova Cultural, 1999.		
Bibliografia complementar: BASTOS, C.; KELLER, V. <i>Aprendendo lógica</i> . 9. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1991. CHAUÍ, Marilena. <i>Convite à Filosofia</i> . São Paulo: Ática. 2001.		

Componente Curricular: Filosofia 2		
C/H teórica: 24h	C/H prática: 6h	C/H total: 30h/40 aulas
C/H presencial: 24h	C/H Não Presencial: 6h	
<p>Ementa:</p> <p>Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade. 3. Problemáticas contemporâneas em teoria do conhecimento; Temas de filosofia contemporânea em ciência e tecnologia.</p>		
<p>Bibliografia básica:</p> <p>ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. <i>Filosofando: introdução à filosofia</i>. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.</p> <p>ARISTÓTELES. <i>Textos escolhidos</i>. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p> <p>BASTOS, C.; KELLER, V. <i>Aprendendo lógica</i>. 9. ed.rev. Petrópolis: Vozes, 1991.</p> <p>CHAUI, Marilena. <i>Convite à Filosofia</i>. São Paulo: Ática, 2001.</p> <p>COTRIM, Gilberto. <i>Fundamentos da Filosofia. História e grandes temas</i>. 15ed. São Paulo: Saraiva, 2002.</p> <p>KANT, Immanuel. <i>Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?</i>. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.</p> <p>KUHN, Thomas. <i>A estrutura das revoluções científicas</i>. São Paulo: Perspectiva, 2012.</p>		
<p>Bibliografia complementar:</p> <p>DESCARTES, Renè. <i>Textos escolhidos</i>. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p> <p>MARCONDES, Danilo. <i>Iniciação à história da filosofia</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.</p> <p>MARX, Karl. <i>Textos escolhidos</i>. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p> <p>PLATÃO. <i>Textos escolhidos</i>. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p>		

Componente Curricular: Filosofia 3		
C/H teórica: 24h	C/H prática: 6h	C/H total: 30h/40 aulas
C/H presencial: 24h	C/H Não Presencial: 6h	
<p>Ementa:</p> <p>1. Conceito de ética e de moral. Noções de teoria ética: ética clássica; ética kantiana; ética utilitarista; Ética moderna e ética contemporânea; 2.Introdução à Política; Teorias do Estado – Socialismo, anarquismo, liberaisismos, totalitarismos; Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas; ideologia.</p>		
<p>Bibliografia básica:</p> <p>ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.</p> <p>ARISTÓTELES. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p> <p>BASTOS, C.; KELLER, V. Aprendendo lógica. 9. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 1991.</p> <p>CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática. 2001.</p> <p>COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia. História e grandes temas. 15ed.São Paulo: Saraiva, 2002.</p> <p>DESCARTES, Renè. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p> <p>KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.</p>		
<p>Bibliografia complementar:</p> <p>KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2012.</p> <p>MARCONDES, Danilo. Iniciação à história da filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.</p> <p>MARX, Karl. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p> <p>PLATÃO. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.</p>		



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
Petrolina Zona Rural - Código INEP: 28034280
Rod Br 235 Km 22, S/N, CEP 56313000, Petrolina (PE)
CNPJ: 10.830.301/0002-87 - Telefone: 87-2101-8050

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **CULTURA E IDENTIDADES: A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO IFSertãoPE E O ENSINO EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO SEMIÁRIDO DE PERNAMBUCO**, sob orientação de André Ricardo Santos Dias Pinto, apresentada pelo aluno **Diego Alves da Silva (202311380011)** do Curso **MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (Petrolina Zona Rural)**. Os trabalhos foram iniciados às 14h do dia 03 de abril do corrente ano pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **André Ricardo Santos Dias Pinto** (Presidente)
- **Jose Aldo Camurca de Araujo Neto** (Examinador Interno)
- **Eduardo Barbosa Vergolino** (Examinador Interno)
- **Gabriela da Nóbrega Carreiro** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[x] Aprovado

[] Reprovado

Nota (quando exigido): 9,0

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **André Ricardo Santos Dias Pinto** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.



Documento assinado digitalmente
ANDRÉ RICARDO SANTOS DIAS PINTO
Data: 04/04/2025 12:11:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Petrolina / PE, 03 de abril de 2025



Documento assinado digitalmente
JOSE ALDO CAMURCA DE ARAUJO NETO
Data: 04/04/2025 12:46:03-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

André Ricardo Santos Dias Pinto

Jose Aldo Camurca de Araujo Neto

Eduardo Barbosa Vergolino

Gabriela da Nóbrega Carreiro



Documento assinado digitalmente
EDUARDO BARBOSA VERGOLINO
Data: 07/04/2025 09:25:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



Documento assinado digitalmente
GABRIELA DA NOBREGA CARREIRO
Data: 07/04/2025 09:25:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>