

ENSINO DE FILOSOFIA E PESQUISA: NÃO-POTIGUARA NA PESQUISA DO ENSINO DE FILOSOFIA COM FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/AS EM ESCOLAS POTIGUARA

PHILOSOPHY TEACHING AND RESEARCH: NON-POTIGUARA PERSPECTIVES
RESEARCH ON PHILOSOPHY TEACHING AND TEACHER TRAINING IN POTIGUARA SCHOOLS

Rosemary Marinho da Silva¹

Resumo:

O que acontece quando uma pesquisadora não-indígena, formada em filosofia, decide por uma investigação do ensino de filosofia aproximando-se de sujeitas/os indígenas Potiguara, estudantes e professoras/es? Situa-se no campo do permitido e do reconhecido? Quem precisa de reconhecimento? Houve um conhecimento desde o Outro? Ou espelhou-se no Outro no já conhecido? Aproximar-se de sujeitas/os Potiguara, enquanto não-Potiguara, possibilita desconfortos sobre a pesquisa no ensino de filosofia, dentro da estrutura colonial que sustenta os discursos modernos. Diante disto, este artigo objetiva apresentar, de modo breve, a pesquisa no ensino de filosofia em diálogo com conceitos de gênero e racismo a partir de inquietações da pesquisadora não-Potiguara – autora deste artigo. Para tal, a escolha de pensadoras/es como Butler (2018), Carneiro (2005), Jacupé (2020), Flor do Nascimento (2010), Silva (2013) e Soares (2014) é propositivo e intencional. O método centrou-se no dedutivo com procedimento na pesquisa bibliográfica a fim da compreensão do fenômeno estudado a partir de fundamentos teóricos entrecortados com as vivências singulares, que não estão marcados pelo 'eu', mas por uma sujeita pesquisadora que se diz no jogo entre a subjetividade e a objetividade da pesquisa. O intuito é de entrelaçamento das teorias de pesquisa com as vivências produzidos no exercício da pesquisa, com professores/as Potiguara de filosofia, no litoral norte da Paraíba, nas escolas estaduais de Ensino Médio. Nessas fronteiras de trajetórias, a pesquisadora é o/a Outra em um processo fixo e múltiplo diante do encontro com o racismo e o gênero em estruturas colonialistas que lhe constitui e constitui o ensino de filosofia. Como também, encontro com outras histórias, contranarrativas, que percorrem corpos-feitos-para-o-cuidado-do-outro que se repositonam.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; pesquisa; colonialidade; gênero; racismo

Abstract:

What happens when a non-Indigenous researcher trained in philosophy decides to investigate philosophy education by engaging with Potiguara individuals—both students and teachers? Does this fall within the realm of the permitted and the recognized? Who requires recognition? Did knowledge emerge *from* the Other, or was the researcher merely mirroring the Other within the already known? Engaging with Potiguara individuals as a non-Potiguara person gives rise to discomfort regarding research into philosophy education—research situated within the colonial structure that underpins modern discourses. In light of this, this article aims to briefly present research on philosophy education in dialogue with concepts of gender and racism, drawing on the inquiries of the non-Potiguara researcher (the author). To this end, the selection of thinkers such as Butler (2018), Carneiro (2005), Jacupé (2020), Flor do Nascimento (2010), Silva (2013), and Soares (2014) is deliberate and intentional. The study employed a deductive method based on bibliographic research to understand the phenomenon through theoretical foundations interwoven with unique lived experiences; these experiences are not defined by a solitary "I," but by a researcher-subject who positions herself within the interplay between subjectivity and objectivity in research. The goal is to intertwine research theories with the lived experiences generated during the research process—conducted with Potiguara philosophy teachers in state high schools on the northern coast of Paraíba. At the intersection of these trajectories, the researcher becomes the "Other"—in a process that is both fixed and multifaceted—as she confronts racism and gender within the colonialist structures that constitute both her own identity and the teaching of philosophy. It is also an encounter with other histories—counter-narratives—traversing bodies "made for the care of the Other" that are now repositioning themselves.

Keywords: Philosophy Teaching; Research; Coloniality; Gender; Racism

¹ Doutora em Educação (PPGE/UFPB). Mestre em Filosofia. Professora de Filosofia no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rosemarymarinhodasilva@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0906857582898847>

Introdução

A pesquisa em ensino de filosofia requer que o/a pesquisador/pesquisadora se aproxime, de modo atento, ao seu objeto e sujeitos de pesquisa. Essa aproximação possibilita um movimento de distanciamento e aproximação da sua própria construção subjetiva na relação Outra/Outra. Nesta direção, o lugar da autora deste artigo é uma decisão pautada na relação tensa entre é mulher embranquiçada e mulher não-Potiguara. Não-Potiguara que pesquisa sobre o ensino de filosofia em escolas Potiguara de Ensino Médio, com foco na formação de professoras/es, desde 2021. Quando se realiza estudos com pessoas Potiguara², sendo pesquisador/pesquisador *não-Potiguara*, se desvela diversas dimensões conflituosas.

A pesquisadora embranquiçada, desde a decisão do doutorado, em 2014, articula o ensino de filosofia e as inquietações de jovens Potiguara. Tal projeto foi submetido em um departamento de educação e desestimulado para estar numa seleção no departamento de filosofia, no Estado da Paraíba. Na educação era não-era-pesquisadora. Na filosofia era não-era-pesquisadora. Este não-lugar da pesquisa foi alimentado, desde 2012 quando se efetiva professora de filosofia no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba, cuja unidade em Rio Tinto, se situa ao lado da aldeia Monte-Mor. Suas confecções curriculares nos componentes lecionados traziam as inquietações do não-lugar. Os projetos de extensão e pesquisa, centrados na contribuição formativa com professoras/es Potiguara e não-Potiguara de filosofia (Silva, 2024) deixam mais evidentes as escolhas com uma sensação de não-estar enquanto uma busca de estar/ser de outro modo. Este não-lugar aciona processos autorreflexivos relevantes: que relação de poder se estabelece nas escolhas da pesquisa? Que lugar a pesquisador/a ocupa e desocupa? Que movimento direciona as escolhas? É caminho de ‘retirada’ de saberes, de ‘apropriações’, de ‘trocas? Em quais dimensões? As escolhas deste artigo abrem consulta de possíveis aproximações conceituais entre gênero, racismo e ensino de filosofia.

Sob o prisma de tais conceitos, entrelaçados pela colonialidade que funda a modernidade, tece-se aproximações e limites diante do encontro do não-ser com o outro que é, na singularidade da pesquisa no ensino de filosofia. Diante disso, o objetivo geral deste artigo é apresentar, de modo breve, a pesquisa no ensino de filosofia em diálogo com conceitos de gênero e colonialidade a partir das vivências não-Potiguara. Para tal, os objetivos específicos se concentram em pontuar elementos do ensino de filosofia que caracterizam sua pesquisa e elencar questões conceituais de gênero e colonialidade a partir de inquietações não-Potiguara. Com isso, o método centrou-se no dedutivo que “parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica” (Gil, 2008, p. 9) a fim da

² De acordo com estudiosos/as da língua Tupi Antigo, professoras/es de Tupi Antigo e lideranças Potiguara-PB, a palavra ‘Potigûara’ é composta por Potĩ = camarão e Gûara = comedor, e significa “alguém que come camarão”, referente à grande quantidade desta espécie presente na região habitada por este Povo. A maioria do povo não escreve a palavra com os acentos. A grafia acentuada é resultado de estudos do Tupi Antigo. Por isso, a palavra pode aparecer acentuada ou não. Por designar uma nação, uma coletividade, ela não se flexiona em grau, gênero ou número, mesmo que mude de classe gramatical. O povo indígena Potiguara reside no Estado da Paraíba, mas há diversas/os Potiguara em outros Estados brasileiros e fora do Brasil, por isso que a sigla PB pode aparecer ou não em alguns registros. Fonte oral: Professoras/es de Tupi Antigo e lideranças Potiguara-PB.

compreensão do fenômeno estudado a partir de fundamentos teóricos. Tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O intuito é de entrelaçamento das teorias de pesquisa com as vivências produzidos no exercício da pesquisa, com professoras/es Potiguara de filosofia, no litoral norte da Paraíba, nas escolas estaduais de Ensino Médio.

A partir de escolhas subjetivas e objetivas abordam-se provocações, iniciativas, decisões, caminhos diante de negações e/ou silenciamentos no processo da pesquisa. Destarte, o artigo, composto por duas sessões, situa-se na disputa de uma produção filosófica e escolar auto posicionada, diante de construções-desconstrução de discursos cristalizados, entre as desigualdades e o empenho pela valorização das Outras/Outros indígenas e não-indígenas no ensino de filosofia.

A pesquisa no ensino de filosofia – em fronteira com a pesquisa em gênero e colonialidade

O ensino de Filosofia, historicamente, não possui uma presença, plenamente, consolidada no Ensino Médio, com uma carga horária semanal suficiente para uma demanda tão densa – o trabalho conceitual. A partir da LDB de 1961, a disciplina passa de obrigatória para uma posição complementar, até sua suspensão. Ela é substituída por Educação Moral e Cívica, disciplina criada em setembro de 1969, por meio do Decreto-Lei nº 869. Em 1971, com a Lei nº 5.692, que estabelece o ensino técnico profissionalizante, a Filosofia foi suprimida (Silveira, 2009). Este modelo técnico-mercadológico é retomado no ano de 2017, com o golpe de Estado que conduz Michel Temer à presidência da República, destituindo a presidente Dilma Rousseff.

Uma das ações do governo golpista é a Reforma do Ensino Médio (BNCC - Lei 13.415) na qual, em nome da flexibilidade e da utilidade, se sobrepõe o ensino técnico ao básico e cidadão na formação das juventudes brasileiras. Há o descolamento da função da formação cidadão para o ordenamento da mão-de-obra que corresponda aos arranjos dos setores econômicos centralizados nos subempregos. Uma segunda ação foi a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), que em consonância o desmonte do Ensino Médio, instituiu a terceirização do emprego gerando instabilidade nas leis de proteção ao/a trabalhador/a. Neste contexto de direcionamentos pautados nas demandas do mercado, subjugando o ensino, e consequente a filosofia, aponta-se que, apenas em 2024, com a definição da Política Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2024) é que o ensino de filosofia é definido como obrigatório, juntamente com a história, sociologia e biologia. Como também há a separação do ensino regular e do técnico com foco na formação básica.

Deste modo, é imprescindível a pontuação de marcos legais que vão definindo o ensino de filosofia e seus desafios nesta disputa entre a formação cidadão e atendimento às demandas mercadológicas no nível médio da educação básica. Com a LDB 9.394 de 1996 tem-se uma “vaga definição da retomada da Filosofia como tema transversal no nível médio” (Gallo; Kohan, 2000, p. 45). De 1998 até 2006, com a produção das Diretrizes (1998), Parâmetros (1999) e Orientações (2006) Curriculares do Ensino Médio a presença da Filosofia se direciona na contribuição com a formação investigativa, social e humana. Em especial, as Orientações Curriculares – OCNEMs (2006) definem a filosofia como

disciplina obrigatória (Brasil, 2006) na formação cidadã, mas não é só da Filosofia a função do ensino a cidadania, mas de todas as disciplinas de ensino regular. O que cabe à filosofia é desafiar a racionalidade automatizada, as verdades absolutizadas e os conhecimentos estagnados e engaiolados (Brasil, 2006). Por isso, ela capacita estudantes à análise, reconstrução racional e questionadora de seus próprios argumentos e opiniões.

Em 2008, com a Lei 11.684/08 (Brasil, 2008), se consolida, pelo Conselho Nacional de Educação, a inclusão obrigatória da disciplina de Filosofia nas três séries do Ensino Médio. Com tal trajeto a filosofia, no Ensino Médio, se evidencia como este exercício investigativo que articula a história filosófica, os problemas e investigação, advindos do cotidiano de adolescentes, jovens e adultos considerando-as/os como sujeitos do conhecimento. Com isso, há uma concentração na capacitação docente para efetivação de tal propósito.

A atenção à formação de professoras/es é marcada pelas Diretrizes Nacionais para a formação docente (CNE/CP 09/2001) que impulsionam os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2002) provocando uma reestrutura nas licenciaturas em Filosofia. Uma outra consequência, é a criação, em 2007, do Grupo de Trabalho - GT Filosofar e Ensinar a Filosofar na Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF agregando pesquisadoras/es e professoras/es que afirmam o ensino de filosofia como objeto de investigação filosófica. Em 2012, institui-se a ANPOF Ensino Médio, que, em 2022, passa a ser denominada ANPOF Educação Básica, com foco em pesquisadores/as e professores/as que se atém ao ensino de filosofia como um problema filosófico e pedagógico.

Em 2014, na edição ANPOF Ensino Médio, aconteceu a Mesa de debate sobre a criação do Mestrado Profissional em Filosofia. Entre os anos 2015-2017 se tem o processo de efetivação do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO que, em 2017 é aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Sendo estabelecida certa articulação entre o PIBIB, que impulsiona a formação de professores/as de filosofia para estarem presentes na educação básica e o PROF-FILO que evidencia a necessidade de aprofundamento dos estudos em ensino de filosofia, ao ponto de se tornar um campo de pesquisa que compõe a Filosofia no Brasil. Por isso, “as reflexões sobre Ensino de Filosofia estarão, sempre, imbricadas por perspectivas filosóficas, não havendo imparcialidade docente na seleção de conteúdos e métodos de ensino, nem tampouco nas discussões sobre estes últimos” (Velasco, 2019, p. 79). Estas ‘perspectivas’ estão presentes nas produções dos projetos de pesquisa elaborados por professores/as no exercício da sala de aula na rede nacional de escolarização na educação básica.

Mesmo havendo o esforço para o fortalecimento da formação de professores/as, as aulas de filosofia, no Estado da Paraíba, ainda continuam com 1 hora aula semanal e professoras/es que passam na seleção do PROF-FILO não conseguem afastamento com remuneração para seus estudos. Isso aponta que o Estado brasileiro ainda não assumiu, efetivamente, o ensino de filosofia como elemento fundamental na formação cidadã das juventudes. No sentido da garantia de condições favoráveis e dignas de trabalho para o/a professor/a com valorização efetiva de seu papel na educação básica, ou seja, a investigação das histórias dos conceitos elaborados como atividade de racionalidade e criatividade enquanto exercício de cidadania. Abaixo, segue, a tabela com os marcos legais do Ensino de Filosofia no Brasil.

PERÍODOS	MARCOS LEGAIS
1970 a 1996	Suspensão e presença irregular na educação básica
2001	Diretrizes Nacionais para a formação docente (CNE/CP 09/2001)
2004	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2006	Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
2007	GT Filosofar e Ensinar a Filosofar /ANPOF
2008	Obrigatoriedade curricular da filosofia no Ensino Médio (Lei 11.684/2008)
2012	ANPOF Ensino Médio
2014	Mesa de debate sobre a criação do Mestrado Profissional em Filosofia
2015-2017	Processo de criação e efetivação do PROF-FILO
2017	Aprovação da 3ª Versão da BNCC (Lei 13.415) Flexibilização do Ensino de Filosofia Aprovação do PROF- FILO pela CAPES
2024	Política Nacional do Ensino Médio (Lei 14.945/2024) Obrigatoriedade do Ensino de Filosofia

Tabela – Marco Legal do Ensino de Filosofia brasileiro

Fonte: Própria

Nesta direção, a efetiva produção do PROF-FILO se situa em duas linhas de pesquisa com a descrição de cada uma delas. Uma denominada de ‘fundamentos de Ensino, Currículo e Políticas Educacionais’ abarcando projetos que circulam nas temáticas como história de filosofia – visões e revisões; formação docente em filosofia: estágios, PIBID, Residência, Extensão; currículos e políticas educacionais. A outra linha é de ‘práticas de ensino de filosofia’ que se concentra nas práticas dialógicas para o ensino de filosofia; filosofia, tecnologia, mídias e ensino; artes e ensino de filosofia; leitura, escrita e letramento filosófico; ensino de filosofia, gênero, feminismo e decolonialidade. Observe-se que gênero e colonialidade aparecem como sub tópicos dentro de uma área de concentração de pesquisa. Mas, esse artigo sustenta que tais conceitos são basilares e apresentam um modo de estruturação do pensamento conceitual que, através da razão, organizam teorias e práticas que vão definindo o que se ensina e de que modo se ensina filosofia. Não seria o momento da criação de uma terceira linha? Tal criação seria o encontro do ensino da filosofia com questões estruturais de poder, admitindo a densidade das pesquisas em torno dos estudos de gênero e de colonialidade fora e dentro da filosofia.

A aproximação do ensino de filosofia com estudos de gênero e racismo problematizam estruturas conceituais que usam marcadores fixos que marcam o modo de ver/estar/ser no mundo. Tais problematizações explicitam uma marca da pesquisa do ensino em filosofia – está entre dois mundos, com os pés em dois terrenos, pois trabalha com filosofia em torno de conceitos, e com ciência por tratar de questões educacionais/escolares. Com isso, a pesquisa no ensino de filosofia não é, plenamente, recebida por quem pesquisa em filosofia nem para quem pesquisa em educação. Com isso, as demandas filosóficas e pedagógicas, interligadas pelo ensino de filosofia, estão vinculadas aos planos de respostas que lhe dão substrato e imanência (Deleuze; Guattari, 1992) ao conceito. Um conceito está desvinculado ao contexto, emergindo como um problema investigativo que

implica em plano metódico de articulações com outros conceitos, gerando teorias. Por isso, o esforço da investigação sistemática em torno de conceitos que apresentam verdades válidas, ainda que provisórias (Bertoche, 2007). Esta historicidade do conceito se traduz em recondução do espaço/tempo, através do aprendizado do enfrentamento de situações de crise e da tolerância das opiniões diferenciadas, reveladas na história das filosofias.

A investigação de conceitos válidos com professoras/es e estudantes da educação básica é um problema filosófico (Cerletti, 2009) e metódico. Neste sentido, Gallo e Aspis (2009) elaboram uma proposta na qual o encontro com os textos que trazem outros conceitos que se relacionam com o problema promove “deslocar esse conceito para a nossa experiência de pensamento” (p. 42). O deslocamento não é cópia das mesmas construções já realizadas em torno do mesmo conceito, mas a compreensão de que as roupagens históricas podem caber ou podem ser reformuladas. Pois, o ponto de partida do problema provém das perguntas singulares vivenciadas por adolescentes, jovens e adultos/os, em suas diversidades. Pois, o conceito é constituído de componentes que podem ser redesenhados, a partir das argumentações expostas pela abordagem do problema.

Sendo assim, os conceitos como gênero e colonização são problemas filosóficos estruturais, principalmente para o ensino de filosofia, por serem constitutivos e sustentarem um modo de organização colonial que baliza a modernidade. Estes conceitos que organizam teorias no sentido da compreensão do lastro da colonização, definem uma dicotomia entre um modo certo de ser/estar que deve ser reproduzido pelos demais povos. Com isso, sendo a modernidade “a construção de uma nova imagem de mundo (ordenado, racional, de algum modo previsível e em constante progresso)” (Flor do Nascimento, 2010, p. 72), os outros povos são classificados como “pré-moderno, incivilizado, subdesenvolvido, deficitário e necessitado de intervenções “benevolentes” que o coloque na marcha evolutiva” (Flor do Nascimento, 2010, p. 72). Uma ‘evolução’ que nunca chega, pois é um lugar que não tem aderência com as limitações próprias das vidas dos seres que compõe o planeta. Mas, essa ‘evolução’ compõe repertório de ‘humanidade’, sustentada pela subordinação e condição escrava e servil, numa escala jamais pontuada pelo ‘atrasado’ feudalismo. É nesta dicotomia, disfarçada de ‘evolução humana’ que a escola e o ‘renascimento’ da filosofia são estruturadas para sustentação de tal modelo.

A relação colonial de subordinação tanto é sustentada por uma classificação racial quanto por uma naturalização dos lugares ocupados por corpos femininos e masculinos. Toca-se numa fronteira entre gênero e racismo enquanto mantenedores das relações coloniais modernas. Pois, “o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; (...) é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura” (Butler, 2018, p. 22) com o qual os lugares dos corpos sexuados são construídos e sedimentados por conexões corporais que sedimentam padrões produtivos e/ou reprodutivos. O racismo, enquanto “pseudo-ciência, foi legitimado por planos conceituais que sustentam práticas sociais e políticas sobre os povos não-brancos e de produção de privilégios simbólicos e/ou materiais para a supremacia branca que o engendrou” (Carneiro, 2005, p. 29) remetendo a estrutura de lugares fixados pelas marcações de vantagens e desvantagens.

Com isso, gênero e racismo constroem discursos que produzem significados fixos, especialmente aqueles presentes na vida dos/as adolescentes

jovens indígenas e não-indígenas de modo distinto. Pois, “o que é branco neste lugar não o é naquele (...). Ser branco é um privilégio social concedido às pessoas” (Gandin *et al*, 2002, p. 280) e negados para outras. É um sistema de vantagens que vão empurrando pessoas apontadas não-brancas para um lugar de embranquiamento. Ou seja, mesmo não assumindo o ‘branco’ permissão, ele é naturalizado na vida de quem foi apontado como tal. Do mesmo modo, que não-é branco se vê coagida/o a assumir a branquitude como condição, ao ponto de torna-se um objeto de repetição do modelo posto como normal. Um jogo perverso e violento somado ao corpo que marca um tipo de masculinidade vantajosa, como um atributo natural.

Neste mesmo movimento de fixidez é possível o inacabado e o dado como contraditório. Sendo assim, tais conceitos estão em um “terreno de luta e contestação (...) com relações de poder (poder de narrar, de representar, de estabelecer parâmetros, de definir o correto sentido das coisas)” (Bonin *et al*, 2015, p. 68). As relações coloniais costuram um emaranhado tenso de conceitos. Por isso, a subjetividade é costura e descostura de encontros de Outras – Outras. Chauí (2000) afirma que “eu, pessoa, cidadão e sujeito constituem a consciência como subjetividade ativa, sede da razão e do pensamento, capaz de identidade consigo mesma, virtude, direitos e verdade” (p. 144). A subjetividade é arrumação de dimensões históricas que vão sendo desarrumadas e rearrumadas à medida que os encontros consigo mesma, com as demais pessoas, com as configurações cidadãs e os acessos vão se dando e reconfigurando atos de suspensão e investigação que desfazem as organizações racionais. A subjetividade se faz no movimento histórico, contraditório, de percepções e rupturas com estruturas objetivas violentas. Ela traduz a tensão entre objetividades e subjetividades na pesquisa do ensino de filosofia – o jogo perverso sobre corpos subalternizados, que funda a subjetividade é investigado de modo direto e sistemático pela sujeita/o do conhecimento que aciona teorias para compreensão de tal jogo.

Nesta direção, mulheres pesquisadoras indígenas e não-indígenas, em suas pluralidades, foram, modernamente, postas em posição subalterna, mas esta fixidez não impediu o exercício de desconstrução de tais posições conceituais. A desconstrução, como pesquisa, possibilita acessos de saberes e conhecimento indígenas e não-indígenas que costuram posturas de sujeitas/os do conhecimento – aquela/e que sabe, que sabe que sabe e que sabe como chegou a saber (Pinto, 1979). Tal acionamento articular/desarticular/rearticular condições de exclusão, subordinação e transformação (Quijano, 2005) por haver caminhos por fora dos sistemas de privilégios e de sedimentação corporal/sexual.

Elas podem encontrar, no ambiente da pesquisa do ensino de filosofia, espaços tensos de desnudamentos, nos quais duelem narrativas e contranarrativas, que disputam significados e posições. Vale afirmar que “o paradoxo atual da escola, que até então se pautava em políticas e ações pedagógicas universais, é que ela se vê hoje interpelada pelas políticas da diferença” (Bonin *et al*, 2015, p. 68). As diferenças compõem as subjetividades no sentido do reposicionamento. Para tal, o corpo-feito-para-o-cuidado-do-outro da pesquisadora indígena e não-indígena precisa ser revisitado tanto nas construções universalista quanto nas diferenças. Elas se traduzem em “luta contra a opressão colonial que não apenas muda a direção da história ocidental, mas também contesta sua ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado” (Bhabha, 1998, p. 72). Este trabalho investigativo não apenas tensiona suas construções conceitos, mas ‘perturbam’ os ordenamentos naturalizados entre pesquisadores/as que estão em lugares

‘vantajosos’ e outras corporalmente subordinados enquanto mulheres não-indígena e não-indígenas. Esse conflito será focado, no próximo tópico, em torno da mulher embranquiçada pesquisadora, autora deste artigo, com professoras/es e estudantes Potiguara, posicionada no ensino de filosofia em escolas Potiguara de nível médio.

A pesquisadora não-potiguara dentro do ensino de filosofia em Escolas Potiguara

Neste processo do exercício da pesquisa autoafirmada como não-é Potiguara abre-se percursos dos ‘pseudo-poderes’ que são fixados no substantivo ‘pesquisa’. A pesquisa no ensino de filosofia é um ato de poder – está naquele sedimento que visibilidade aspectos de um problema em detrimento a outros na construção metodológica filosófica e científica. Esta é a marca do ensino em filosofia – está com os pés em dois terrenos – é filosofia que trabalha com conceitos, e é ciência que trabalha com as problemáticas educacionais e escolares. É uma pesquisa em tensão. Daí, talvez, a sensação de não ser ‘bem vista’ nem para quem pesquisa em filosofia nem para quem pesquisa em educação. Com diversas camadas desafiadoras, a pesquisadora não-Potiguara assume a tensão na pesquisa do ensino de filosofia como também de estar em um não-lugar Potiguara. O embarque nestas camadas conflitivas se dá pelas inquietações do não-lugar da mulher na pesquisa em filosofia. Mesmo sendo posta em espaços de vantagens pelo embranqueamento da pele, sensibiliza-se para as tensões de lutas postas na confecção conceitual. Como também pelos questionamentos em torno do lugar naturalizado do corpo-feito-para-o-cuidado-do-outro que está sublimado na pesquisa em educação. A pesquisadora por ser mulher filósofa-professora não-Potiguara, mesmo estando na categoria do embranquecimento, se encontra desacomodada tanto nas produções filosóficas desde a graduação em filosofia, quanto nas produções educacionais-escolares desde o doutoramento. Como também, é estranha nas relações Potiguara de estar presente/ausente em seus modos de elaboração conceitual.

O projeto de doutorado sobre o ensino de filosofia e as inquietações de jovens Potiguara foi submetido em um departamento de educação por ser desestimulado para estar numa seleção no departamento de filosofia, no Estado da Paraíba. Ser professora de filosofia, no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba, que possui uma unidade em Rio Tinto, situada ao lado da aldeia Monte-Mor, foi condição impulsionadora de escolhas de pensadores/as indígenas nas aulas lecionadas, de projetos de extensão e pesquisa submetidos e centrados na contribuição formativa com professoras/es Potiguara e não-Potiguara de filosofia. De modo histórico, a filosofia está presente nas escolas estaduais Potiguara, desde 2006, em especial na Escola Pedro Poty na aldeia São Francisco – a aldeia mãe. Com “esse marco, as professoras/es foram compartilhando seu entendimento da filosofia tendo como ponto de partida sua prática escolar Potiguara” (Silva, 2024, p. 36). Esse apaixonamento pelo abraço Potiguara pela filosofia coloca a pergunta em torno de qual pesquisa de filosofia é possível tal pesquisadora realizar. Esta margem da mulher filósofa-pesquisadora-não-Potiguara aciona conceitualmente os processos fecundos de percepções, decisões e afirmações diante do racismo epistêmico e da exclusão de gênero vividos pelos povos indígenas, em especial pelo povo Potiguara.

O Povo Potiguara se localiza, de forma demarcada, nas cidades de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição no litoral norte da Paraíba. Um primeiro aspecto é que as terras Potiguara, mesmo sendo cobiçadas por diversos grupos invasores, estão em sua posse desde antes de 1.500. Os Potiguara conseguiram se manter na própria terra, desde a batalha com Portugal. “No século XVI ocupavam uma grande área do Nordeste brasileiro, uma área do litoral nordestino que compreendia desde o que conhecemos hoje como o Estado da Paraíba até o Estado do Maranhão” (Silva, 2013, p. 36). A disputa entre franceses e portugueses fez com que esse povo fosse perseguido e atacado restringindo-o a uma faixa de terra “para além do rio Paraíba, e ficaram concentrados em uma porção do litoral norte paraibano, que se encontra situada entre os rios Mamanguape e Camaratuba” (Silva, 2013, p. 37). Isso retrata um sentimento de resistir e ficar no próprio lugar, mesmo tendo sido massacrado por outros conquistadores como a indústria têxtil e a indústria canavieira, com a dura proibição do uso do Tupi – língua originária e dos rituais religiosos e sagrados.

Um segundo aspecto é que as condições conflitivas vivenciadas desde o próprio processo com Dom Pedro II, de demarcação e homologação das terras (Silva, 2013). A Terra Indígena - TI Potiguara abrange áreas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. A TI Potiguara de Monte-Mór localizada nos municípios de Marcação e Rio Tinto. A TI Jacaré de São Domingos nos municípios de Marcação e Rio Tinto. Juntas abrangem uma população de 19.525 habitantes (IBGE, 2012a), dos quais aproximadamente 14.000 pessoas são Potiguara (Siasi, 2013). A demarcação das terras, mesmo com luta e persistência, só aconteceu na TI Potiguara no ano de 1983. Em 1988, a TI Jacaré de São Domingos é demarcada e a TI Potiguara de Monte-Mór em 2004. A de Jacaré de São Domingos foi homologada, mas uma parte da TI Monte-Mór, que foi contestada pela Usina/Destilaria Miriri, só será homologada em 04 de dezembro de 2024. Tal demarcação foi amplamente festejada. Em 2026, há um total de 32 aldeias. Isso retrata a luta como tradição de um povo que se reconstrói a partir das anciãs e dos anciões e da força das lideranças, em especial das lideranças jovens.

Um terceiro aspecto são as relações de parentesco. O parentesco é um modo de relação plural entre Potiguara. Há parentes que estão nas aldeias. Há parentes que estão fora das aldeias. Há parentes em outras cidades e países. Mas, oficialmente quem investiga a autenticidade da descendência Potiguara são os/as anciãos/anciãs – os troncos velhos, cujo critério é familiar. Os mais velhos das aldeias, ou os troncos velhos, em recenseamentos promovidos pela FUNAI, averiguam e afirmam quem deve ter acesso aos direitos conquistados pelos/as Potiguara. Essa pessoa reconhecida pode acessar as políticas públicas de reparação do Estado. Mas, as relações de parentesco circulam além dessa oficialidade. Como afirma Jacupé (2020) “um menino buscou o guerreiro que buscou um clã que buscou o coração” (p. 15). As 32 aldeias tanto se localizam em lugares com características urbanas quanto rurais. Algumas/Alguns jovens estudam nas próprias aldeias e diversas/os estudam no centro da cidade de Rio Tinto ou na cidade de Mamanguape/PB. As/os Potiguara não estão só nas aldeias. Potiguara participam de fluxos constantes entre roçados, pescarias, aldeias, sítios, festas de padroeiros/as e outras festas comemorativas, feiras, comércios, escolas, universidade, internet, casas de parentes no campo e na cidade. Ocupam cargos públicos e partidários. Contribuem com a produção do lugar habitado por parentes e não-parentes, no qual circulam pessoas, bens e serviços urbanos e rurais. São relações e inter-relações, com seus cortes e recortes, que tanto agregam

particularidades quanto cristalizam jeitos de dizer as trajetórias e rotas de se tornar e ser Potiguara.

Um quarto aspecto é a afirmação da educação escolar indígena marcada pela memorização da língua originária e de conteúdos indígenas providas da vida na aldeia. Desde a constituição de 1988, reforçada pela LDB/96 e pelo Plano Nacional de Educação Escolar Indígena – PNEEI (2001), se estabelece a obrigação do Estado para promoção da Educação Indígena e Escolar. A Lei 11.645/08 no Art. 1, parágrafo 2º, assegurou que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar brasileiro.

Ao tratar de Educação Indígena que, se refere ao conjunto de procedimentos e meios próprios de comunicação, expressão e produção dos conhecimentos e saberes elaborados pelos povos indígenas (Silva, 2013) é a base da educação escolar indígena. Ela se constitui dos processos formais de difusão, ampliação e cultivo dos conhecimentos indígenas e não-indígena, por meio da escola (Silva, 2013). Ela se faz na direção apontada por Jacupé (2020) na qual “todos se puseram a trabalhar para trazer a milenar sabedoria para a novas gerações, trazer de volta a ciência sagrada enquanto essência, para que seu aroma ampare e permeie como bálsamo (...) futuras gerações” (p. 15). Por isso, ela se caracteriza por dois componentes fundamentais: o bilinguismo e a interculturalidade. Tais componentes tornam a escola um instrumento que fortalece a luta pela terra, pela cultura e ancestralidade. Professoras/es, ao serem indígenas, ao tempo, formadas/os no Ensino Superior são impulsionadas a autoafirmação de suas trajetórias, na elaboração dos conhecimentos indígenas, em diálogo com conhecimentos não-indígenas (Soares, 2014). Isso possibilita “o registro, a discussão das histórias do povo, dos seus costumes, dos seus saberes. Assim, a licenciatura deve incluir questões de sustentabilidade e autonomia dos povos indígenas” (Costa; Silva, 2007, p. 124), propiciando a revitalização e amplificação dos saberes ancestrais.

Como o currículo, a escola e o ensino são campos de disputa, com a educação escolar indígena não seria diferente. Por isso, “uma proposta de educação bilíngue e intercultural não deveria se circunscrever ao âmbito das escolas indígenas, mas deveria se estender, também, às populações circundantes das áreas indígenas com quais os índios se interrelacionam” (Paredes, 2007, p. 85). Este é um desafio que se estende ao ensino de filosofia no sentido do estímulo e valorização dos saberes e conhecimentos indígenas para fora das aldeias. Sendo uma marca na postura Potiguara entre parentes e não-parentes.

Neste terreno ancestral, repleto de profundas contradições, o ensino de filosofia é aldeado ao adentrar nas escolas Potiguara como um desafio para professores/as Potiguara sem a licenciatura em filosofia. Esta ausência de formação em filosofia se torna oportuna para desnudamento das construções coloniais presentes no currículo de filosofia para o Ensino Médio. Um currículo racializado e higienizado. Há uma higienização de gênero, em nome do racionalismo, e um evidente privilégio ao que foi considerado base para a modernização – uma filosofia fechada em si mesma ocidentalizada por padrões masculinizantes definidos como universais. Evidencia-se desigualdades epistêmicas normalizadas pela propriedade intelectual de grupos privilegiados. O racismo, como uma desigualdade normatizada, é focado na “transmutação de propriedade para cidadão” (Gandin *et al*, 2002, p. 276), vivida por mulheres e homens. Pois, “se formos checar suas verdadeiras bases, ser branco não tem uma

relação direta com a biologia” (Gandin *et al*, 2002, p. 280), mas com a estratégia se ser posicionada/o em lugares de vantagens ou à margem numa correlação desproporcional entre o senhorio representante do humano e o objeto produtor de riquezas desprovido de humanidade.

O movimento de percepção do racismo como algo normal se fez presente desde a escolha dos conteúdos até o modo como as aulas são planejadas na filosofia do Ensino Médio. Sendo o racismo um sistema de classificação para acesso ou não das condições básicas de vida, ele é epistemicídio, enquanto “negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2005, p. 97). Por isso, ele baliza a colonialidade enquanto sustentáculo da estrutura moderna de organização da vida. O acento nas faltas e excessos de grupos classificados como subalternos “marca a diferença e a inferioridade com respeito a quem classifica, ao passo que a colonialidade é, sobremaneira, um lugar epistêmico de enunciação no qual se descreve e se legitima o poder, neste caso, o poder colonial” (Flor do Nascimento, 2010, p. 74). A inferioridade e a superioridade são marcadores que estão lançados no modo como as aulas de filosofia são construídas.

Enquanto o gênero aponta um ensino racionalista no qual “a mente não só subjuga o corpo, mas nutre ocasionalmente a fantasia de fugir completamente à corporificação. As associações culturais entre mente e masculinidade, por um lado, e corpo e feminilidade, por outro” (Butler, 2018, p. 28). Uma higienização corporal de mentes que se pensam por si mesmas, como se o processo de pensamento conceitual não se envolvesse com os sentidos. Os corpos, os sentidos, as sensações, em especial, os das mulheres Potiguara e não-Potiguara não estão inseridos no processo de ensino-aprendizado filosófico.

Ao se desvelar tais posições desiguais, se aponta que “há uma outra história a ser contada” (Gandin *et al*, 2002, p. 277). Uma outra história que se inscreve nos próprios corpos Potiguara e não-Potiguara. Essa outra história é cortada por diversas interconexões que tocam, de modo distinto, as aproximações de estranhamento. Jacupé (2020) corrobora que “toda palavra tem um espírito. Um nome é uma alma provida de um assento (...). É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito (...) é silêncio e som” (p. 18). Neste movimento, a pesquisadora – Outra que, no embranquecimento de sua pele, encontra acesso ao processo de estudo de filosofia. Mas, sendo um corpo-para-o-cuidado-do-outro não tem lugar na produção de conhecimento filosófico, devido a centralidade do corpo masculinizante universalista que define o modo de fazer o que é filosofia. Neste jogo de negações, posto pela colonialidade, estabelece aprendizados com corpos Potiguara – Outra/o que corta as posições naturalizadas de classificação. Uma inter-relação Outra-Outra na tensão por rupturas.

Tal movimento implica outra forma investigativa dentro do exercício da pesquisa do ensino de filosofia – um corpo de mulher não-Potiguara diante dos corpos Potiguara. Um estranhamento, um ‘pisar em ovos’, uma rejeição/acolhimento que desvela dois aspectos. O primeiro é que o contato com pessoas que estão em ‘fronteiras’ revelam os lugares não-permitidos para um corpo de mulher na filosofia. “É possível considerar a ‘fronteira’ um lugar privilegiado para pensar as constantes reformulações e negociações (quase sempre social e politicamente violentas)” (Bueno, 2010, p. 147). São pessoas Potiguara em

seus processos de desnaturalizar corpos racializados e higienizados que se posicionam diante de corpos não-Potiguara resguardando-se para não serem roubadas/os, novamente. Consideram suas vozes e seus saberes como preciosidades. Não querem que seus caminhos conceitos sejam nomeados pela Outra não-Potiguara. O segundo ponto é que, nesta convivência necessariamente desconfiada, o corpo da pesquisadora se demarca em não-lugares conflitantes por serem limiares. A “função da perspectiva limiar é revelar as formas pelas quais as perspectivas dominantes distorcem as realidades do outro” (Ladson-Billings, 2006, p. 265). Ao mesmo tempo, que as/os Potiguara vão costurando seus lugares, a pesquisadora não-Potiguara do ensino de filosofia se desafia na descostura dos aprendizados naturalizados em si mesmas por um racismo e racionalismo que fundam desigualdades e dominação dentro e fora do próprio corpo da pesquisadora.

Ao estar no ‘limiar’, as sensações de pertencimento se encontram em sobressaltos no movimento de ir em buscas das raízes. Isso permite perguntas como: “de que modo se formam os sujeitos nos ‘entre lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)?” (Bhabha, 1998, p. 20). Os suspiros retratam desejos de ser de um lugar negado e proibido, ao qual se vai adentrado com cautela. A aldeia e a escola Potiguara se configuram como um paraíso perdido que se rasga como não-paraíso, por ser comum, por ser da vida, ao tempo que é ancestral. “O que acontece as pessoas que, como eu, estão entre todas essas diferentes categorias? (...) Eu tinha que descobrir (...) outras categorias” (Costa; Ávila, 2005, p. 692). Esta é a tensão, o compromisso, o desafio e a inquietação de estar numa pesquisa com professoras/es e estudantes Potiguara, problematizando o ensino de filosofia - a percepção e o delineamento de conceitos como outras possibilidades.

Por não ser fácil o exercício do ‘limiar’ e da produção com sujeitas/os ‘em fronteiras’ é imprescindível a revisitação da própria trajetória enquanto elemento fundante no qual se considera narrativas, autobiografias, histórias, contranarrativas, cartas, histórias não hegemônicas entre outros documentos “como instrumentos metodológicos que nos permitem demonstrar como o racismo, seja ele postulado pela negação de culturas consideradas marginais, é um elemento estrutural tanto nos diversos grupos sociais quanto nos educacionais” (Ladson-Billings, 2006, p. 266). Com o intuito de atenção constante aos aspectos distintos e comuns em que se empregam “ao mesmo tempo, esses rótulos racializados para fins políticos e culturais, a identificação com os rótulos racializados significa reconhecimento de algumas experiências comuns” (Ladson-Billings, 2006, p. 264). Por isso, tratar a trajetória da pesquisadora como uma narrativa entre a objetividades dos estudos e a subjetividade das escolhas como partes de uma unidade é afirmar “a centralidade do conhecimento experiencial, pois é esse princípio que traz as narrativas, as contranarrativas e as autobiografias como importantes para analisar as experiências vividas sobre raça e racismo” (Ferreira, 2014, p. 243). O ‘experiencial’ como elemento estranho no que se configurou como normativo à pesquisa no ensino de filosofia.

As vivências grupais de escuta, de reposicionamento, de aprendizado fazem com que a pesquisadora visite suas decisões em diálogo com as preciosidades para professoras/es e estudantes Potiguara. É um processo de negociação no qual o aprendizado é considerado como critério central. Escuta-se vozes que afirmam - ‘Irmã, você não é Indígena. Irmã, você é indigenista’. Escuta-se na pele da pesquisadora entonar - ‘você está ao lado, do nosso lado’. Desvende-se o momento

singular de elementos de distanciamento e aproximação – movimento ‘entre silêncio e som’, que geraram desconexões com as realidades plurais presentes na subjetividade, que não se encontra no lugar naturalmente dado à filosofia. O racismo essencialista, que sustenta a colonialidade e a modernidade, é marca no corpo embranquiado que, no não-Potiguara é suspenso e revisitado – é privilégio de quê? A que custo se dá tal privilégio que não solicitado? Esse profundo desafio da subjetividade na produção da pesquisa no ensino de filosofia, na trajetória da pesquisadora acadêmica que se assume no não-Potiguara, se dá entre o racismo e a higienização que habita e, ao tempo transborda em ‘outras histórias’ conceituais.

Considerações finais

A relação entre Outra – Outra, no campo da pesquisa do ensino de filosofia, como encontros de subjetividades Potiguara e pesquisadora não-Potiguara são atravessamentos ‘em fronteiras’, tensionados pela estrutura colonial. Por isso, promovem aproximações com os diversos distanciamentos que extrapolam a escolha de uma única ‘perspectiva filosófica’. A apresentação, de modo breve, da pesquisa no ensino de filosofia em diálogo com conceitos de gênero e racismo a partir de inquietações não-Potiguara, como objetivo geral deste artigo, amplia as lentes da investigação em torno da produção de conhecimentos filosóficos no ensino de filosofia, tendo como ponto de partida problemas/sujeitos em travessia entre a colonialidade e rupturas.

O lugar da sujeita-pesquisadora não-Potiguara é desafiador. Transita entre o ‘limiar’ como compreensão do ‘saber em fronteiras’ acentuando a aprendiz em campos investigativos filosóficos plurais. Outras/os silenciadas/os, que no processo sistemático de higienizações e discursos racializados que as/os descaracterizam, encontram-se nas tecituras de lugares margeados. A pesquisadora não-Potiguara em territórios permeados de camadas de negação, por estar em não-lugares construídos como naturalmente excludentes; e em não-lugares ensinados como não fecundos filosoficamente. Percepções de quem compõe conceitos em caminhos metodológicos inquietantes, desconfortáveis e pulsantes. Um mergulho em recortes de realidade com outra profundidade. Provocação de olhar o visto de outro modo dialógico em que a reaproximação e visita implica em outras escolhas práticas e teóricas de pesquisa. Assim, busca-se na percepção da margem aprender desde este lugar, sem desejo do centro. Uma par-ciência para não desistir das motivações primeiras que levaram as escolhas de tais territórios e mergulhos na vida do/a Outro/Outra enquanto Outro/Outra – sujeita/o de um processo de ‘mão dupla’ que percorre a Outra pesquisadora no ensino de filosofia.

Assim, vislumbra-se não caminhos sugeridos para quem está ou vai entrar na pesquisa do ensino de filosofia, mas partilha de escolhas por problemas de pesquisa pautados na tensão entre a objetividade e subjetividade. Os estudos, como exercício de objetivação, entendido como cruzamento de caminhos costurados por conceitos e suas histórias teóricas. A subjetividade como posição da pesquisadora não-Potiguara como sujeita política – aquela que se diz adentrando em territórios contraditórios e ancestrais, no enfrentamento das nuances de conceitos implicados em tais escolhas. A Outra em seus diversos olhares, posições e decisões, estando no não-lugar, assumida desde o não-lugar, se torna uma questão de poder que eclode nas contranarrativas. Ecoa-se a indagação: quem precisa de

re-conhecimento? Será que houve um conhecimento desde o Outro? Ou espelhou-se no Outro o que já era conhecido? Não seria a própria pesquisa no ensino de filosofia uma Outra? Nessas fronteiras de trajetórias, a pesquisadora não-Potiguara é Outra em um processo relacional, dinâmico e múltiplo na pesquisa do ensino de filosofia, em seu encontro com o racismo e o gênero, em estruturas colonialistas que lhe constitui. Como também, encontro com outras histórias percorrendo corpos que se reposicionam.

REFERÊNCIAS

- BERTOCHÉ, Gustavo. O que é a filosofia? A filosofia no Ensino Médio. 2007. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/gustavo-bertocche-a-filosofia-no-ensino-medio.html>. Acessado em: 16 de janeiro de 2016.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Disponível em O Local Da Cultura Homi K. Bhabha: Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive. Acessado em fev. 2024.
- BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; AGUIAR, José Vicente. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>. Acesso em mar.2025.
- BRASIL. Lei da Política Nacional de Ensino Médio. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília: Diário Oficial, 2024.
- BRASIL. Lei da Reforma do Ensino Médio. Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Brasília: Diário Oficial, 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda versão. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2011*. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. PCN+ENSINO MÉDIO: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Promoção e Divulgação de Materiais Didáticos-Pedagógicos sobre as sociedades indígenas. Eu Ensino – Você me ensina – Nós aprendemos. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, Thaís R.; VERAS, Viviane. O texto híbrido de Anzaldúa e a re-escrita de Hinojosa: contribuições para uma reflexão sobre uma tradução dos atravessados. **Revista Brasileira de Tradutores: Tradução & Comunicação**, n. 21, p. 147-160, 2010. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/article/view/1934>. Acessado em 15 de setembro de 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, Aparecido Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FEUSP, 2005. (Tese de doutorado).

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. 2 Edição. São Paulo Autêntica, 2009.

COSTA, Valéria Amed das Chagas; SILVA, Rosa Helena Dias da. O Curso de Licenciatura Específica para formação de professores indígenas Mura na Universidade Federal do Amazonas. IN: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: Ed UFAL, 2007, p.113-132.

COSTA, Cláudia; AVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o 'feminismo da diferença'. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: UFSC, v. 13, n. 3, p. 691-703, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000300014>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Disponível em: http://www.famescbji.edu.br/famescbji/biblioteca/livros_filosofia/O_que_e_Fosofi_a.pdf. Acessado em 20 de julho de 2016.

FERREIRA, Aparecida J. Teoria Crítica Racial e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul-out/2014. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/477/347>.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais: a colonialidade e a educação. Brasília: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, n.14, maio-outubro/2010. Disponível em: . Acesso em fev/2025.

GALLO, Silvio; FAVARETTO, Celso; ASPIS, Renata Lima. **Filosofia no Ensino Médio** (Coleção 4 DVDs). Produtora: Atta Mídia e Educação, 2007.

GALLO, Silvio; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GANDIN, Luís; DINIZ-PEREIRA, Júlio; HYPOLITO, Álvaro. Para além de uma educação multicultural: Teoria Crítica Racial, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). *Revista*

Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, p. 275-293, agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf>

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

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JACUPÉ, Kaká Werá. A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contata por um índio. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norma; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 259-279.

PAREDES, José Bolívar Burbano. Possibilidades e desafios da Universidade Brasileira frente ao acesso e permanência dos povos indígenas no Ensino Superior. IN: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: Ed UFAL, 2007, p.73-92.

PINTO, Álvaro Vieira. **A evolução do conhecimento**. Os caracteres do conhecimento científico. In: Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. **Revista perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. [Coleção Sul-Sul]. Disponível: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

SIASI – **Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena**. DSEI Potiguar. Dados de 2013. http://dw.saude.gov.br/gsid/servlet/mstrWeb?src=mstrWeb.2048001&evt=2048001&share=1&hiddensections=header%2Cpath%2CdockLeft%2Cfooter&visMode=0&currentViewMedia=2&documentID=0FC0A96611E34C7BBAB90080EFE5381A&Server=SRVBI PDF03&Port=0&Project=DM_SIASI_4&. Acesso em 09 de agosto de 2015.

SILVA, Rosemary Marinho da. Estadualização das escolas Potiguar-PB e o ensino de filosofia – entrelaçamento de ‘desobediência epistêmica’. IN: Sousa, Baltazar Macaíba et. all. **Cafesofia: Filosofando em terras paraibenses**. Curitiba: CRV, 2024. p. 29-46

SILVA, Sidnei Felipe da. **Educação ambiental em terras indígenas Potiguar: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB**. João Pessoa: UFPB, 2013 (Dissertação em Geografia).

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do Ensino Médio no contexto do regime civil-militar pós-1964**. IN: TRENTI, Renê; GOTO, Roberto. A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

SOARES, Mércia Figueiredo. Formação de educadores indígenas: olhares dos educadores sobre as vivências na escola diferenciada indígena da Aldeia Tramataia – Marcação – PB. – Mamanguape: [s.n.], 2014. (TCC)

VELASCO, Patrícia. *O que é isto – o PROF-FILO? In: O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v.28, n.44, p.76-107, jan-jun, 2019.

Recebido em: 07/2026
Aprovado em: 08/2026