



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI- PPGFI**

**MARÍLIA MOREIRA LIMA**

**CIRANDA FILOSÓFICA: UMA ABORDAGEM NÃO (EURO)CENTRADA E  
CONTRACOLONIAL A PARTIR DA EEEP. ALFREDO NUNES DE MELO  
(ACOPIARA-CE)**

**JUAZEIRO DO NORTE-CE**

**2026**

MARÍLIA MOREIRA LIMA

CIRANDA FILOSÓFICA: UMA ABORDAGEM NÃO (EURO)CENTRADA E  
CONTRACOLONIAL A PARTIR DA ESCOLA EEP. AFREDO NUNES DE MELO  
(ACOPIARA-CE)

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Cariri- (PPGFI), como requisito parcial para à obtenção da qualificação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas de ensino de filosofia

**Sublinha:** Ensino de filosofia, gênero, feminismos e decolonialidade

**Orientador/a:** Dr. Francisco José da Silva

MARÍLIA MOREIRA LIMA

CIRANDA FILOSÓFICA: UMA ABORDAGEM NÃO (EURO)CENTRADA E  
CONTRACOLONIAL A PARTIR DA ESCOLA EEP. AFREDO NUNES DE MELO  
(ACOPIARA-CE)

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Cariri- (PPGFI), como requisito parcial para à obtenção da qualificação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas de ensino de filosofia

**Sublinha:** Ensino de filosofia, gênero, feminismos e decolonialidade **Orientador/a:**  
**Dr. Francisco José da Silva**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FRANCISCO JOSE DA SILVA  
Data: 19/03/2026 12:00:40-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Francisco José da Silva (Orientador/a)  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MATEUS VINICIUS BARROS UCHOA  
Data: 25/03/2026 10:27:13-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Mateus Vinicius Barros Uchôa Universidade  
Estadual do Ceará (UECE)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FRANCIONE CHARAPA ALVES  
Data: 19/03/2026 11:54:17-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.(a) Dra. Francione Charapa Alves  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Cariri  
Sistema de Bibliotecas

---

L732c Lima, Marília Moreira.  
Ciranda filosófica: uma abordagem não (euro)centrada e contracolonial a partir da EEEP. Alfredo Nunes de Melo (Acopiara-CE) / Marília Moreira Lima. – 2026.  
187 f. : il. color. (Inclui bibliografia, p. 146-156).

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, CE, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José da Silva.

1. Filosofia - Ensino. 2. Etnoeducação. 3. Contracolonialidade. 4. Epistemologias afro-indígenas. 5. Ancestralidade. I. Silva, Francisco José da (Orient.). II. Universidade Federal do Cariri. III. Título.

CDD 107

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, raízes que me sustentam, e a todos os povos que, assim como o meu, tiveram sua história silenciada, apagada, distorcida — mas que seguem vivos em memória, luta e reinvenção.

Às vozes indígenas silenciadas, às que ainda ecoam, às que renascem nos corpos de quem ousa se reconhecer parte da terra.

A Rafael, meu filho, cuja ternura me ensina que o futuro é um lugar que se constrói com afeto e coragem.

Ao meu esposo, José Júnior de Sousa, companheiro, que me motiva com sua generosidade, coragem e fé no caminho que construímos juntos.

Às mulheres da minha vida — minha mãe, minhas irmãs, minhas amigas — que resistem, reexistem e me ensinaram a andar com a cabeça erguida, mesmo quando o mundo tenta nos curvar.

À minha tia Nila (*in memoriam*), presença amorosa que permanece viva em lembrança e ensinamento.

A todos, todas e todes que lutam por uma educação viva, crítica e comprometida com a transformação social.

## AGRADECIMENTOS

A todos/todas/todes que caminharam em algum momento da minha existência ao meu lado, construindo, desconstruindo e reconstruindo meu modo de ser, agir e pensar este mundo que habito.

À Universidade Federal do Cariri (UFCA), pela possibilidade de beber dos saberes ofertados. Ao meu orientador Dr. Francisco José da Silva que com paciência e atenção me encaminhou para esta escrita de resistência.

Aos professores do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Cariri (UFCA), em especial os que estiveram conosco ministrando aulas e ofertando seus saberes, para a construção de novos saberes, em especial professor doutor Ítalo Lins Lemos, que sempre nos orientou de modo paciente, atento e dedicado.

À professora doutora Camila Prado do Espírito Santo, que nos apresentou uma Filosofia VIVA, possível de ser pensada e ensinada em nossas escolas.

Ao professor doutor José Gladstone Almeida Júnior que nos trouxe o estudo da Filosofia e seu ensino, tomando como referência autores e autoras brasileiros e latinos.

Ao professor doutor Luiz Manoel Lopes, que foi o primeiro a orientar esta pesquisa e trouxe a possibilidade de olhares afrodiaspóricos para esta pesquisadora.

À professora doutora Francione Charapa Alves, que apresentou sua pesquisa, inspirando-nos a pensar a nossa.

Ao professor doutor Cícero Ednaldo dos Santos, de modo especial, pois mostrou-me o CORAÇÃO da minha pesquisa, ao desvendar meus olhos para que percebesse a importância de escrever acerca da minha ancestralidade indígena e dos ancestrais que fizeram parte da Terra do Lavrador, Acopiara, cidade que me acolheu.

Aos meus antepassados maternos e paternos que ancestralizam habitando em meu DNA, em meus costumes e sonhos.

À minha mãe Maria do Livramento que sempre acreditou na potencialidade do meu ser mesmo quando não conseguia me enxergar.

Ao meu pai Luiz Silva, que foi motor para minha existência.

Aos meus irmãos Marina Moreira Lima, Marisa Moreira Lima (que catalogou muitas das histórias de nossa família, o que possibilitou um encontro com nossos ancestrais encantados.

Obrigada por seu amor e sua força) e Luiz Silva Lima Júnior, que são parte da minha base e motivo do meu empenho, vocês me inspiram diariamente.

Ao meu sobrinho Luiz Eduardo Lima Chaves, que com seu olhar puro me encoraja a

transformar a educação.

Ao meu esposo, José Junior de Sousa, de modo muito especial, que desde sempre acreditou, me encorajou, esteve e está comigo nessa caminhada, você, sua bondade e seu amor são inspirações para o meu ser neste mundo.

Ao meu filho, Rafael Moreira de Sousa, de modo especial e profundamente amoroso. Que é em minha vida, como nos ensina Nego Bispo, “começo, meio e começo”: parte da minha ancestralidade, parte de mim e, ao mesmo tempo, começo e minha continuidade. Com sua doçura e seu sorriso, motiva e afeta esta mulher, mãe e pesquisadora, que acredita e luta por uma educação antirracista, feminista e emancipatória.

Aos meus sogros Júlio José de Sousa (agricultor) e Maria Creuza Bezerra, que com suas simplicidades e saberes da terra e da vida, me ensinaram tanto ou mais do que a Filosofia me ensinou.

Aos meus amigos e amigas do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Josilene dos Santos Silva, Josy, primeira a dialogar sobre os desafios e permanência na pós-graduação... A Maria Máira, que trouxe em sua amizade uma sabedoria e um olhar além do visível para nossos encontros e conversas. A Cícera, que sempre muito leitora e amante da lógica, me encorajou em uma das ações mais importantes para a realização deste trabalho. Aos amigos Alex, Bheetoven, João, Laércio, Pedro e Thiago, que com suas pesquisas me levaram a pensar nas múltiplas possibilidades de se fazer Filosofia.

À minha amiga especial e muito querida, Antonia Patrícia Costa, que com sua amizade, serenidade e sabedoria deu referências importantes para o início do pré-projeto, que deu corpo a esta pesquisa, sua amizade é valiosa.

À amiga/irmã de vida, de luta e RESISTÊNCIA e REEXISTÊNCIA, Sonia Taveira, Nega Sonia, que enquanto esteve como minha coordenadora escolar, me possibilitou olhar as temáticas étnico-raciais no chão da escola sempre como forma de AQUILOMBAMENTOS.

À Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, onde pude me transformar em uma professora Antirracista.

Aos meus estudantes que como uma ciranda, circulam, em um vai e vem que transformam nossos fazeres/saberes filosóficos, e me ensinam que existem muitas histórias reais que não nos contaram na escola e que estas, são fontes riquíssimas de saberes.

Aos colegas professores da escola em que trabalho, EEEP. Alfredo Nunes de Melo, que contribuem com o meu olhar para as temáticas aqui estudadas. E de modo especial aos companheiros e companheiras da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ao Movi.Mulher Acopiara, Movimento de Mulheres de Acopiara, ao qual faço parte e mobilizo as minhas e as nossas lutas.

Aos meus amigos, amigas e amigues, que muito contribuem com minha existência neste plano.

Aos autores e Autoras Indígenas, Negros e Negras aos quais tive o privilégio de conhecer mediante as leituras para essa pesquisa e com eles/elas pude reconstruir o meu pensar a educação plural, ancestral e antirracista.

*“A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o trata como um filho bastardo. Sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas. Nunca vou entender o nacionalismo estrangeiro que muitas pessoas têm” (Myrian Krexu)*

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional Educação

EEEP- Escola Estadual de Educação Profissional

ERER- Educação para Relações Étnico-raciais

GRUNEC – Grupo de Resistência Negra do Ceará

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTT - Projeto Técnico Tecnológico

REPAM – Rede Eclesial Pan-Amazônica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação

SEPINCE – Secretaria dos Povos Indígenas do Ceará

UFF - Universidade Federal Fluminense

URCA – Universidade Regional do Cariri

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais e normativos sobre a educação das relações étnico-raciais.....	30
Quadro 2 - Síntese do Percurso: rodas, temas e reflexões.....	113
Quadro 3 - Síntese do Percurso do jogo Raízes do Ser.....	120
Quadro 4 - Síntese do Percurso: Ancestralidade, Memória e Produção de Sentidos.....	132

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Rio Piquara, Fazenda Estrela.....	19
Imagem 2 - Etapas da Pesquisa.....	104
Imagem 3 - Exibição do documentário Troncos Velhos.....	111
Imagem 4 - Leitura das obras <i>Ideias para adiar o fim do mundo</i> e <i>Futuro Ancestral</i> .....	111
Imagem 5 - Sacola Antirracista.....	112
Imagem 6 - Roda de conversa com os estudantes.....	113
Imagem 7 - Roda de Conversa e aplicação do Jogo Raízes do Ser.....	122
Imagem 8 -Capa da caixa do jogo <i>Raízes do Ser</i> .....	123
Imagem 9 - Espaço expositivo.....	125
Imagem 10- Infográficos produzidos pelos estudantes.....	126
Imagem 11 - Mostra dos Povos Indígenas do Ceará.....	128
Imagem 12 - Visitação das turmas e apresentação da Mostra dos Povos Indígenas do Ceará...129	

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta pedagógica de ensino de Filosofia no Ensino Médio, ancorada na Etnoeducação, nas epistemologias indígenas e afro-brasileiras e em um pensamento filosófico não (Euro)centrado. Desenvolvida com estudantes da 1ª série da Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, em Acopiara-CE, a proposta busca responder à seguinte indagação central: quais são os potenciais contribuições socioeducacionais resultantes da inserção das temáticas étnico-raciais no ensino de Filosofia? Além disso, o trabalho é impulsionado por outras perguntas que atravessam a prática pedagógica e orientam os caminhos investigativos: de que maneira os espaços de debate nas aulas de Filosofia podem contribuir para a superação do racismo? E ainda: quais são as estratégias adequadas para fortalecer o diálogo entre os jovens sobre essas questões? A proposta se alinha à Lei nº 11.645/08, compreendida aqui como uma ação político-pedagógica fundamental para a reconstrução de práticas filosóficas em chave de resistência, memória e pertencimento. Tem como objetivo geral promover uma educação filosófica antirracista, que valorize as epistemologias afro-indígenas e incentive o protagonismo estudantil. Entre os objetivos específicos, destacam-se: investigar práticas pedagógicas inspiradas nas culturas originárias; implementar metodologias ativas que favoreçam a escuta e a oralidade; articular os saberes escolares com os territórios e vivências dos sujeitos envolvidos; e transformar o ambiente escolar em um espaço de discussões contínuas sobre identidade, diversidade cultural e equidade social. A fundamentação teórica é composta por autoras e autores cujas obras orientam uma educação crítica, ancestral e contracolonial: Ailton Krenak e Nego Bispo (pensamento indígena e crítica à colonialidade epistêmica); Sueli Carneiro (epistemicídio e resistência negra); Djamila Ribeiro (ativismo intelectual e letramento racial); Paulo Freire (educação libertadora); Daniel Munduruku (identidade e oralidade indígena); Boaventura de Sousa Santos (ecologia de saberes); e Adilbênia Machado (pedagogias da ancestralidade). Inspirada na metodologia da ciranda, símbolo de saberes em movimento, continuidade e partilha, a experiência pedagógica cria um espaço circular, afetivo e horizontal, no qual o conhecimento emerge do encontro, da escuta e do reconhecimento das ancestralidades presentes no território e nos corpos dos sujeitos envolvidos. A dissertação está organizada em quatro seções que se entrelaçam como uma ciranda, girando em torno da urgência de descolonizar o ensino de Filosofia e de afirmar os saberes ancestrais no contexto educacional.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Filosofia; Etnoeducação; Contracolonialidade; Epistemologias afro-indígenas; Ancestralidade.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa insere-se no campo dos debates contemporâneos sobre a decolonialidade no interior dos estudos filosóficos, ao propor uma reflexão que desloca os referenciais hegemônicos da tradição filosófica ocidental e abre espaço para outras formas de produção de saber. Ao mobilizar perspectivas vinculadas à oralidade, à ancestralidade e às cosmopolíticas do conhecimento, o trabalho busca evidenciar modos plurais de filosofar que emergem de experiências históricas, culturais e territoriais frequentemente marginalizadas nos currículos e práticas acadêmicas.

## ABSTRACT

This research presents a pedagogical proposal for teaching Philosophy in High School, anchored in Ethnoeducation, Indigenous and Afro-Brazilian epistemologies, and a non-Eurocentric philosophical perspective. Developed with first-year students from the *Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo*, in Acopiara, Ceará, the proposal seeks to answer the following central question: What are the potential socio-educational contributions resulting from the inclusion of ethnic-racial themes in Philosophy teaching? Additionally, the work is guided by other key questions: How can philosophical debate spaces contribute to overcoming racism? And what strategies are suitable for strengthening dialogue among young people on these issues? The proposal aligns with Brazilian Law nº 11.645/08, understood here as a political-pedagogical action essential to rebuilding philosophical practices through resistance, memory, and belonging. The main objective is to promote an anti-racist philosophical education that values Afro-Indigenous epistemologies and encourages student protagonism. Specific objectives include: developing pedagogical practices inspired by ancestral cultures; implementing active methodologies that promote listening and orality; articulating school knowledge with the territories and experiences of the students; and transforming the school environment into a space for ongoing discussions on identity, cultural diversity, and social equity. The theoretical framework includes thinkers whose works guide a critical, ancestral, and decolonial education: Ailton Krenak and Nego Bispo (Indigenous thought and critique of epistemic colonialism); Sueli Carneiro (epistemicide and Black resistance); Djamila Ribeiro (intellectual activism and racial literacy); Paulo Freire (liberating education); Daniel Munduruku (identity and Indigenous orality); Boaventura de Sousa Santos (ecology of knowledges); and Adilbênia Machado (pedagogies of ancestry). Inspired by the methodology of the *ciranda* — a symbol of knowledge in movement, continuity, and sharing — the pedagogical experience creates a circular, affective, and horizontal space where knowledge emerges through encounters, listening, and recognition of the ancestries present in the students' bodies and territories. The dissertation is organized into four chapters, interconnected like a *ciranda*, emphasizing the urgency of decolonizing Philosophy education and affirming ancestral knowledge within the educational context.

**Keywords:** Philosophy; Ethnoeducation; Decoloniality; Afro-Indigenous epistemologies; Ancestrality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 LEI 11.645/08: UMA LACUNA ENTRE A ESCRITA E A AÇÃO</b> .....	27
1.1 Lei 11.645/08: Afirmação dos Saberes Ancestrais.....	28
1.2 Estudos acerca das Perspectivas Contracoloniais.....	37
1.3 Retomar Nomes, Recontar Histórias: Estratégias de Re-Existência no Ensino Filosófico .....	49
<b>2 FILOSOFIA(S) E AS MÚTIPLAS FORMAS DE SABER</b> .....	54
2.1 Desobediência filosófica: sabedorias ancestrais não EU- rocentrada.....	55
2.2 A Filosofia dos Silêncios: O que os Currículos Não Ensinam.....	62
2.3 Oralidade, corpo e ancestralidade: modos outros de filosofar.....	70
<b>3 SALA DE AULA: LUGAR QUE PERMEIA A PLURALIDADE</b> .....	80
3.1 Saberes Insurgentes: Reivindicação de Conhecimentos Étnico-Raciais na Prática Filosófica.....	81
3.2 Educação Filosófica e Conhecimento Ancestral: Leituras e Experiências com os Povos Indígenas do Ceará.....	87
3.3 A Sala de Aula Plural e Antirracista: Etnoeducação Filosófica e Saberes dos Povos Ameríndios.....	91
<b>4 ESCUTAR, PERGUNTAR, CRIAR: A CIRANDA COMO CAMINHO DE PRÁTICA FILOSÓFICA</b> .....	98
4.1 O Movimento da Ciranda como Escolha Metodológica.....	102
4.2 O Compasso das Práticas: Entre Rodas, Temas e Reflexões.....	106
4.3 A Roda Filosófica: Ética do Encontro e Filosofia da Perguntação.....	114
4.4 ReEXISTIR em Roda: Ancestralidade, Memória e Produção de Sentidos.....	124
4.5 Tecelagem de sentidos: reflexões acerca do produto.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	142

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
<b>APÊNDICES</b> .....	158
Apêndice A – Planos de aulas - CIRANDA METODOLÓGICA .....	159
Apêndice B - APLICAÇÃO DO JOGO FILOSÓFICO “RAÍZES DO SER.....	173
Apêndice C – CARTAS DO JOGO FILOSÓFICO “ <i>RAÍZES DO SER</i> .....	177
<b>ANEXOS</b> .....	182
<b>Anexo A</b> – Modelo de formulário de avaliação da proposta .....	182
<b>Anexo B</b> – Carta de anuência.....	183
<b>Anexo C</b> – Cronograma de execução – Projeto Ciranda Filosófica.....	185
<b>Anexo D</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	186
<b>Anexo F</b> – Declaração.....	188

## INTRODUÇÃO

O Brasil, uma nação marcada por sua diversidade étnico-racial, enfrenta desafios persistentes em relação à equidade e à inclusão. A ideia do "mito da democracia racial", popularizada por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala* (1997), retrata um país de diversidade harmoniosa. No entanto, Fernandes (1972) criticou essa visão, destacando como as desigualdades estruturais, principalmente após a abolição da escravidão, invalidam essa concepção. Oriá (2005, p. 380) reforça essa crítica ao apontar que "a cultura das minorias é frequentemente reduzida a estereótipos folclóricos, enquanto a cultura europeia é elevada à condição de superior e civilizada".

Como destaca Gomes (2007):

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnicoracial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, pela força da lei (GOMES, 2007, p. 104).

Diante deste contexto, a presente pesquisa busca explorar as contribuições socioeducacionais das temáticas indígenas na formação dos estudantes nas aulas de Filosofia, com foco na Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo <sup>2</sup>, na cidade de Acopiara<sup>3</sup>, Ceará. A proposta visa valorizar as contribuições culturais dos povos indígenas, promovendo uma visão antirracista e integrando essas discussões ao currículo escolar.

---

<sup>2</sup> A Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, situada em Acopiara-CE, integra a rede pública de ensino do Governo do Estado do Ceará e está vinculada à 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Oferecendo ensino médio articulado à educação profissional, a escola atende jovens em cursos técnicos nas áreas de Enfermagem, Informática e Administração e Desenvolvimento de Sistemas, com uma proposta pedagógica que busca aliar formação cidadã e inserção no mundo do trabalho. De acordo com dados públicos, a instituição apresenta taxas significativas de rendimento escolar e indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática acima da média estadual, resultado do empenho coletivo de sua equipe pedagógica e da valorização de práticas educativas comprometidas com o território e com o desenvolvimento humano dos estudantes. Dados disponíveis em: QEDu. *Escola EEEP Alfredo Nunes de Melo*. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/23111291-eeep-alfredo-nunes-de-melo>. Acesso em: 8 jul. 2025; CREDE 16. *EEEP Alfredo Nunes de Melo*. Disponível em: <https://www.crede16.seduc.ce.gov.br/2024/06/24/eeep-alfredo-nunes-de-melo-2/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

<sup>3</sup> **Acopiara** é um [município brasileiro](#) do [estado do Ceará](#), localizado na região Centro-Sul do estado, distante 352 km da capital cearense, com acessos através da BR-116 e CE-060. O acesso ferroviário à cidade se dá pela Linha Sul da [Rede de Viação Cearense](#) (RVC), hoje concedida à [Companhia Ferroviária do Nordeste](#) (CFN). Dados disponíveis em: ACOPIARA. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Acopiara>. Acesso em: 28 nov. 2025.

A reflexão sobre gênero, raça, classe, sexismo, patriarcado, feminismo na perspectiva da história dos povos originários no ambiente escolar cria um espaço essencial de diálogo entre os estudantes. Tais discussões são fundamentais para sensibilizar a comunidade escolar e promover ações afirmativas. Embora o racismo seja frequentemente associado à população negra devido à diáspora africana e à discriminação histórica, as populações indígenas também enfrentam séculos de marginalização e apagamento cultural desde a chegada dos colonizadores. Portanto, é urgente que a escola abra espaço para a valorização de nossa ancestralidade e promova a inclusão de práticas pedagógicas que desafiem as estruturas racistas e excludentes.

A relevância deste projeto é reforçada pela necessidade de implementar de forma efetiva a Lei nº 11.645/2008, que exige o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica. Apesar de sua importância, essa lei é frequentemente aplicada de maneira superficial e em momentos isolados do ano letivo, sem uma inserção constante e significativa nas práticas pedagógicas diárias. Como destaca Ribeiro (2017, p. 79), abordar racismo e opressão de gênero é muitas vezes deslegitimado como "mimimi"<sup>4</sup>. No entanto, essa desconstrução é essencial para criar um ambiente escolar que valorize a pluralidade e equidade, promovendo debates que deem voz às comunidades historicamente marginalizadas. Ao integrar a Filosofia e as questões étnico-raciais no ensino médio, busca-se promover o respeito à diversidade cultural e fortalecer a consciência ética e social, preparando os estudantes para atuarem em uma sociedade multicultural e pluriétnica.

A inserção da Lei 11.645/08 no currículo escolar, especialmente nas aulas de Filosofia, revela-se essencial para promover uma educação que valorize as culturas indígenas e afro-brasileiras. Tal legislação busca corrigir a histórica invisibilidade e silenciamento dessas culturas nos espaços educacionais, resgatando a memória e a identidade de povos originários que, apesar de sua contribuição significativa, foram marginalizados. Nesse sentido, a Filosofia se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico-reflexivo sobre questões identitárias e culturais, proporcionando aos estudantes o contato com tradições e saberes fundamentais para a compreensão da diversidade cultural e a promoção da equidade social.

Para tanto, a motivação para esta pesquisa está profundamente enraizada em minha experiência pessoal, vivida na cidade de Granja<sup>5</sup>, cidade ribeirinha situada na região norte do

---

<sup>4</sup> Expressão popular de origem pejorativa, frequentemente utilizada para desqualificar discursos de reivindicação, dor ou denúncia, especialmente aqueles relacionados a minorias sociais. Seu uso sugere que determinada fala seria excessivamente sensível, irrelevante ou vitimista, funcionando como um mecanismo de silenciamento simbólico.

<sup>5</sup> O município de Granja, localizado na zona norte do Ceará, remonta sua formação ao século XVIII, com raízes ligadas à presença indígena, ao aldeamento de missionários e à consolidação de fazendas de gado no sertão.

Ceará. Lá, cresci envolta de memórias que pulsavam mais vivas nos traços dos povos Originários/Pindoramas do que nos ecos coloniais que também habitam nossa história. Na minha infância, o conhecimento não chegava apenas pelos livros, mas fluía das conversas na calçada, do chão de terra batida, da casa de taipa, dos rios e das histórias contadas por meu avô, Josias, pai de minha mãe e filho de Marica, minha bisavó, a quem sempre ouvi chamarem de “índia”.

Segundo os relatos familiares, diz-se que Marica viera de Manaus, em um barco, trazendo nos braços uma filha pequena. Perdera o marido na travessia, consumido pela febre e levado pelas águas. No mesmo barco viajava Antônio Moreira, a quem todos chamavam de seu Moreira, também enfermo e enfraquecido pela viagem. Mesmo abatida e carregando a filha no colo, Marica dedicou-se a cuidar dos ferimentos daquele homem, limpando suas chagas e oferecendo o pouco que tinha. Dizem que foi ali, entre o balanço do rio e o silêncio das águas, que ele se encantou com a coragem e a ternura daquela mulher. Ao chegar ao destino, Antônio Moreira a acolheu e a desposou. Marica era do Campanário-Ceará, terra marcada pelas raízes dos Tremembés. Não a conheci, mas carrego seus traços na alma e em tudo que sou.

Minha infância foi banhada pelo rio Piriquara, cujas águas verdes e densas escondiam mistérios contados em voz baixa. Meu avô dizia que ali vivia a Mãe d’água, encantadora de pescadores, que os levava para dentro de uma pedra com um buraco, uma espécie de entrada mágica para outro mundo. Jamais me atrevi a chegar perto. O medo e o respeito vinham juntos. Próximo dali, havia também a Taboquinha, com águas rasas, pedras calmas e silenciosas. Banhar-se ali era rito ancestral de encontro com o sagrado.

Anos mais tarde, ao buscar o significado do nome Piriquara, encontrei ecos do Tupi-Guarani em Piraquara, “toca dos peixes”, “esconderijo dos peixes”. Talvez, pensei, Piriquara seja a morada da peixe-mãe, a Mãe d’água que meu avô via entre o real e o encantado. Estrela, esse era o nome da terra que acolheu meus ancestrais. Terra que agora nos acolhe, feita de escuta, memória, corpo e espírito.

### **Imagem 1:** Rio Piriquara, Fazenda Estrela

---

Segundo o IBGE, a localidade surgiu como um núcleo populacional nas margens do rio Coreaú, em um território que testemunha os processos de colonização, resistência e mestiçagem cultural. A história de Granja guarda memórias da ancestralidade silenciada, que se entrelaçam à configuração atual da cidade e à identidade de seus habitantes, sendo parte essencial da narrativa de pertencimento de sujeitos que, como esta pesquisadora, viveram suas infâncias nesse solo. Dados disponíveis em: IBGE. Granja (CE): histórico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/granja/historico>. Acesso em: 8 jul. 2025.



**Fonte:** Acervo da autora.

Este ambiente permeado por aspectos culturais indígenas, onde expressões como "cunhã" e "caboco" eram comuns, e onde a alimentação tradicional, como farinha de mandioca, ou farinha d'água, beiju e tapioca, peixe, fazia parte do cotidiano. A história de minha bisavó Marica, uma indígena que, após ficar viúva, se casou com um homem branco durante uma viagem de barco pelo Amazonas, reforça minhas raízes indígenas. Contudo, essa herança foi silenciada ao longo do tempo, despertando em mim o desejo de resgatar e reconhecer minha ancestralidade. Esse anseio pelo reconhecimento da identidade indígena impulsiona a escolha da temática desta pesquisa.

Ao me mudar para a cidade de Acopiara, no Centro-Sul do Ceará, essa busca foi intensificada. O nome Acopiara, derivado do tupi, significa "aquele que cultiva a terra", refletindo a ancestralidade indígena da região, historicamente ocupada pelos índios Quixelôs<sup>6</sup> até o século XVIII. No entanto, conforme o Censo de 2022, não há mais povos indígenas oficialmente reconhecidos na cidade, o que evidencia a necessidade de ressignificar e valorizar as contribuições indígenas no cenário local. Essa ausência reforça a importância de criar diálogos sobre a identidade originária que moldou essa terra, especialmente no contexto educacional. O reconhecimento dessa origem linguística e cultural é essencial para compreender as raízes do povo acopiarense e para valorizar os saberes tradicionais que resistem, mesmo silenciados, na memória coletiva da população.

A cidade de Acopiara, situada na região Centro-Sul do Ceará, possui um nome de origem tupi que significa "terra dos lavradores" ou "aquele que cultiva a terra". Mais do que um mero

---

<sup>6</sup> O povo indígena Quixelô habitava originalmente a região centro-sul do atual estado do Ceará, tendo sido aldeado na Missão da Telha, localizada na Ribeira dos Quixelôs, onde hoje se encontra o município de Iguatu. Atualmente, remanescentes do povo estão em processo de reorganização sociopolítica na mesma região, por meio da Articulação dos Povos Indígenas Quixelô (APIQ), sob a liderança do cacique KiriGuaçu Ibiaçá, também conhecido como Eduardo Kariri Quixelô. A partir desse movimento, o grupo se autodenomina povo indígena Kariri Quixelô, reafirmando sua ancestralidade e sua presença territorial. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7530>. Acesso em: 10 jul. 2025.

topônimo, esse significado revela a ancestralidade indígena presente no território, muitas vezes invisibilizada pelos processos históricos de colonização. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população estimada de 52.602 habitantes (2022)<sup>7</sup>, com base econômica centrada na agricultura e pecuária, destacando-se pela produção de milho, feijão e mandioca, alimentos que também compõem o repertório simbólico da cultura tradicional local. O reconhecimento dessa origem linguística e cultural é essencial para compreender as raízes do povo acopiarense e para valorizar os saberes tradicionais que resistem, mesmo silenciados, na memória coletiva da população. Ao investigar a implementação da Lei 11.645/08 no contexto escolar local, torna-se fundamental considerar o próprio território como espaço de ancestralidade e resistência, onde o ato de educar pode significar também o ato de reexistir.

Para tanto, a jornada que motiva esta pesquisa emerge da necessidade de resignificar uma história silenciada, a da minha ancestralidade indígena. Durante anos, essa identidade foi apagada pelas lógicas familiares e sociais que reproduzem um padrão de embranquecimento cultural. Esse silenciamento não é apenas uma questão pessoal: ele reflete um projeto histórico mais amplo de apagamento dos povos originários no Brasil. Ocorrendo como afirma Sueli Carneiro:

[...]pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. 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 (CARNEIRO 2005, 97).

A reflexão proposta por Sueli Carneiro (2005), revela como o epistemicídio, a negação do outro como sujeito de conhecimento, se manifesta de maneira silenciosa e persistente nas estruturas educacionais e sociais. Quando o pensamento negro e indígena é deslegitimado, não se nega apenas o valor de suas ideias, mas também a própria humanidade desses sujeitos, seu direito de pensar, interpretar e transformar o mundo a partir de suas vivências. Essa desqualificação atua tanto pelo apagamento histórico e simbólico quanto pela privação material e emocional que fragiliza a autoestima e a confiança intelectual. Assim, o epistemicídio não é apenas uma exclusão do saber, mas uma tentativa de silenciar existências, de transformar em ausência aquilo que é presença viva e potente. Reafirmar esses saberes é, portanto, um gesto de

---

<sup>7</sup> Dados disponíveis em: IBGE. Cidades e Estados: Acopiara (CE). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/acopiara.html>. Acesso em: 8 jul. 2025.

resistência e de reconstrução da dignidade cognitiva e cultural dos povos historicamente subalternizados.

Dessa forma, o percurso autobiográfico da pesquisadora não é apenas um ponto de partida emocional, mas um microcosmo do problema estrutural que esta dissertação busca indagar. A invisibilização da ancestralidade indígena nas instituições escolares e nos currículos oficiais reproduz o mesmo silenciamento vivido no plano individual. Este projeto, portanto, configura-se como uma tentativa de enfrentamento a essa violência epistêmica, propondo práticas pedagógicas que tornem visíveis e valorizadas as memórias, os saberes e as filosofias dos povos originários. Assim, a experiência pessoal se transforma em argumento epistêmico e político: é no resgate da memória que se planta a semente da reexistência.

Neste sentido, a pesquisa se justifica pela necessidade de criar espaços de reflexão e diálogo na Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, onde atuo, a fim de promover a valorização das culturas indígenas no ambiente escolar. A inserção da Lei 11.645/08 no currículo de Filosofia potencializa a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas heranças culturais, comprometidos com a luta pela equidade racial e cultural. Espera-se que essa abordagem contribua para uma educação que não apenas reconheça, mas celebre a riqueza cultural dos povos originários do Ceará, em particular do povo acopiarense. Além disso, o trabalho visa trazer benefícios diretos para a formação dos estudantes, ao promover uma educação crítica e decolonial que valorize a diversidade cultural e as heranças ancestrais.

A proposta pedagógica, ao alinhar-se à Lei 11.645/08, também é uma forma de resistência ao epistemicídio, como argumenta Adilbênia Machado (2023, pág. 05) em seu trabalho sobre *Pedagogias da ancestralidade: perspectivas para ensino de filosofias africanas no Brasil*. Ela defende que “[...] diante do desencantamento do mundo, pelo racismo, pelo patriarcado, pelo sexismo, pelo epistemicídio, pela colonialidade, etc. é fundante confiarmos em nossa ancestralidade, pedindo força, sabedoria, serenidade, engenhosidade, ginga, amorosidade, cultivar o encantamento pelo nosso estar no mundo e, assim, responder as “dores do mundo” de forma amorosa, tecidas pela escuta sensível, que se faz na potência transformadora comunitária! [...]”. Assim, a educação deve valorizar os saberes originários, visto que eles são formas de resistência ao apagamento cultural, incorporando as tradições indígenas nas aulas de Filosofia, especialmente em contextos regionais como Acopiara, ajuda a combater esse apagamento, promovendo uma educação crítica e decolonial.

As contribuições de Ailton Krenak reforçam essa perspectiva ao criticar, em sua obra *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, a separação entre a humanidade e a natureza, promovida

pela visão colonialista. Krenak destaca que o sistema educacional ocidental prioriza uma lógica de progresso que ignora outras formas de existir e de se relacionar com o mundo. Ao inserir as perspectivas indígenas no currículo de Filosofia, há a oportunidade de questionar essa visão eurocêntrica e promover uma educação que valorize a interconexão entre todos os seres e as diversas formas de conhecimento. Incorporar as ideias de Krenak nas discussões filosóficas permite que os estudantes reflitam sobre a necessidade de construir uma relação mais harmoniosa com a natureza, reconhecendo a sabedoria ancestral indígena como fundamental para a construção de um futuro mais sustentável e equilibrado.

Diante dos aspectos pessoais, acadêmicos e sociais apresentados, percebe-se que essa pesquisa pode preencher uma importante lacuna bibliográfica a respeito da aplicação da Lei 11.645/08 no ensino de Filosofia, especialmente em contextos regionais como o Ceará. Tendo em vista, a escassez de pesquisas no PROF-FILO que enfatizam essa temática reforça a relevância deste trabalho, que busca preencher um vazio na bibliografia educacional brasileira. A pesquisa contribui, ainda, para o fortalecimento do diálogo sobre a importância da preservação das memórias culturais indígenas, destacando como o epistemicídio, ao silenciar saberes ancestrais, priva as futuras gerações de um entendimento mais amplo e plural sobre o mundo. Ao promover a valorização dessas culturas nas aulas de Filosofia, será possível combater esse apagamento e potencializar a construção de uma educação que reconheça e celebre as contribuições fundamentais dos povos originários.

Esses esforços para criar uma educação mais inclusiva e culturalmente rica se alinham ao pensamento de Ailton Krenak e à crítica da visão colonialista que separa humanidade e natureza. Ao incorporar essas perspectivas nas discussões filosóficas, a pesquisa busca oferecer uma nova visão sobre a interconexão entre todos os seres, permitindo aos estudantes desenvolverem uma relação mais sustentável com o mundo.

Em suma, o estudo não apenas busca reconhecer as contribuições culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros, mas também preenche uma lacuna importante no debate sobre como a Lei 11.645/08 pode ser inserida efetivamente no currículo escolar, especialmente no ensino de Filosofia. A proposta pedagógica visa beneficiar diretamente a formação de estudantes, ao promover uma educação que valorize as culturas indígenas e afro-brasileiras e, ao mesmo tempo, estimule uma reflexão crítica sobre a identidade, a diversidade cultural e a equidade social. Esse projeto justifica-se, portanto, pela urgência de transformar o ambiente escolar em um espaço que promova discussões contínuas e significativas sobre identidades

étnico-raciais, criando uma escola ativa que fomente o protagonismo estudantil e uma educação antirracista.

Além disso, é fundamental problematizar como as discussões e reflexões sobre questões étnico-raciais podem estimular o pensamento crítico dos estudantes e contribuir para a superação do racismo e das desigualdades raciais. Essas conversas, ao serem integradas ao currículo de Filosofia, desempenham um papel essencial no fortalecimento de valores como pluralidade, alteridade, equidade e diversidade no âmbito das educações étnico-raciais. Nesse sentido, indagações como: Quais são os potenciais contribuições socioeducacionais resultantes dessas discussões? De que maneira os espaços de debates nas aulas de Filosofia podem contribuir para a superação do racismo? Quais são as estratégias adequadas para fortalecer o diálogo entre os jovens sobre essas questões? tornam-se relevantes para guiar a investigação.

A importância desta pesquisa reside na construção crítica e social, fundamentada pela leitura de obras de autores e autoras negros e indígenas. Tal abordagem promove o rompimento com as "epistemologias dominantes", conforme enfatiza Ribeiro (2017, p. 25), e contribui para uma compreensão mais plural da identidade do povo brasileiro. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a educação tem o papel de formar cidadãos preparados para atuar em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Dessa forma, o estudo dessas questões vai além da população negra e indígena e abrange toda a sociedade brasileira.

Ao compreendermos tais colocações, torna-se possível desenvolver ações escolares educativas que promovam a diversidade cultural e a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas. A produção de uma criticidade que fortaleça narrativas antirracistas no ambiente escolar é um dos objetivos principais desta pesquisa.

A dissertação está organizada em quatro seções que se entrelaçam como uma ciranda, girando em torno da urgência de descolonizar o ensino de Filosofia e de afirmar os saberes ancestrais no contexto educacional. Na primeira seção, "Lei 11.645/08: uma lacuna entre a escrita e a ação", discute-se a distância entre a legislação e sua aplicação efetiva nas escolas, destacando a importância da lei como instrumento de reparação histórica e valorização das culturas afro-indígenas. Em seguida, são exploradas as perspectivas contracoloniais, a partir de autores que denunciam a colonialidade epistêmica e propõem práticas educativas fundadas na reexistência e na pluralidade. A seção busca evidenciar que, mais do que uma exigência legal, a implementação da Lei 11.645/08 constitui um gesto político de escuta e reconhecimento das epistemologias silenciadas.

A segunda seção, “Filosofia(s) e as múltiplas formas de saber”, traz a proposta de uma desobediência filosófica, como modo de ressignificar as sabedorias ancestrais não “(euro)centrados”<sup>8</sup> no chão fértil das aulas de filosofia, ao propor uma ruptura com os paradigmas filosóficos dominantes, ao questionar a centralidade do pensamento europeu na formação educacional brasileira. A partir dessa noção de desobediência epistêmica, discute-se a possibilidade de um ensino de Filosofia que valorize cosmovisões indígenas, africanas e quilombolas, expandindo as fronteiras do que é considerado legítimo como pensamento filosófico. Esta seção convida o leitor a reconhecer que a Filosofia pode ser produzida fora da escrita e das academias, na oralidade, no canto, no corpo e nos territórios ancestrais.

A terceira seção, “Sala de aula: lugar que permeia a pluralidade”, parte da compreensão de que o espaço escolar é território vivo de disputa simbólica, identitária e política. Nele, são apresentados os saberes insurgentes que emergem da reivindicação de estudantes por representatividade e pertencimento, dando visibilidade às epistemologias afro-indígenas dentro da prática filosófica cotidiana. A partir da escuta das experiências escolares, a seção propõe reflexões sobre como práticas educativas podem ser transformadas por meio do contato com os povos indígenas do Ceará, valorizando suas narrativas, cosmovisões e formas de existir no mundo. Além disso, apresenta estratégias para consolidar uma etnoeducação filosófica, tecendo pontes entre o pensamento ancestral e os desafios contemporâneos do ensino, assumindo a sala de aula como um espaço potente para a construção de uma filosofia antirracista e decolonial.

A quarta e última seção, “Escutar, perguntar, criar: a ciranda como caminho de prática filosófica”, constitui o coração metodológico da pesquisa. A metáfora da ciranda é assumida como base para uma prática pedagógica circular, sensível e coletiva, onde a escuta ativa, o corpo, a oralidade e a pergunta substituem a rigidez das metodologias tradicionais. Ao longo das seções, são detalhadas as ações desenvolvidas com os estudantes: rodas de conversa, a construção de uma sacola antirracista, criação de um jogo educativo com base em autores e autoras indígenas, produção de infográficos<sup>9</sup> temáticos, mostra dos Povos Originários do Ceará.

---

<sup>8</sup> A escolha do termo “(euro)centrada”, com a grafia destacando o “EU”, não se trata de um erro ortográfico, mas sim de uma estratégia linguística e epistemológica que busca evidenciar a crítica ao eurocentrismo a partir de uma perspectiva situada. O destaque do “EU” remete à experiência subjetiva da pesquisadora, cuja identidade e ancestralidade foram historicamente apagadas pelo processo colonial. Ao romper com a lógica hegemônica de conhecimento, a proposta dialoga com a perspectiva da Desobediência Epistêmica, conforme discutida por Walter D. Mignolo (2008), e com a valorização das sabedorias ancestrais indígenas e afro-brasileiras, como defende Ailton Krenak (2019). Assim, o subtítulo reflete o movimento de descolonização do pensamento, ao mesmo tempo em que afirma a identidade do sujeito pesquisador como parte do processo de construção do conhecimento.

<sup>9</sup> “[...] o termo infográfico vem do inglês *informational graphics* e alia texto e imagem, a fim de transmitir uma mensagem visualmente atraente para o leitor, mas com contundência de informação” (MÓDULO 2007, p.5). Ainda sobre o tema, o infográfico conforme o Manual de infografia da Folha de S. Paulo, elaborado por Mario Kanno e Renato Brandão. “É o recurso gráfico que se utiliza de elementos visuais para explicar algum assunto ao

Essas experiências revelam como a Filosofia pode se tornar um campo de reexistência, ao incorporar ancestralidade, memória e afetos na produção de sentidos. A roda filosófica, nesse contexto, não é apenas metodologia: é ética do encontro, é afirmação do pluralismo epistêmico, é gesto político de reencantamento do currículo.

---

leitor. Esses elementos visuais podem ser tipográficos, gráficos, mapas, ilustrações ou fotos. A função básica da infografia é enriquecer o texto, permitindo que o leitor visualize o assunto em pauta. Sua função secundária é ‘embelezar’ a pauta, tornando-a mais atrativa.” (KANNO, 1998, p. 2).

## 1. LEI 11.645/08: UMA LACUNA ENTRE A ESCRITA E A AÇÃO

A promulgação da Lei 11.645/2008<sup>10</sup>, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica, representa um marco jurídico e político na luta por reconhecimento dos saberes historicamente invisibilizados. No entanto, sua implementação tem revelado uma profunda distância entre a letra da lei e a realidade das práticas escolares. Essa lacuna evidencia não apenas dificuldades administrativas ou pedagógicas, mas sobretudo uma resistência estrutural à valorização da pluralidade cultural que compõe o Brasil.

Ao mesmo tempo em que reconhece oficialmente a importância das matrizes africanas e indígenas na formação da identidade nacional, a lei escancara o quanto tais presenças foram, por séculos, marginalizadas ou mesmo negadas nos currículos escolares. A sua existência, portanto, denuncia a necessidade de romper com a hegemonia eurocêntrica que estruturou a educação brasileira. Entretanto, a ausência de políticas efetivas de formação docente, de materiais didáticos adequados e de apoio institucional tem dificultado sua concretização, transformando-a em muitas situações em um texto normativo sem força prática.

Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando se percebe que a lei, apesar de sua relevância, corre o risco de ser reduzida a uma abordagem pontual, celebrativa e desconectada da realidade das comunidades afrodescendentes e indígenas. Muitas vezes, o ensino de sua história e cultura se restringe a datas comemorativas, sem aprofundamento crítico ou diálogo com as epistemologias próprias desses povos. Isso reforça a necessidade de compreender a Lei 11.645/08 não apenas como obrigação legal, mas como um convite a uma reconfiguração epistemológica e pedagógica.

Nesse sentido, a afirmação dos saberes ancestrais, prevista pela lei, deve ser entendida como parte de um processo contracolonial que ultrapassa a mera inserção de novos conteúdos curriculares. Trata-se de reconhecer que esses saberes possuem densidade filosófica, cosmológica e política, sendo fundamentais para a construção de uma educação plural e antirracista. O desafio que se coloca é o de garantir que a escola não seja apenas um espaço de transmissão normativa, mas um território de escuta, de diálogo e de valorização da diversidade de modos de existir e conhecer.

---

<sup>10</sup> Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Lei assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) disponível em 19/01/2015 às 13h 03 mim. Acesso em: 8 jul. 2025.

Portanto, a lacuna entre a escrita e a ação, entre o texto legal e a prática cotidiana, revela-se como campo de tensão e de disputa. É nesse campo que emergem as possibilidades de insurgência pedagógica, capazes de dar vida ao espírito da Lei 11.645/08. Assumir esse compromisso significa reconhecer a escola como espaço plural, no qual a filosofia e a educação podem caminhar juntas na construção de uma sociedade que valorize, de fato, as ancestralidades que nos constituem.

### **1.1 Lei 11.645/08: afirmação dos saberes ancestrais**

Esta pesquisa é embasada em uma revisão crítica que reconhece a importância da Lei 11.645/08, a qual exige a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Nesse contexto, os autores aqui selecionados foram escolhidos por sua relevância teórica, política e histórica no campo das lutas étnico-raciais, na produção de saberes outros e na valorização da ancestralidade como categoria de pensamento. Assim, para analisar e fundamentar esta dissertação, serão utilizados como base Ailton Krenak (1999), Davi Kopenawa (2015), Lélia Gonzalez (2008), Djamila Ribeiro (2017), Chimamanda Adichie (2014), Nego Bispo (2023), Paulo Freire (1993), Adilbênia Machado (2024), Sueli Carneiro (2005), Daniel Munduruku (2012), Boaventura de Sousa Santos (2009), entre outros que evidenciem as temáticas afro-brasileiras e indígenas. A Lei supracitada desempenha, portanto, um papel vital, compreendida aqui não apenas como força indispensável, mas como força constituinte da vida coletiva e da memória ancestral, ao promover a compreensão das questões étnico-raciais e contribuir significativamente para a conscientização dos estudantes.

Fruto das lutas e articulações de educadoras e educadores comprometidos com a promoção de uma educação antirracista, a promulgação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, representou um marco significativo na ampliação do debate sobre a diversidade étnico-racial nas escolas brasileiras. A referida legislação alterou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a abordagem das histórias e culturas afro-brasileira, africana e, de forma inédita, dos povos indígenas nos currículos da educação básica. Essa inclusão não apenas corrige lacunas históricas do sistema educacional, mas também busca superar visões estereotipadas e simplificadas sobre os povos originários, ainda reproduzidas em grande parte do imaginário social. É importante destacar que, desde a aprovação da lei, uma série de documentos, diretrizes e materiais pedagógicos têm sido

produzidos para orientar e fortalecer a implementação efetiva dessa política educacional nas práticas escolares<sup>11</sup>.

Com isso, dedicar-nos-emos à compreensão da Lei 11.645/08 como um marco na valorização das identidades indígenas e afro-brasileiras, ao tornar obrigatória a inserção da história e cultura desses povos nos currículos escolares. Diante desse quadro, é fundamental que essa inserção ultrapasse o campo normativo e se manifeste concretamente nas práticas pedagógicas. Sob a perspectiva da Filosofia, essa lei abre um campo potente para a inclusão dos saberes ancestrais como formas legítimas de pensamento, problematizando a hegemonia do pensamento eurocêntrico que ainda domina os livros didáticos e o ensino filosófico no Brasil. Em vista disso, reconhecer a pluralidade de modos de existir e conhecer torna-se essencial para que o ensino da Filosofia contribua para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua própria história, pois a segundo a Lei nº 11.645/08:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.  
§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.  
§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Para situar o debate sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil, a Lei nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, representa um avanço significativo no campo das políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da Educação Básica, tanto em escolas públicas quanto privadas. Seu objetivo é promover a valorização dos saberes, lutas e contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira, historicamente invisibilizados pelo currículo tradicional. A lei determina que esses conteúdos sejam abordados de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, com ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Arte. Compreender a aplicação dessa lei na educação básica possibilita a busca pela reeducação de todos e o combate ao conformismo, enfrentando o racismo estrutural por meio

---

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Ver também: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Acesso em: 8 jul. 2025.

da educação. Dessa forma, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de sua diversidade histórica e cultural.

A pesquisadora Bárbara Carine (2023), na obra, *Como ser um educador antirracista*, ressalta a importância do conhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, no âmbito escolar para enquanto professor antirracista, não apenas pela obrigatoriedade posta na lei, “mas sim pela consciência de reparação histórica” (PINHEIRO, 2023, p.82).

A Lei n. 10.639/2003 incluiu na Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira em toda a extensão curricular da educação básica. A Lei n. 9.394 foi novamente alterada em 2008 pela Lei n. 11.645/2008, que incluiu na BNCC a história e a cultura indígenas. Todas são conquistas históricas dos movimentos negros e indígenas organizados; não se trata de concessões governamentais, mas sim de direitos adquiridos de maiorias minorizadas (PINHEIRO, 2023, p.82).

Sob a perspectiva de uma formação crítica e emancipadora, a Filosofia pode desempenhar um papel central na efetivação dos princípios da Lei nº 11.645/2008, que torna necessário que os cursos de Filosofia incorporem as temáticas afro-brasileiras e indígenas em seus currículos, a fim de contemplar a demanda crescente por uma educação mais plural e inclusiva. Nesse sentido, a disciplina atua como condutora de práticas pedagógicas que valorizem esses saberes, promovendo o diálogo intercultural. Por meio do questionamento, da reflexão ética e do reconhecimento da diversidade de pensamentos, a Filosofia contribui para desconstruir visões eurocêntricas historicamente naturalizadas no currículo escolar, abrindo espaço para uma educação que reconhece e afirma a pluralidade cultural.

A construção de uma educação comprometida com o reconhecimento das identidades étnico-raciais e com o combate ao racismo institucionalizado exige, além de vontade política, respaldo legal e normativo. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, seguida da Lei nº 11.645/2008, o Brasil vem consolidando um arcabouço jurídico que estabelece diretrizes para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todos os níveis da educação básica. A essas leis somam-se documentos orientadores, como a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que fundamentam a implementação dessas temáticas nos currículos escolares e nos cursos de formação de professores. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reafirma esse compromisso ao reconhecer a diversidade étnico-racial como eixo transversal das aprendizagens. Para sistematizar esses instrumentos, o quadro 1 apresenta os principais marcos legais e normativos que amparam a inclusão das relações étnico-raciais no currículo, reforçando seu caráter obrigatório, formativo e ético. Conforme o quadro abaixo:

## QUADRO 1 – Marcos legais e normativos sobre a educação das relações étnico-raciais

DOCUMENTO	ANO	CONTEÚDO/CONTRIBUIÇÃO	PRINCIPAL DESAFIO NA PRÁTICA
<b>Lei nº 10.639</b>	2003	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.	Resistência institucional e aplicação restrita a datas comemorativas, como o 20 de novembro.
<b>Lei nº 11.645</b>	2008	Estende a obrigatoriedade à temática indígena, alterando o artigo 26-A da LDB.	Falta de formação docente adequada para traduzir as diretrizes em práticas pedagógicas eficazes
<b>Resolução CNE/CP nº 01</b>	2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.	Aplicação superficial, carência de material didático específico e folclorização das culturas indígenas
<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>	2017	Reafirma a obrigatoriedade da abordagem da diversidade étnico-racial e cultural como parte dos direitos de aprendizagem dos estudantes.	A transversalidade corre o risco de diluir o tema, sem garantir um aprofundamento crítico nas disciplinas.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Nesse sentido, ao incorporar autores e cosmovisões indígenas e africanas nos debates filosóficos, abre-se espaço para uma educação que reconhece múltiplas racionalidades e modos de existência. Dessa forma, a Filosofia deixa de ser apenas reprodutora de tradições ocidentais e passa a ser um campo de disputa por justiça epistêmica, promovendo o reconhecimento da diversidade como princípio ético e político da educação. Assim, a disciplina torna-se um espaço privilegiado para a construção de uma consciência histórica, crítica e antirracista, alinhada aos propósitos da Lei supracitada.

Cabe observar ainda, que a lei 11.645/08, impulsiona a escola para a promoção e conhecimento dos valores, hábitos, comportamentos evidenciados pelas culturas Afro-brasileira e Indígenas. Assim como também sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (2004, p. 07).

Nesse contexto, a educação toma relevância como um instrumento catalisador da transformação social. A escola, com seu compromisso democrático, emerge como agente capaz

de promover o desenvolvimento do indivíduo, fomentando a internalização de valores, hábitos e comportamentos que reverenciam as particularidades e idiossincrasias dos diferentes grupos e minorias sociais. Além disso, a educação é apresentada como uma pedra angular na formação de qualquer sociedade, uma vez que não apenas equipa os indivíduos com competências intelectuais e práticas, mas também desempenha um papel crucial na ampliação da cidadania, capacitando os cidadãos a interagirem de maneira ativa, respeitosa e inclusiva em um contexto diversificado.

A abordagem das histórias e culturas indígenas na educação escolar não deve restringir-se apenas à valorização dos povos originários como sujeitos de direitos, mas também precisa alcançar os estudantes não indígenas, proporcionando-lhes uma compreensão ampliada sobre a ancestralidade dos territórios que ocupam. Trata-se de uma perspectiva decolonial ou contracolonial que reconhece a pluralidade histórica e cultural da formação brasileira e busca romper com a lógica excludente que silencia a presença indígena ao longo do tempo. A educação, nesse sentido, desempenha um papel crucial na construção de uma consciência crítica sobre as múltiplas identidades e pertencimentos que compõem a sociedade brasileira. Para tanto é preciso compreender que,

Assim como os índios, os não indígenas também têm o direito de conhecer o seu passado a partir da oportunidade de estudar a história de seu território e de uma ancestralidade ameríndia que geralmente não é sequer reconhecida. Conforme indica a própria Convenção 169 da OIT, a educação escolar é entendida como um meio de superar os preconceitos sofridos pelos povos indígenas e as ideias equivocadas a seu respeito, veiculando informações que permitam reconhecer, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade (MEDEIROS, 2012, p. 51).

Ao afirmar que tanto os indígenas quanto os não indígenas têm direito de acessar a história e a ancestralidade indígena dos territórios, Medeiros (2012) destaca a função social e ética da educação escolar. Nesse sentido, a autora compreende a escola como espaço estratégico de enfrentamento ao preconceito e à desinformação, conforme preconiza a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A valorização da diversidade e o reconhecimento dos saberes ancestrais ameríndios são, portanto, fundamentos indispensáveis para a formação de uma consciência histórica comprometida com a justiça social e a superação das desigualdades étnico-raciais no Brasil.

De acordo com a Lei n.º 11.645/08, tornou-se obrigatório, na Educação Básica, o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008), como ressaltado anteriormente. Entretanto, passados 17 anos desde sua promulgação, o que se verifica, na verdade, é que sua aplicação ainda não ocorre de maneira eficaz nas escolas brasileiras. Quando implementadas, as ações pedagógicas geralmente se limitam a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) e o Dia

dos Povos Indígenas (19 de abril), sem garantir um aprofundamento contínuo da temática ao longo do ano letivo. Diante desse quadro, torna-se evidente que a centralidade dessas datas reforça um tratamento pontual e simbólico da lei, sem enfrentar de modo estruturado a lacuna histórica deixada pelo processo colonial, que, por séculos, negou o acesso à história, à identidade e aos saberes dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil.

A promulgação da Lei nº 11.645/08 representa um avanço significativo no reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira e na tentativa de romper com os silêncios históricos que marcaram o currículo escolar ao longo dos séculos. Muito além da obrigatoriedade legal, essa legislação propõe uma nova forma de conceber o espaço educativo: como um território de diálogo, escuta e reconstrução de memórias apagadas. Ao exigir a inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da Educação Básica, a lei também convoca educadores e instituições a se posicionarem politicamente diante das exclusões estruturais que perpassam o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, Edson Kayapó enfatiza:

Pautando nossas ações nos princípios da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, seguimos pelos caminhos da decolonialidade e do rompimento com os silêncios, lacunas e estereótipos historicamente impostos aos povos indígenas, especialmente nas salas de aula (KAYAPÓ, 2023, p. 17).

Essa afirmação aponta para uma pedagogia comprometida com a justiça histórica, que não apenas reconhece a diversidade, mas a afirma como central na construção de uma educação plural. A adoção de uma perspectiva que vá na contramão dos currículos escolares colonizados, implica desnaturalizar narrativas hegemônicas, legitimar os saberes tradicionais e valorizar as epistemologias silenciadas. Nesse processo, as escolas tornam-se espaços não só de aprendizagem, mas de resistência, reparação e reconstrução da identidade nacional a partir de múltiplas vozes.

A efetivação da Lei nº 11.645/08 exige também uma crítica contundente ao currículo tradicional que, por muito tempo, privilegiou visões eurocêntricas e monoculturais da história. Esse modelo curricular tem reproduzido um imaginário nacional homogêneo, apagando a contribuição de povos originários e afrodescendentes na formação do Brasil. A inclusão das culturas e histórias indígenas e afro-brasileiras no cotidiano escolar não deve se limitar a datas comemorativas ou conteúdos acessórios; ao contrário, precisa estar integrada de forma transversal, crítica e contínua em todas as áreas do conhecimento. Ainda, segundo Kayapó:

A lei coloca sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e o silenciamento desses povos, rejeitando o racismo, os estereótipos e generalidades a que eles foram subjugados historicamente (KAYAPÓ, 2023, p. 23).

A citação evidencia que a aplicação da lei é também um projeto de enfrentamento ao racismo estrutural presente nas práticas educativas. Para tanto, é necessário rever materiais didáticos, repensar práticas pedagógicas e promover formações docentes que contemplem a diversidade de saberes, linguagens e expressões culturais. A Filosofia, nesse cenário, desempenha papel estratégico ao estimular o pensamento crítico, o diálogo intercultural e a desconstrução de paradigmas excludentes. Somente por meio de uma transformação pedagógica radical, enraizada no respeito à diferença e no reconhecimento da dignidade dos saberes ancestrais, será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente antirracista, democrática e humanizadora.

Partindo dessas constatações, é preciso considerar a existência de uma lacuna significativa entre a letra da lei e sua efetiva concretização nas práticas escolares. Como foi observado por educadores críticos, muitos professores ainda não dispõem de formação adequada para abordar essas temáticas com a profundidade e o respeito que exigem, o que dificulta a construção de uma abordagem crítica e transformadora. Além disso, os currículos continuam a privilegiar filósofos da tradição ocidental, silenciando ou ignorando as vozes ancestrais que também constituem formas legítimas de produção de conhecimento. Nesse contexto, torna-se urgente repensar o papel da Filosofia na escola como um campo de disputa por visibilidade e justiça epistêmica. De todo o exposto, a implementação da Lei 11.645/08 não deve ser compreendida como um mero adendo curricular, mas como uma transformação pedagógica profunda, capaz de afirmar os saberes indígenas e afro-brasileiros como pilares para uma educação antirracista, plural e verdadeiramente democrática.

A existência de uma legislação que estabelece essa obrigatoriedade representa um avanço significativo para a ressignificação histórica, mas ainda não é suficiente para garantir a eficácia da valorização dessas culturas no ambiente escolar. Isso se torna ainda mais evidente ao observar que muitos educadores que cursaram a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990 não foram formados sob essa obrigatoriedade, tendo sido expostos a uma narrativa histórica única e excludente, contada sob a perspectiva eurocêntrica do colonizador. Como destaca Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p.14.), “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Por isso, o perigo da história única reside na imposição de uma única visão de mundo, desconsiderando a multiplicidade de vozes e

experiências que compõem uma sociedade. Assim, torna-se necessário que a implementação da Lei n.º 11.645/08 vá além de momentos pontuais e se traduza em práticas pedagógicas contínuas e estruturadas, garantindo um ensino que contempla, de maneira ampla e crítica, a diversidade cultural e histórica do Brasil.

A Educação Básica dos anos 1990, período em que fui escolarizada, não celebrava o "Dia dos Povos Originários", mas sim o "Dia do Índio". Nesse sentido, a representação indígena era frequentemente reduzida a estereótipos simplificados, que os associavam à imagem de corpos cobertos por penas coloridas, vivendo em ocas e se alimentando de mandioca. Além disso, esse imaginário era reforçado por músicas infantis ensinadas nas escolas, perpetuando uma visão limitada e descontextualizada sobre a diversidade dos povos indígenas no Brasil. Como consequência, a construção dessa narrativa escolar superou a pluralidade de etnias e culturas indígenas, contribuindo para a manutenção de um ensino que ignorava a profundidade e complexidade da história dos povos originários, deixando-os assim na subalternidade. Assim, as gerações foram educadas em meio a esse equívoco, distantes da verdadeira riqueza cultural dos povos indígenas e das contribuições fundamentais que oferecem à sociedade brasileira.

Em referência ao discurso acadêmico da história – isto é, da história como discurso produzido na sede institucional da universidade – a Europa continua sendo o sujeito teórico e soberano de todas as histórias, incluindo as que chamamos de “indiana”, “chinesa”, “queniana” etc. Nesse sentido, a própria história “indiana” esta em posição de subalternidade (MIGNOLO, 2003, p.279).

Diante desse cenário, surge uma questão fundamental: como desconstruir esse processo e reconstruir um modelo educacional que de fato evidencia os povos indígenas? Para responder a essa questão, é necessário, antes de tudo, um olhar renovado para a Lei n.º 11.645/08, ou melhor, um compromisso eficaz com sua implementação. Mais do que isso, essa reflexão precisa ser direcionada não apenas à legislação, mas a nós mesmos, nossas origens e ancestralidades. Em outras palavras, é fundamental resgatar os elementos da identidade cultural que foram eliminados pelo processo colonial, reinterpretando e valorizando as tradições que persistem para além das marcas impostas pelo colonialismo.

É com base nessas informações que se pode afirmar: embora a Lei 11.645/08 represente um avanço jurídico e simbólico no reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena, sua concretização nas escolas públicas ainda é limitada e desigual. Salienta-se que, muitas vezes, a aplicação da lei se restringe a atividades pontuais, como datas comemorativas ou eventos isolados, sem uma integração orgânica ao currículo. Por vezes, essa superficialidade reforça estereótipos ao invés de combatê-los, negando a profundidade e a complexidade dos saberes

ancestrais. Em razão dos propósitos desse estudo, torna-se imprescindível refletir sobre quais caminhos pedagógicos podem favorecer uma implementação mais crítica, contínua e comprometida dessa legislação.

Dentro dessa visão de discursos, a disciplina de Filosofia se apresenta como uma via possível para mediar essa transformação, justamente por seu caráter reflexivo, problematizador e formador de consciência histórica e ética. Passemos, pois, a examinar o papel dessa área na construção de um currículo que valorize a diversidade epistêmica. Tendo em conta o sentido ampliado de Filosofia, que vai além da tradição ocidental e reconhece múltiplas formas de pensar o mundo, é possível propor práticas e metodologias pedagógicas que dialoguem com cosmologias indígenas, oralidades africanas, espiritualidades coletivas e modos de existência alternativos. Assim sendo, as aulas de Filosofia podem se tornar espaços de escuta, questionamento e construção de saberes contra-hegemônicos, em que os estudantes se vejam representados e convocados à responsabilidade ética com a diversidade cultural e histórica do país.

A partir desses entendimentos, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representa um marco legal fundamental para o reconhecimento das histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros no currículo da educação básica. No entanto, a distância entre o que a lei propõe e o que efetivamente se realiza nas escolas brasileiras revela mais do que uma falha de execução administrativa: trata-se de uma expressão profunda de resistência sistêmica à descolonização do currículo. Relatórios como o da SECADI/MEC <sup>12</sup> (2024) indicam que apenas 20,4% dos municípios oferecem formação específica em Relações Étnico-Raciais (ERER), e somente 33,7% utilizam materiais didáticos voltados a essa temática. Tais números revelam uma implementação frequentemente superficial, restrita a datas comemorativas, como o Dia dos Povos Indígenas, e desprovida de continuidade formativa e pedagógica. Essa lacuna, portanto, não pode ser tratada como mero descompasso entre política e prática, mas como sintoma de um epistemicídio persistente no interior da escola.

Em razão dos propósitos desse, quando a escola ignora ou marginaliza os saberes originários, reforça o monopólio eurocêntrico da razão e cumpre, com eficiência perversa, seu papel na manutenção da colonialidade do saber. Assim, ao invés de interpretar a dificuldade de

---

<sup>12</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Diagnóstico Equidade 2024: Relatório Nacional sobre a Implementação da Lei 11.645/08*. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/NOTATECNICA\\_lei11645.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/NOTATECNICA_lei11645.pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.

aplicação da Lei nº 11.645/08 como um problema pontual, é preciso compreendê-la como parte de um projeto de silenciamento estrutural. Incorporar essa perspectiva desde o início da análise fortalece o eixo teórico da dissertação e revela a urgência de práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, reexistentes e contracoloniais.

Contudo, é preciso ir além da leitura superficial que compreende a não implementação da Lei nº 11.645/2008 como mero resultado de ineficiência administrativa. Uma análise mais crítica permite compreender que essa "lacuna" normativa não é um vazio passivo, mas sim um sintoma de um processo ativo e persistente de resistência sistêmica. Tal resistência é alimentada por uma estrutura educacional historicamente excludente e racializada, que opera de forma a invisibilizar os saberes de povos indígenas e afro-brasileiros. Conforme argumenta Sueli Carneiro (2005), o sistema educacional brasileiro constitui-se como espaço de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual de sujeitos racializados, negando-lhes a condição de produtores de conhecimento.

Sob essa ótica, a dificuldade em aplicar de maneira plena os dispositivos legais previstos pela Lei nº 11.645/08 revela-se como uma manifestação concreta do epistemicídio institucionalizado. Ou seja, a escola não apenas fracassa em promover a equidade curricular, mas cumpre, com precisão perversa, a função oculta de manter a hegemonia eurocêntrica e silenciar outras formas de saber. Assim, argumentar desde o início da dissertação que o não cumprimento da referida lei é resultado de um projeto estrutural de apagamento epistemológico, e não de descaso pontual, fortalece teoricamente a proposta da pesquisa, ao conectar o problema empírico da legislação ignorada com sua causa profunda: a colonialidade do saber<sup>13</sup>.

## **1.2 Estudos acerca das perspectivas contracoloniais**

Inicialmente, dedicar-nos-emos à análise da afirmação de Nego Bispo (2023), segundo a qual “adestrar e colonizar são a mesma coisa”. A partir dessa perspectiva, o autor denuncia que tanto o adestramento quanto a colonização operam por meio de um processo de desterritorialização do sujeito: um rompimento com seus vínculos culturais, espirituais e identitários. Para melhor evidenciar essa ideia, é preciso reconhecer que tais práticas não se limitam ao controle físico, mas implicam principalmente o apagamento da memória coletiva, da cosmologia própria e da autonomia epistêmica de povos subalternizados.

---

<sup>13</sup> Ver: QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 11-12).

Partindo dessa constatação, compreende-se que a colonização não se dá apenas por armas e ocupações geográficas, mas também pelo domínio simbólico e cultural. É com base nessas informações que podemos afirmar que a nomeação do outro como submisso, inferior ou incivilizado é um ato que tenta substituir identidades preexistentes por outras impostas, legitimando estruturas de poder coloniais. Sob a perspectiva de Nego Bispo, o ato de renomear é um gesto violento, pois busca reconfigurar o imaginário coletivo e reescrever o pertencimento. Dessa forma, adestrar e colonizar compartilham a lógica de desconstrução forçada da subjetividade do outro. Esta metáfora do adestramento denuncia a violência simbólica que estrutura o colonialismo: um sistema que domestica, nomeia e submete o outro, com o objetivo de apagar sua memória e impor uma nova lógica de existência.

Em vista disso, torna-se evidente que os saberes hegemônicos, centralizados e unilaterais, eurocentrados, são cúmplices desses processos. Diante desse quadro, o conhecimento ocidental ao se apresentar como universal, marginaliza saberes ancestrais e coletivos, como os quilombolas, indígenas e camponeses. Para justificar sua supremacia, esse modelo epistemológico estabelece critérios rígidos de validação que excluem a oralidade, a espiritualidade e a experiência como formas legítimas de saber. Assim sendo, o pensamento de Nego Bispo nos convoca a contracolônizá<sup>14</sup> não apenas o território físico, mas também o território do conhecimento.

A esse respeito, o autor ainda destaca a “guerra das denominações” como estratégia de resistência: “resolvemos denominar também. [...] É o que chamamos de guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 13). Isso revela a importância de contrapor a lógica de nomeação colonial com práticas linguísticas insurgentes que restituam sentido e agência às comunidades tradicionais. Tal movimento se insere em um contexto mais amplo de crítica à supremacia da escrituração como forma legítima de saber, como ele aponta ao mencionar que

---

<sup>14</sup> Termo cunhado pelo quilombola Nego Bispo (2015, p. 20), na obra “*Colonização, Quilombos, Modos e Significações*”. Mostrando que “Contra colonização e colonização é como pretendo conceituar os processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico”. Ver: SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

“as nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 25). Nesse sentido, o apagamento epistêmico se efetiva também pela marginalização dos modos de transmissão oral e comunitária, considerados não científicos ou não válidos pelo regime de verdade ocidental.

Diferentemente da abordagem decolonial, amplamente difundida no meio acadêmico como uma proposta de crítica aos paradigmas eurocêntricos do pensamento moderno, a perspectiva contracolonial assume uma postura mais radical e visceral, ancorada na experiência concreta dos povos que nunca se renderam à matriz colonial. Tal como define Nego Bispo, “Se você foi colonizado e isso te incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade. Eu sou quilombola, eu não fui colonizado. Porque, se eu tivesse sido colonizado, eu seria um negro incluído na sociedade brasileira. Então, no meu caso, eu tenho que contracolonizar – contrariar o colonialismo. (...) O colonialismo está aí vivente, cada vez mais sofisticado”, (BISPO DOS SANTOS, 2023, 7min51s)<sup>15</sup>. Essa distinção é fundamental para compreender que o pensamento contracolonial não busca apenas criticar as estruturas de dominação, mas rejeitá-las desde sua origem, forjando caminhos de autonomia epistêmica que emergem de outros modos de ser, de viver e de conhecer.

Nesse mesmo sentido, Ailton Krenak adverte que a crítica decolonial pode, por vezes, se tornar cúmplice do próprio sistema que busca confrontar, ao reproduzir formas acadêmicas coloniais de pensamento. Para ele, a urgência não está em “fazer crítica decolonial”, mas sim em “denunciar e detonar o pensamento colonial” em sua raiz, por meio de uma crítica contracolonial (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2020). Assim, ao optar por essa terminologia, esta pesquisa se alinha a um campo teórico e político comprometido com a insurgência epistemológica dos povos que reexistem – não apenas resistem – às tentativas de apagamento e assimilação, propondo uma prática filosófica enraizada na ancestralidade, na oralidade e na coletividade.

Partindo dessa definição, o conceito de contracolonialismo formulado por Antônio Bispo dos Santos constitui uma das principais chaves para compreender os enfrentamentos epistêmicos travados por povos indígenas, quilombolas e africanos em diáspora. Ao afirmar

---

<sup>15</sup> BISPO DOS SANTOS, Antônio. **O que é contra-colonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?** [locução de: equipe do Instituto Claro]. Instituto Claro, São Paulo, 2023. Podcast. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>. Acesso em: 26 out. 2025.

que, “o contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 58), o autor propõe não apenas a resistência à dominação, mas a nomeação consciente de modos de vida autônomos, enraizados na ancestralidade e na cosmologia dos territórios. Dessa forma, ele opera uma inversão simbólica: utiliza a própria lógica do colonizador, o ato de nomear, como uma estratégia de contra-ataque. “Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 58), afirma, marcando uma posição crítica que visa corroer as estruturas coloniais desde dentro.

À luz dessa teoria, a perspectiva de Nego Bispo encontra ressonância no pensamento de Ailton Krenak, especialmente na crítica à ideia de humanidade como um valor universal. Como afirma o autor indígena, “o mundo em que vivemos está doente de humanidade” (KRENAK, 2019, p. 33), indicando que a racionalidade ocidental, centrada no controle e na abstração, separou o ser humano da “mãe terra”<sup>16</sup> e dos demais seres. Em vista disso, tanto Krenak quanto Bispo dos Santos propõem alternativas enraizadas na circularidade, no pertencimento e na convivência com o cosmos. Combinando esses últimos pontos de vista, suas vozes convergem na recusa à linearidade do desenvolvimento e no reconhecimento de múltiplas formas de viver, de saber e de resistir, que não cabem nos moldes eurocêntricos de ciência, progresso e civilização.

Adotando este ponto de vista, Ailton Krenak (2024), durante uma das conferências de inauguração da Cátedra Darcy Ribeiro, reforça a urgência de superarmos não só os limites de uma crítica decolonial, mas de adentrarmos uma perspectiva verdadeiramente contracolonial. Trata-se, portanto, de um reposicionamento ativo diante das estruturas impostas pela colonialidade, exigindo não apenas a denúncia dos apagamentos históricos, mas a criação de novos sentidos, imaginários e narrativas que partam dos povos originários e tradicionais. Por tudo o que foi discutido, essa proposta constitui um chamado à reexistência, à recuperação dos territórios simbólicos, cosmológicos e epistemológicos que foram sistematicamente deslegitimados pelo projeto colonial.

Ora, a gente não tem de fazer uma crítica ‘decolonial’, a gente tem de fazer uma crítica contracolonial. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios. Então a gente tem de pensar bem e avaliar se quando estamos reproduzindo Deleuze

---

<sup>16</sup> KREXU, Myrian. A mãe do Brasil é indígena. REPAM – Rede Eclesial Pan-Amazônica, 2022. Disponível em: <https://repam.org.br/a-mae-do-brasil-e-indigena/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ou não sei mais quem, nós estamos mesmo sendo decoloniais ou se estamos sendo apenas 'uns bobões'. Certo? (KRENAK, 2024).

Krenak (2024) destaca a necessidade de uma crítica mais profunda ao pensamento colonial, indo além da perspectiva decolonial para adotar uma postura contracolonial. Para o autor, não basta considerar os impactos do colonialismo e tentar superá-los por meio de novas epistemologias; é preciso denunciar e dismantelar as estruturas coloniais que ainda permitem a produção de conhecimento. Krenak questiona se, ao reproduzir teorias filosóficas ocidentais, como as de Deleuze, não estaríamos apenas reafirmando um pensamento colonizado, ao invés de promover uma verdadeira ruptura epistemológica. Assim, sua provocação nos leva a refletir sobre a modernidade de nossas abordagens filosóficas e acadêmicas, incentivando uma análise crítica das influências coloniais que moldam nossa forma de pensar e produzir conhecimento.

Dessa maneira, a crítica contracolonial proposta por Krenak não busca apenas reformular as bases do saber, mas também desmontar os vícios coloniais<sup>17</sup> que frequentemente persistem, mesmo em discursos aparentemente inovadores.

Então acalmem-se, pensem e não fiquem repetindo refrão. Refrões são reproduzidos para nos tornar dóceis. Apenas pensem, porque a única maneira de confrontar o pensamento colonial é se opondo a ele no cotidiano, em sua maneira de viver, comer, andar, dançar, falar, pensar. Se você imita a fala do dono, você não se liberta (KRENAK, 2024).

Assim sendo, enfatiza a necessidade de uma resistência ativa ao pensamento colonial, alertando para os perigos da repetição acrítica de discursos preestabelecidos. O autor argumenta que a colonização não se manifesta apenas em grandes estruturas e economias, mas também no cotidiano, moldando hábitos, linguagens e formas de pensamento. Assim, a verdadeira oposição ao colonialismo não ocorre apenas no nível teórico, mas na prática diária, na maneira como as pessoas vivem, se expressam e constroem suas identidades. Krenak critica a reprodução de padrões coloniais, indicando que a imitação do "dono", isto é, da mentalidade colonialista impede a liberação e a construção de epistemologias autônomas.

Ainda nessa perspectiva, torna-se evidente que a resistência ao pensamento colonial não se realiza apenas no campo das ideias abstratas, mas se inscreve, sobretudo, na maneira como se vive, se pensa e se habita o mundo. Ao criticar a reprodução automática dos padrões do

---

<sup>17</sup> Entendo com isso, que nosso processo de colonização nos adestrou e moldou para seguirmos um padrão eurocêntrico, negando os nossos saberes originais. Krenak, assim como Nego Bispo, ao propor um modo de intervir as ideias coloniais, não está aqui apagando os saberes existentes, até porque se o fizesse, iria inserir um novo saber centralizador, mas nos convidando a refletir sobre os processos pelos quais estes foram postos, para que possamos ultrapassá-los, ou mesmo superá-los, como foi sugerido, no sentido de nos permitir pensar e construir narrativas outras.

“dono”, Ailton Krenak nos alerta para a armadilha de uma libertação que continua presa às formas coloniais de existir. Em diálogo com essa perspectiva, Francisco José da Silva (2022), em *A Filosofia Indígena: dos Males da terra à terra sem mal*, reforça que a filosofia indígena, expressa na noção da *Terra sem Mal*, não se configura como uma utopia distante, mas como uma prática cotidiana de reinvenção da vida, fundada na recusa da imitação colonial e na afirmação de epistemologias enraizadas no território, na memória e na coletividade. Assim, pensar filosoficamente a partir das cosmovisões indígenas implica deslocar o centro do saber, reconhecendo que a verdadeira descolonização ocorre no gesto diário de reconstruir sentidos, linguagens e identidades, abrindo caminhos para modos de existência mais plurais, autônomos e comprometidos com a continuidade da vida.

Dessa forma, somos convidados a uma reflexão profunda sobre a influência do colonialismo em todas as esferas da vida e a necessidade de um rompimento efetivo com essas estruturas, promovendo novas formas de existência baseadas na ancestralidade e na diversidade cultural dos povos originários. Para tanto, tomando para o contexto escolar, não se trata apenas de ensinar sobre os povos indígenas em momentos específicos do calendário escolar, mas de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa, que reconheça os saberes ancestrais como parte fundante da identidade nacional. Dessa forma, ao trazer essas reflexões para dentro do currículo escolar, será possível romper com a visão reducionista herdada do colonialismo e construir um ensino que valorize a pluralidade e o protagonismo dos povos originários.

Dentro da concepção contracolonial que entende a linguagem como território simbólico de disputa e criação, a fala de Nego Bispo oferece uma leitura profundamente potente sobre a relação entre periferia, oralidade e resistência. Enquanto a visão dominante frequentemente associa o uso de gírias à ignorância ou à informalidade, Bispo subverte essa lógica ao revelar que tais expressões linguísticas operam, na verdade, como formas sofisticadas de inteligência estratégica. A gíria, nesse contexto, funciona como uma comunicação cifrada, uma forma de proteção simbólica em contextos de opressão. Em vez de serem desvios da norma culta, essas expressões representam uma reconfiguração criativa da língua portuguesa, moldada pelas experiências históricas, espirituais e culturais das comunidades negras. Assim, o que para o colonizador pode soar como erro ou vulgaridade, para Bispo é um exercício de reinvenção linguística e afirmação ancestral. Como ele afirma:

Por que o povo da favela fala gíria? Preenchem a língua portuguesa com palavras potentes que o próprio colonizador não entende. Enchem a língua como quem enche

uma linguíça. E, assim, falam português na frente do inimigo sem que ele entenda. A favela adestrou a língua, a enfeitiçou. Temos que enfeitiçar a língua. Posso dizer que sou feiticeiro, qual é o problema? Mas sou feiticeiro e milagreiro, porque sou politeísta e sei fazer o efeito tanto pelo milagre como pelo feitiço (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 14).

Dito isto, o que Nego Bispo propõe é uma inversão simbólica: a língua colonizadora é tomada, transformada, enfeitiçada e devolvida ao mundo como instrumento de resistência e sobrevivência. Em termos de epistemologia, isso significa que os sujeitos das favelas não apenas reinventam a linguagem, mas operam verdadeiros deslocamentos no campo do saber. A gíria, nesse contexto, é feitiçaria: uma tecnologia simbólica que protege, comunica e codifica os saberes ancestrais fora do alcance do olhar colonial. Assim sendo, o feitiço linguístico aqui não deve ser lido como metáfora, mas como prática real de insurgência cotidiana, em que falar é também sobreviver, proteger-se e (re)existir. A palavra, como propõe Bispo, carrega força espiritual e política, um campo onde o milagre e o feitiço se encontram como formas legítimas de produzir sentido no mundo.

Para situar a discussão sobre o racismo linguístico e suas implicações epistêmicas, é necessário compreender como a linguagem tem sido historicamente utilizada como ferramenta de dominação colonial. No Brasil, as variações linguísticas oriundas das populações negras e periféricas são constantemente deslegitimadas e ridicularizadas, sendo associadas à ignorância ou ao erro. No entanto, essas formas de falar não apenas revelam a vitalidade de outras matrizes linguísticas, sobretudo as de origem africana, como também denunciam a tentativa de silenciamento e apagamento dessas identidades. É nesse contexto que Lélia Gonzalez (2020), com sua crítica contundente, revela como o preconceito linguístico é expressão de um racismo estrutural profundamente enraizado:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa 'você' em 'cê', o 'está' em 'tá' e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 2020, p. 80).

A contribuição de intelectuais como Lélia Gonzalez é fundamental para a construção de uma educação antirracista e plural. Ao cunhar o termo “pretuguês”, Gonzalez não apenas denuncia o duplo padrão aplicado às variações linguísticas, mas também evidencia o desconhecimento, ou a recusa, das raízes africanas que permeiam o português falado no Brasil. O que frequentemente é classificado como "erro" na fala da população negra revela-se, na verdade, como herança legítima de um outro sistema fonético, historicamente invisibilizado

pela normatividade eurocêntrica. Nesse sentido, o “pretuguês” não se limita a uma variação linguística, mas constitui uma forma de afirmação cultural e resistência simbólica. Ao nomear esse modo de falar, Gonzalez reivindica um espaço de legitimidade para saberes linguísticos que foram subordinados, ressignificando-os como expressão viva de identidade e ancestralidade.

Ainda nesse sentido, para compreender o racismo linguístico em sua dimensão epistêmica, é fundamental reconhecer que a linguagem não é um instrumento neutro, mas historicamente atravessado por relações de poder. Ao longo do processo colonial e pós-colonial, a imposição de uma norma linguística dominante serviu para silenciar vozes, inferiorizar saberes e legitimar hierarquias sociais. Nesse sentido, Marcos Bagno (1999), na obra *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, destaca como a gramática normativa foi transformada em um mecanismo de dominação simbólica:

A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais (Bagno, 1999, p. 134-135).

Assim sendo, observa-se que a gramática normativa, longe de ser uma descrição neutra da língua, foi historicamente convertida em instrumento de exclusão social, funcionando como mecanismo simbólico de hierarquização dos modos de falar e dos sujeitos falantes. Assim, sua aplicação prescritiva opera a serviço das elites letradas, deslegitimando as formas linguísticas oriundas das camadas populares, sobretudo aquelas associadas às periferias e aos grupos racializados. Desse modo, o que se estabelece é uma estrutura de poder que naturaliza a desigualdade linguística e reforça a noção de que apenas a variedade culta, muitas vezes idealizada a partir do modelo europeu, seria válida e legítima.

Compreendendo tais colocações, contracolonizar a língua implica reconhecer e valorizar práticas linguísticas que resistem à normatização hegemônica. Nesse contexto, a pesquisadora Fábila Beviláqua (2024), na obra *Emicida e o experimento social amarelo: periferia, identidade e canto*, analisa como as letras do rapper Emicida evidenciam que a linguagem da periferia constitui uma forma potente de resistência simbólica. A autora observa que, mesmo sendo historicamente percebida como um espaço subalterno e desimportante, a periferia permanece ativa na produção e reprodução de expressões culturais múltiplas. Assim, o uso da língua nesse contexto "reforça o caráter heterogêneo, múltiplo, variável e instável da língua" (BEVILÁQUA, 2024, p. 81), desafiando a homogeneização imposta pelas normas

culturais dominantes. Esse modo de (re)existir se manifesta na música, na literatura e no pensamento periférico, constituindo-se como campo fértil de resistência ao processo de dominação e apagamento das identidades populares.

Ainda nesse sentido Beviláqua (2024) destaca:

Uma estratégia de resistência linguística que amefricanizou a Língua Portuguesa no Brasil está na transmissão de narrativas ancestrais, lendas, mitos e contos populares. Expertise adotada pela “mãe preta”, considerada por Lélia Gonzalez (2020) uma resistência passiva, de propagação sutil de seus saberes. Para a antropóloga, essa forma de resistência de ver levada em consideração, uma vez que a língua deve ser considerada como um fator de humanização de entrada na ordem da cultura (BEVILÁQUA, 2024, p. 83).

Nessa perspectiva, a palavra de Beviláqua (2024) se entrelaça ao fio de resistência tecido por Nego Bispo (2023), quando este nos lembra que o saber não cabe nas molduras coloniais, mas floresce na oralidade, no ritmo do corpo e no chão das comunidades. Do mesmo modo, ecoa na visão de Krenak (2019), para quem a ancestralidade é um rio de memória que conecta os que vieram antes, os que vivem agora e os que ainda virão. Nesse fluxo, a língua se revela não apenas como instrumento de comunicação, mas como território de encantamento e sobrevivência, onde histórias, lendas e mitos preservam modos de ser que a colonialidade tentou apagar. Esse diálogo fortalece o propósito da presente dissertação: fazer da filosofia uma ciranda de vozes ancestrais, em que a resistência se inscreve nos silêncios, nas narrativas e na palavra viva que reabre caminhos para outros futuros.

Dentro da concepção, a implementação efetiva da Lei n.º 11.645/08 torna-se um passo essencial para valorizar essas expressões e promover uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial. No entanto, para que essa legislação cumpra seu papel transformador, é necessário que vá além da inclusão pontual de conteúdos nos currículos escolares. A disciplina de Filosofia, por sua natureza reflexiva, ocupa um lugar privilegiado nesse processo, pois permite problematizar as narrativas históricas e culturais silenciadas pelo colonialismo. Ao questionar verdades estabelecidas e abrir espaço para diferentes epistemologias, a Filosofia oferece aos estudantes ferramentas para compreender as raízes do racismo estrutural e a urgência de uma educação que reconheça e valorize os saberes ancestrais, como aqueles resgatados por Gonzalez (2020) e tantos pensadores e pensadoras negros, negras e indígenas.

Além disso, a educação antirracista não pode ser encarada apenas como uma proposta teórica, mas sim como uma prática cotidiana dentro das escolas. Nesse sentido, a Filosofia desempenha um papel essencial ao oferecer ferramentas para que os estudantes desenvolvam

uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e históricas. Como aponta Ribeiro (2019),

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais — que é um lugar de privilégio — acabam acreditando que esse é o único mundo possível (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Dessa maneira, a autora considera os privilégios e as estruturas de exclusão é o primeiro passo para a desconstrução do racismo e para a construção de um pensamento mais independente e libertador. Através do estudo de autores indígenas e negros, como Ailton Krenak (2019) e Djamila Ribeiro (2017), a Filosofia pode contribuir para a desconstrução de um currículo eurocêntrico, ampliando o repertório intelectual dos estudantes e promovendo um debate mais inclusivo sobre as diferentes formas de existência e resistência.

Dessa maneira, o componente curricular de Filosofia desempenha um papel de relevância política e social ao promover o desenvolvimento de jovens com capacidade crítica e reflexiva, encontrando na escola um contexto de vital importância para a promoção dessas competências. Portanto, a implementação de aulas direcionadas à construção de uma formação democrática, comprometida com a visibilidade de grupos historicamente considerados como "minorias", não só incentiva a prática da integridade, mas também deslegitima convenções culturais que por muito tempo elevaram a cultura europeia a um patamar de superioridade, relegando a segundo plano a rica diversidade multicultural presente em nosso país. Tais práticas, inegavelmente racistas, demandam uma abordagem enérgica de combate e reparação.

Por todas essas razões, faz-se necessário elucidarmos uma educação motivada pelo conhecimento da história e das práticas da nossa ancestralidade como fundamental e necessária para o fortalecimento da criticidade e da identidade. Consoante destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL. Op. Cit., 2004, p. 10).

Assim, propõe-se uma educação que promova o saber, formando cidadãos orgulhosos de suas raízes étnico-raciais, preparados para participar ativamente na construção de uma nação

democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos protegidos e suas identidades culturais valorizadas. A educação se torna um instrumento vital para promover a equidade, a inclusão e o acesso à diversidade étnica e racial, sendo fundamental para uma democracia e justiça social.

Dentro dessa visão de discursos, considera-se que a construção, no âmbito educacional, em especial no chão da sala de aula, de fóruns de discussão embasados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, suscita nossa reflexão acerca de sua relevância e da diversificada gama de perspectivas que podem ser adotadas no exame da temática concernente à cultura Afro-brasileira e Indígena.

Para tanto, é necessário compreender que uma abordagem filosófica da educação antirracista não apenas resgata saberes historicamente marginalizados, mas também fortalece a democracia e os direitos humanos dentro da escola. A Filosofia, ao promover o questionamento crítico e a reflexão sobre os conceitos de justiça, justiça e poder, deve atuar como uma ferramenta de emancipação intelectual e social. Implementar a Lei n.º 11.645/08 na disciplina de Filosofia significa, portanto, não apenas ensinar sobre os povos indígenas e afro-brasileiros, mas também transformar a própria forma como o conhecimento é produzido e transmitido. Só assim será possível construir uma escola verdadeiramente comprometida com a equidade racial e com a formação de cidadãos conscientes de sua ancestralidade e do seu papel na luta por uma sociedade mais justa.

A prática docente no ensino de Filosofia tem gerado reflexões importantes, especialmente no que se refere à construção de um ensino filosófico antirracista. A temática indígena permeia as aulas de Filosofia, pois os saberes ancestrais, apesar de muitas vezes invisibilizados no currículo formal, manifestam-se de maneira significativa nos costumes, e tradições das sociedades. Esses conhecimentos que são vivos, não seguem a linearidade do pensamento científico ocidental, sendo atemporais e vivenciados de forma oral e comunitária, deste modo, [...] é fruição, é uma dança, só que é dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária” (Krenak, 2020, p. 108).

Percebemos com isso, que a relação dos povos originários com o mundo se dá de maneira integrada e não fragmentada pela racionalidade utilitarista imposta pela modernidade. Segundo Mignolo (2017):

a ideia de modernidade é uma ficção na qual o eurocentrismo se funda e devemos tratá-la como tal; o que torna irrelevante a necessidade de sermos modernos. Hoje

diríamos que mais que “nos modernizar” a orientação é para “nos naturalizar”. Isto é, na medida em que o discurso constitutivo da modernidade separou ser humano e natureza, cultura e natureza, e nos fez esquecer que somos (nossos corpos necessitam de água e alimentos) natureza. Por isso, a tendência hoje é a de naturalizar-nos mais que nos modernizar (MIGNOLO, 2017, p.26).

Diante dessa realidade, surge a necessidade de questionar: como construir um ensino de Filosofia que possa, ainda que por instantes, instantes estes, que podem ser eternos, deslocar-se do foco exclusivo na tradição filosófica europeia? Seria possível pensar uma Filosofia que emerge do hemisfério Sul? E mais ainda: pode-se falar em uma Filosofia indígena? Essas indagações são centrais para compensar o ensino da disciplina, pois historicamente, a Filosofia ensinada nas escolas tem privilegiado apenas os pensadores do Norte global, ignorando outras tradições filosóficas que também refletem sobre a existência, o conhecimento e a ética. A Filosofia Eurocêntrica se impõe como forma legítima de conhecimento filosófico, relegando outras epistemologias ao campo da inferioridade ou da inexistência por pertencerem ao mundo periférico. Como observa Dussel (1993):

A humanidade, em seu núcleo racional, é emancipação da humanidade do estado de imaturidade cultural, civilizatória. Mas como mito, no horizonte mundial, imola os homens e as mulheres do mundo periférico, colonial (que os ameríndios foram os primeiros a sofrer), como vítimas exploradas, cuja vitimação é encoberta com o argumento do sacrifício ou custo da modernização (DUSSEL, 1993, p. 152).

A crítica de Enrique Dussel (1993) à racionalidade moderna evidencia que, embora esta se apresente como promotora da emancipação humana, ao tornar-se mito universal, ela justifica e oculta a exploração dos povos periféricos. A modernidade, ao se impor como única via legítima de conhecimento e civilização, sacrifica subjetividades não europeias, como os povos ameríndios, sob o argumento do progresso e da modernização. Trata-se de uma racionalidade excludente, que transforma o sofrimento histórico dos colonizados em custo necessário para a consolidação do projeto moderno ocidental.

Nesse sentido, pensar o ensino de Filosofia a partir de uma perspectiva contracolonial exige romper com o monopólio da tradição eurocêntrica e reconhecer a pluralidade de formas de pensar, ser e conhecer. As epistemologias produzidas a partir dos saberes do Sul, enraizadas em experiências históricas, culturais e territoriais diversas, oferecem contribuições fundamentais para reconfigurar a prática filosófica escolar. Incorporar esses saberes é não apenas um gesto de justiça epistêmica, mas também uma maneira de formar sujeitos capazes de pensar criticamente a colonialidade presente nas estruturas do saber e da educação.

Assim, compensar a prática filosófica em sala de aula não significa negar a relevância da tradição europeia, mas sim ampliar as perspectivas, promovendo um diálogo entre os saberes

acadêmicos e os saberes ancestrais. É fundamental entender que se pode articular um conhecimento construído na Academia com os conhecimentos indígenas, afro-brasileiros e populares, de modo a reconhecer a pluralidade epistemológica existente. Como ressalta Adichie (2009), na obra *O perigo de uma história única*, [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos (Adichie 2009, p. 14). É nessa forma de pensar que reside a negação de outras vozes e narrativas, limitando a compreensão do mundo. Dessa forma, ao incorporar as filosofias indígenas e afro-brasileiras no ensino de Filosofia, possibilita-se um posicionamento epistemológico que rompe com a visão hegemônica e abre caminho para uma Filosofia mais inclusiva, representativa e condizente com a diversidade cultural da sociedade.

### **1.3 Retomar Nomes, Recontar Histórias: Estratégias de Re-existência no Ensino Filosófico**

Em primeiro lugar, é importante destacar que a narrativa tradicional da Filosofia, especialmente nos currículos escolares, é centrada em uma linha evolutiva, europeia e masculina. Como enfatiza Ribeiro (2017), essa construção “não se dá de forma neutra, mas atende a um projeto político de exclusão de vozes que fogem ao padrão da branquitude e da hegemonia ocidental” (RIBEIRO, 2017, p. 25). O ato de retomar nomes esquecidos ou silenciados e recontar a história da Filosofia é, portanto, um gesto de resistência epistêmica. Pois como percebe Cida Bento (2022), na obra *O pacto da Branquitude*:

É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (BENTO, 2022, p. 78).

Bento (2022) nos convida a enxergar que o racismo não é um acidente isolado, mas uma estrutura que se sedimenta historicamente nas práticas e na organização das instituições. Quando as escolas e universidades escolhem, quase sempre, teorias e métodos de matriz eurocêntrica, reforçam uma lógica que coloca a branquitude como medida do saber e da humanidade. Nesse cenário, as culturas negra e indígena, mesmo quando aparecem no currículo, são frequentemente descontextualizadas, folclorizadas ou reduzidas a estereótipos.

Contudo, pensar um currículo comprometido com a re-existência é contar histórias outras, histórias múltiplas, plurais e ao mesmo tempo singulares, que devolvem voz e centralidade àqueles que foram silenciados. É reconhecer que cada narrativa carrega uma forma

de compreender o mundo, um modo de filosofar, um ritmo próprio de pensar e viver. Recontar essas histórias é um gesto político e pedagógico de enfrentamento à exclusão: é deslocar o olhar, descentralizar o saber e abrir espaço para uma educação que abrace a diferença como potência. Assim, o currículo deixa de ser um espelho de uma única cultura ou história e torna-se um território vivo de encontro entre muitas ancestralidades, onde o conhecimento se constrói na escuta, no diálogo e na partilha de mundos Re-existent.

Nesse contexto, a reflexão sobre o racismo estrutural nas instituições de ensino nos leva a compreender que o silenciamento e a exclusão de saberes negros e indígenas não são frutos do acaso, mas resultado de um projeto histórico que moldou o que se entende por conhecimento válido. Quando as escolas reproduzem apenas visões eurocêntricas, reafirmam a ideia de que há culturas superiores e inferiores, invisibilizando modos outros de pensar, sentir e existir. Essa ausência não é neutra, é uma forma de violência simbólica que impede o reconhecimento pleno da diversidade que constitui o Brasil e que sustenta a desigualdade racial em sua raiz.

Assim posto, um Brasil para todos que aspira às profundas transformações estruturais tem de romper, em seu planejamento estratégico, com os eufemismos ou silêncios que historicamente vêm mascarando as desigualdades raciais e, conseqüentemente, postergando o seu enfrentamento. A absoluta maioria dos excluídos tem cor e sexo, e a política social tem de expressar essas dimensões (CARNEIRO, 2011, p. 161).

Sueli Carneiro (2011) reforça a urgência de romper com a falsa neutralidade das instituições, que se dizem universais, mas perpetuam a exclusão racial e de gênero. No campo da educação, isso significa assumir um compromisso político com a transformação curricular, reconhecendo que os corpos e saberes negros e indígenas foram historicamente silenciados. O desafio é construir um currículo que não apenas inclua, mas que reconheça essas epistemologias como fundamentais para compreender o mundo e para reconstruir o próprio sentido de educação. É abrir espaço para histórias plurais, memórias que resistem e filosofias que nascem da experiência viva dos povos, fazendo da escola um território de reparação, diálogo e reexistência.

Nesse sentido, o conceito de reexistência é central. Segundo Jurema Werneck, reexistir é “inventar modos de viver que escapam à lógica de apagamento” (WERNECK, 2015, p. 18). Sueli Carneiro (2005) também alerta para o fato de que a exclusão epistêmica é um processo ativo e estrutural, exigindo ações concretas para o reconhecimento das epistemologias negras, indígenas e populares. Inserir no ensino de Filosofia nomes como Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, Nego Bispo,

dentre outros autores, por exemplo, é uma dessas ações, não como exceção, mas como parte fundamental do pensamento produzido no Brasil.

É importante destacar que a escrita tem se configurado, para muitos povos indígenas, como uma poderosa ferramenta de reinvenção cultural e política. Ao apropriar-se da escrita para narrar suas histórias, expressar suas cosmovisões e elaborar poeticamente suas experiências, os povos indígenas não apenas rompem com estereótipos coloniais que os associam ao silêncio ou à oralidade pura, mas também reconfiguram suas dinâmicas socioculturais. Como afirma Maria Inês de Almeida, “[...] escrevendo suas histórias e seus pensamentos, sua poesia – os indígenas podem estar operando uma profunda mudança na sua vida social” (ALMEIDA, 2009, p. 92). Nesse sentido, a escrita indígena não é mera reprodução de formas externas, mas um gesto político e epistemológico que articula memória, território e coletividade, contribuindo para a construção de novos horizontes de existência e de pensamento.

Corroborando com essa ideia, o pensamento da pesquisadora Amanda da Trindade Bitencourt (2023), publicado nos *Cadernos de Letras da UFF* (Niterói), no artigo intitulado *O futuro é ancestral e entrelaçado pelos afetos*, reforça a perspectiva apresentada por Ailton Krenak em *Futuro Ancestral*, ao propor uma ruptura com a linearidade e a rigidez dos saberes produzidos dentro do contexto escolar moderno. Ambos apontam para a urgência de repensar a educação como espaço de reconexão com a ancestralidade, com a terra e com os modos de existir que foram historicamente desvalorizados. Trata-se de reconhecer que o conhecimento não se limita à racionalidade urbana e instrumental, mas também nasce e vive nas relações afetivas, na escuta da natureza e nas experiências que emergem dos territórios.

Segundo a filósofo indígena, “essa ideia de urbanidade, aliada ao sanitarismo, associa toda noção daquilo que não está saneado a sujo ou impróprio. Nesse sentido, a distopia causada por esse pensamento afasta cada vez mais as pessoas das florestas, dos organismos vivos que também compõem a pólis. A lógica da nossa existência é também selvagem, no sentido de uma potência de existir, que não deve ser esquecida ou abandonada pelas escolas, por exemplo, e ser perpetuada por uma lógica de civilização urbana que exclua tudo aquilo que não se encontra nos grandes centros urbanos” (BITENCOURT, 2023, p. 32).

Além disso, é preciso enfatizar que recontar histórias filosóficas é também uma forma de redirecionar o olhar para outros modos de produção do saber. Como afirma Djamila Ribeiro, “não basta inserir autores negros no currículo se isso não vier acompanhado do reconhecimento da centralidade dos seus saberes” (RIBEIRO, 2017, p. 27). Em outras palavras, a inserção de novas vozes não deve ser pontual nem folclórica, mas estruturante de uma nova concepção de Filosofia.

Assim, como afirma Comte-Sponville (2002, p. 55), “conhecer é pensar o que é”. Essa definição, ao mesmo tempo simples e profunda, convida-nos a refletir sobre a essência do conhecimento e seu compromisso com a realidade. Pensar o que é significa buscar a verdade das coisas em sua integralidade, o que exige mais do que lógica formal: requer sensibilidade, escuta e abertura ao diverso. Nesse contexto, conhecer as múltiplas vozes negras e indígenas é reconhecer outras formas legítimas de saber, que se constroem na relação com o corpo, a ancestralidade, o território e a coletividade. Trata-se de um gesto ético e político, que amplia a compreensão do mundo e rompe com os limites impostos por uma racionalidade excludente. Conhecer, portanto, é também reconhecer e, nesse reconhecimento, transformar.

Nesse sentido, a expressão, “a diversidade é a expressão da existência.”, Oliveira (2021, p. 25) nos lembra que viver é coexistir em meio à diferença, e que é justamente essa multiplicidade que dá sentido e movimento à vida. Cada ser, com sua forma de ser e estar no mundo, manifesta um modo singular de existir, compondo uma teia de interdependências que enriquece a experiência humana. Reconhecer a diversidade, portanto, é acolher a complexidade da própria existência é compreender que o conhecimento não se faz na uniformidade, mas no diálogo entre as diferenças que habitam o mundo e em nós mesmos. Assim, ao reconhecer a diversidade como expressão viva da existência, o ensino filosófico se torna um ato de justiça epistêmica e de reconstrução de sentidos, uma filosofia que não apenas pensa o mundo, mas o refaz, com todas as suas vozes.

No contexto educacional, essa perspectiva entra em tensão com os currículos escolares que, ao longo da história, selecionaram de forma política e excludente o que deve ou não ser ensinado. Quando determinados povos, como os indígenas e afrodescendentes, têm suas histórias, línguas e formas de saber sistematicamente ignoradas, o que se ensina deixa de ser “o que é” para se tornar apenas “o que convém” à hegemonia. Assim, a *filosofia da escuta/fala*, proposta nesta dissertação, emerge como um posicionamento contra a Filosofia dos silêncios, ao ouvir a resposta a essa negação do real, somos convocados ainda a escutar os conhecimentos que foram calados, os corpos que foram deslegitimados, e os territórios de saber que foram excluídos das salas de aula. Conhecer, portanto, passa a ser também um gesto político de reexistência: pensar o que é com quem foi historicamente impedido de dizer o que sabe.

Com isso em vista, é necessário rever práticas pedagógicas: incluir projetos que permitam aos estudantes indagarem suas próprias histórias familiares, resgatar figuras pensadoras locais, construir genealogias filosóficas que partam do território. Como enfatiza

Werneck, “nossos passos vêm de longe”, e reconhecê-los é uma forma de reconstruir o presente de maneira mais justa e situada (WERNECK, 2015, p. 41).

Deste modo, ao recontar histórias e retomar nomes, a escola deixa de ser apenas reprodutora de uma tradição e se transforma em espaço de criação de novos imaginários. A Filosofia, então, se aproxima das vidas que a escola acolhe, e torna-se não apenas conteúdo, mas ferramenta de reconhecimento, pertencimento e luta.

## **2 FILOSOFIA(S) E AS MÚTIPLAS FORMAS DE SABER**

Pensar a Filosofia a partir do plural, em Filosofia(s), é reconhecer que não existe uma única forma legítima de filosofar, mas uma constelação de modos de produzir pensamento, enraizados em diferentes contextos históricos, culturais e cosmológicos, ancestrais. Essa escolha terminológica rompe com a ideia de universalidade homogênea atribuída à tradição ocidental e abre espaço para compreender que povos indígenas, comunidades afro-diaspóricas e outros grupos historicamente silenciados também constroem filosofias, ainda que muitas vezes em registros distintos da escrita acadêmica.

Nesse sentido, a Filosofia deixa de ser compreendida apenas como herança da Grécia Antiga e passa a ser reconhecida como um exercício humano de interrogar o mundo, a vida, a natureza e as relações sociais. Isso implica admitir como formas legítimas de pensamento filosófico as narrativas orais, os rituais, os mitos de origem, os cantos, as cosmologias e as lutas sociais que expressam modos próprios de conhecer. Reconhecer essa multiplicidade de saberes constitui um gesto de descolonização epistêmica. Como afirma Cusicanqui (2021, p. 101), “não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora”.

Ao assumir essa perspectiva, torna-se necessário tensionar as fronteiras rígidas entre filosofia, ciência, arte, mito e religião, mostrando que tais divisões não se aplicam da mesma forma a todos os contextos culturais. A filosofia eurocêntrica historicamente buscou separar racionalidade de espiritualidade, mito de ciência, corpo de pensamento; porém, em muitos povos originários e comunidades tradicionais, tais separações não fazem sentido. A experiência de mundo é total, integrada, e produz saberes que escapam às classificações reducionistas.

Essa abordagem plural permite repensar o próprio lugar da Filosofia no currículo escolar e universitário. Em diálogo com a Lei nº 11.645/2008, é possível compreender que a inserção das filosofias afro-brasileiras e indígenas não deve ser vista como adendo ou complementaridade, mas como parte constitutiva da formação crítica. Assim, a Filosofia se afirma como espaço de encontro entre saberes, em que as narrativas ancestrais se colocam lado a lado com teorias modernas e contemporâneas, em um movimento de ampliação da escuta e do pensamento.

Por fim, ao falar em filosofia(s) e múltiplas formas de saber, a presente pesquisa enfatiza que pensar filosoficamente não é privilégio de uma tradição, mas possibilidade aberta a todas as culturas. A diversidade de modos de filosofar, longe de fragilizar o campo, fortalece-o, pois expande os horizontes do que entendemos por reflexão, crítica e emancipação. Reconhecer essa

pluralidade é, portanto, condição para a construção de um conhecimento verdadeiramente democrático, sensível à diferença e comprometido com a justiça epistêmica.

## **2.1 Desobediência filosófica: sabedorias ancestrais não (euro)centradas**

Ao longo da história, a produção do conhecimento foi marcada por uma hierarquização que privilegiou determinadas epistemologias em detrimento de outras. Esse processo, impulsionado pelo colonialismo, consolidou uma visão hegemônica do saber, na qual apenas os referenciais ocidentais foram considerados legítimos. Como consequência, formas de conhecimento ancestrais, especialmente as de matriz indígena e africana, foram silenciadas e relegadas à marginalidade. No entanto, nas últimas décadas, cresce o debate sobre a necessidade de ampliar a compreensão do que é conhecimento, incorporando perspectivas que rompam com essa tradição excludente.

É nesse contexto que propomos refletir sobre o conhecimento filosófico não (Euro)centrado como uma forma de desobediência filosófica, uma espécie de “socialização do poder<sup>18</sup>”. Essa abordagem busca questionar a centralidade do pensamento ocidental, ao mesmo tempo em que reivindica a valorização de epistemologias plurais no Ensino de Filosofia na Educação Básica e na pesquisa. Dessa maneira, torna-se possível romper com a hegemonia epistemológica imposta pelo colonialismo e ampliar o reconhecimento de saberes ancestrais historicamente marginalizados.

Antes de mais nada, é fundamental reconhecer que a universidade — especialmente os cursos de licenciatura — desempenha papel estratégico na consolidação de práticas educativas antirracistas e contracoloniais. A ausência ou o tratamento superficial das temáticas afro-brasileira e indígena na formação docente compromete a efetivação da Lei nº 11.645/08 e perpetua um currículo escolar alheio à pluralidade cultural e epistêmica que compõe a identidade nacional. Como aponta Ribeiro (2019), é na formação inicial que se deve romper com a noção de neutralidade do saber, enfrentando o silenciamento histórico de vozes negras e indígenas. Neste sentido, é imprescindível que os cursos de licenciatura promovam uma

---

<sup>18</sup> A socialização do poder de Quijano (2000) faz um apelo a um novo tipo de imaginário universal anticapitalista radical que descolonize as perspectivas marxistas/socialistas dos seus limites eurocêtricos. A linguagem comum deverá ser anticapitalista, antipatriarcal, anti-imperialista e contra a colonialidade do poder, rumo a um mundo em que o poder seja socializado sem deixar de se manter aberto a uma diversidade de formas institucionais de socialização do poder assentes nas diferentes respostas ético-epistêmicas descoloniais dos grupos subalternos do sistema-mundo.

formação crítica, que vá além da inserção pontual de conteúdos, incorporando saberes oriundos de tradições não ocidentais como legítimos modos de pensar, sentir e existir no mundo.

Nesse contexto, insere-se a proposta desenvolvida nesta sessão, "*Desobediência filosófica: sabedorias ancestrais não (Euro)centradas*", a qual defende uma ruptura com o modelo eurocentrado de produção do conhecimento, ainda dominante nos espaços acadêmicos. Ao integrar epistemologias afro-brasileiras e indígenas na formação docente, especialmente aquelas ligadas aos territórios locais, como os saberes dos povos Tremembé, Tabajara e Kanindé, Kariri, dentre outros no contexto cearense, a universidade assume o compromisso de reconfigurar a prática pedagógica a partir do território e da ancestralidade. Como destaca Krenak (2019), “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (KRENAK, 2019, p. 09).

Deste modo, pensar a educação fora da lógica de homogeneização colonial é também um gesto de reencantamento do mundo. Diante disso, é necessário que a formação dos futuros professores esteja enraizada em uma ética da escuta e da presença, capaz de reconhecer nos saberes comunitários formas vivas e potentes de filosofar. Ao valorizar os contextos culturais e históricos da região em que se vive e atua, a licenciatura torna-se espaço de reexistência um campo fértil para a construção de uma educação que reconheça a multiplicidade de vozes, cosmologias e resistências presentes no Brasil profundo.

Ademais, é preciso considerar que muitos estudantes de licenciatura ingressam no ensino superior oriundos de contextos cujas próprias histórias familiares e comunitárias guardam vínculos com culturas indígenas ou afro-brasileiras, embora essas origens tenham sido silenciadas por gerações de apagamento. Nesse sentido, a abordagem desses temas nos cursos de formação inicial de professores não deve se restringir ao aspecto legal ou didático, mas também atuar como dispositivo de reconhecimento identitário e de reparação simbólica. Como nos alerta o pensador peruano Quijano (2005, p.115):

[...] a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 115).

Para Quijano (2005), a colonialidade do saber impõe modelos únicos de produção do conhecimento, marginalizando epistemologias vinculadas à oralidade, ao território e à espiritualidade. Ao romper com essa lógica, a universidade pode ser também território de

pluralidade, onde os saberes ancestrais ganham voz e dignidade, e não apenas espaço de reprodução da normatividade eurocentrada.

Nesse sentido, a construção de um pensamento desobediente propõe uma ruptura com a hegemonia da Filosofia europeia, direcionando o olhar para as Filosofias do Sul, especialmente aquelas enraizadas na realidade brasileira. Trata-se de um movimento epistemológico que desafia o eurocentrismo dominante e permite a emergência de saberes periféricos e ancestrais, historicamente silenciados. Descolonizar a Filosofia, portanto, implica reconhecer e legitimar outras formas de conhecimento que não derivam exclusivamente da tradição ocidental. Como aponta Dussel (2005, p. 29), é preciso dar visibilidade às “vítimas da Modernidade”: “o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienada”. No contexto brasileiro, essa desobediência epistemológica se manifesta na valorização dos saberes indígenas e africanos, expressos nas cosmovisões, oralidades e práticas comunitárias desses povos, mas historicamente marginalizados pelo currículo escolar tradicional. Diante disso, torna-se fundamental reconfigurar o ensino de Filosofia no Ensino Médio, promovendo uma abordagem que dialogue com essas epistemologias e amplie a compreensão dos estudantes sobre a diversidade do conhecimento.

Além disso, Sodré (2012, p. 20) argumenta que “o fenômeno histórico do colonialismo, ao lado do extermínio físico e da violência predatória, fez sempre acompanhar da validação de uma forma única de conhecimento, em detrimento de quaisquer outros saberes”, o colonialismo impôs, a monocultura do saber, no qual, reduziu a legitimidade dos conhecimentos não ocidentais, classificando-os como inferiores ou mesmo inexistentes. A esse respeito, práticas pedagógicas que incorporam a ancestralidade indígena e africana oferecem aos estudantes uma oportunidade de reflexão sobre diferentes formas de conhecimento, questionando a visão eurocêntrica imposta pelo currículo.

Ainda nesse sentido, para ilustrar essa questão, Krenak (2019, p. 16-17) elucida que “fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza”. Com isso, propõe uma perspectiva que valoriza a relação entre humanidade e natureza, contrastando com a fragmentação característica do pensamento ocidental. Dessa maneira, a Filosofia no Ensino Médio pode se tornar um espaço de ressignificação, onde os estudantes são incentivados a perceber a riqueza das epistemologias ancestrais e a construir um olhar crítico sobre a produção e a validação do conhecimento.

Por conseguinte, práticas pedagógicas fundamentadas na desobediência filosófica podem contribuir para uma educação mais plural e emancipatória. Sob essa ótica, a inserção de autores que possibilitem discussões filosóficas dentro dessas perspectivas possibilita a construção de um pensamento crítico específico para a valorização das identidades étnico-raciais. Em síntese, compensar o ensino filosófico a partir de uma perspectiva não eurocentrada fortalece o compromisso da escola com uma educação antirracista e sobretudo contracolônial.

Ao dialogar com a pedagogias ancestrais, Adilbênia Machado (2023) propõe, a pedagogia ananseana<sup>19</sup>, nos colocando a compreendermos que a sabedoria ancestral não está aprisionada ao passado, mas vive em constante atualização por meio de práticas espirituais, rituais, oralidades e territórios simbólicos que interligam a comunidade. O tempo espiralar evocado pela autora desconstrói o cronos cartesiano<sup>20</sup> e convida o ensino de Filosofia a assumir outras temporalidades: a do rito, da memória, do corpo e da escuta. Isso implica desfazer o “nó colonial” que silencia a Filosofia viva de povos que sempre estiveram aqui, como apontam as lideranças indígenas do Ceará (SECRETARIA DOS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ, 2023).

Além disso, reconhecer a Filosofia indígena como um campo de produção viva é reconhecer também sua dimensão ontológica. Os saberes dos povos Tremembé, Kanindé e Tapeba, como registrados no guia *Vozes Originárias do Ceará* (2023), não se reduzem a narrativas mitológicas, mas envolvem cosmologias complexas, códigos de conduta ética e formas coletivas de tomada de decisão, expressas em práticas como o Toré. Essas manifestações não apenas mantêm viva a memória ancestral, mas operam como formas de resistência epistemológica, exigindo que a escola se torne um território de escuta e acolhimento dessas vozes que historicamente foram empurradas para fora dos currículos oficiais.

Assim sendo, a mobilização dos povos indígenas no Nordeste brasileiro evidencia um processo identitário complexo, marcado por um contexto histórico de inserção nas camadas populares mais pobres e, conseqüentemente, de apagamento étnico. Embora compartilhem

---

<sup>19</sup> Conforme Machado (2014, p. 20), entre os símbolos Adinkra oriundos da cultura Akan (Gana), destaca-se Eban Nkoso Dua, que representa a ideia de unidade na diversidade, democracia e a unidade da humanidade por meio da diversidade cultural. Esse símbolo expressa valores fundamentais para a construção de uma pedagogia antirracista, pautada na convivência entre diferentes formas de ser e saber no mundo.

<sup>20</sup> Mesmo nas sociedades em que as heranças intelectuais e estética visual não foram totalmente destruídas, houve a imposição da perspectiva eurocêntrica nas relações sociais. O pensamento eurocêntrico produziu a divisão dicotômica entre razão/sujeito x corpo/objeto, oriunda do racionalismo cartesiano e autorizadas pelo poder eclesiástico prodominante. Ver: MONTEIRO, Bruno A. P. *et al. Decolonialidades na educação em ciências*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. (Coleção Culturas, Direitos Humanos e Diversidades na Educação em Ciências).

hábitos, costumes e condições socioeconômicas com outros segmentos marginalizados da população regional, esses grupos constroem estratégias de distinção ao reivindicarem seus territórios com base em referenciais étnicos. Tal movimento não apenas reforça a legitimidade de suas identidades originárias, como também rompe com a lógica assimilacionista que historicamente buscou invisibilizá-los. Assim, a luta pela terra torna-se um instrumento de resistência e de reconstrução simbólica, permitindo que essas comunidades se afirmem como sujeitos coletivos com história, memória e direitos próprios frente à sociedade nacional.

Em virtude de suas peculiaridades históricas, a mobilização dos grupos indígenas no Nordeste desenvolveu-se num contexto bastante específico (...) vivendo relações sociais completamente inseridos no contexto regional, compartilham hábitos e costumes semelhantes as dos segmentos populares mais pobres, parecendo deles não se distinguirem em nada. Porém na medida em que reivindicam suas terras com base em referenciais étnicos, esses grupos esforçam-se para estabelecer distinções mais claras relativamente à população com a qual convivem e à sociedade nacional. OLIVEIRA JUNIOR (1998; p.22-23).

Oliveira Júnior (1998) traz à tona uma questão central nos estudos sobre identidade e pertencimento indígena no Nordeste brasileiro: a tensão entre invisibilidade étnica e afirmação identitária. Ao descrever que muitos grupos indígenas da região compartilham práticas, hábitos e condições socioeconômicas com os segmentos mais pobres da população, o autor evidencia o quanto a colonialidade impactou os modos de vida desses povos. Frequentemente, foram forçados a se adaptar, apagar traços culturais e “passar” por não indígenas como forma de sobrevivência diante das múltiplas violências históricas.

No entanto, o ponto crucial da reflexão está ao reivindicarem suas terras e direitos com base em referenciais étnicos próprios, esses grupos protagonizam um movimento político de reafirmação e retomada. É nesse gesto que a identidade indígena deixa de ser invisível para se tornar instrumento de luta. A “diferença”, nesse contexto, não pode ser compreendida como uma essência imutável, mas como uma construção consciente, relacional e estratégica, uma desobediência epistêmica<sup>21</sup>, ou mesmo uma forma de reexistência.

É importante reconhecer que a produção de conhecimento, quando orientada por lógicas eurocentradas, tende a padronizar métodos, linguagens e categorias de análise que desconsideram saberes plurais e situados, enraizados em experiências periféricas e coletivas.

---

<sup>21</sup> Conceito formulado por Walter Mignolo para destacar formas de conhecimento gestadas nas bordas do sistema colonial, em zonas de fronteira onde emergem saberes que desafiam o eurocentrismo e contestam as lógicas da colonialidade do saber. Trata-se de produções epistemológicas que emergem da experiência histórica da diferença colonial e propõem outras maneiras de pensar, conhecer e existir. Ver também, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e Diretrizes Curriculares antirracistas. In: Revista da ABPN, v.6, nº 13, mar-jun 2014. p. 382.

Essa imposição de critérios supostamente neutros e universais reflete relações assimétricas de poder no campo da ciência e da educação. Esse processo deslegitima epistemologias ancestrais, comunitárias e territoriais, especialmente as produzidas por povos indígenas, negros e tradicionais. Assim sendo, torna-se urgente reivindicar uma ecologia de saberes<sup>22</sup>, na qual diferentes formas de conhecimento possam dialogar em condições de respeito e reconhecimento mútuo, rompendo com a monocultura da razão que sustenta o racismo institucional e epistêmico.

Diante disso, compreender a produção de conhecimento implica reconhecer que, quando guiada por lógicas eurocentradas, ela tende a uniformizar métodos, linguagens e categorias de análise, ignorando saberes plurais, situados e enraizados em vivências coletivas nas margens do sistema-mundo. Essa padronização epistêmica não é neutra: revela a permanência de estruturas hierárquicas de poder no campo científico e educacional. Como afirmam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 20), “o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro periferia e as hierarquias étnico raciais”. Nessa perspectiva, Grosfoguel (2008) analisa o eurocentrismo como uma matriz de dominação que organiza a divisão internacional do trabalho intelectual, definindo quais sujeitos e quais saberes são reconhecidos como legítimos. Assim, a imposição de critérios pretensamente universais e objetivos acaba por reproduzir um modelo civilizatório que silencia ou inferioriza outras formas de produzir sentido e conhecimento, sobretudo aquelas oriundas do Sul global e das experiências subalternizadas.

Essa análise também evidencia uma dimensão histórica e sociológica da identidade: os povos indígenas nordestinos não reivindicam uma identidade isolada no tempo, mas forjada em meio a processos contínuos de relação, apagamento e resistência. A luta por reconhecimento étnico é, portanto, também uma denúncia contra a tentativa de apagamento sistemático e uma afirmação de existência frente à sociedade nacional. A identidade, nesse caso, não é estática, mas mobilizada a partir de experiências concretas e de um horizonte político de dignidade.

Os indígenas que vão sendo usurpados de suas referências, histórias, e memórias, porque de alguma forma são apoios da memória do seu território, também são esvaziados para serem convertidos em campo vazios a serem preenchidos por

---

<sup>22</sup> Para Boaventura de Sousa Santos, o conceito de *ecologia dos saberes* surge da experiência de convivência concreta — como nos trabalhos desenvolvidos em comunidades populares — e trata-se de “um processo coletivo de produção de conhecimento que visa reforçar as lutas pela emancipação social”. Esse conceito propõe uma convivência dialógica entre os saberes científicos e os saberes populares e indígenas, reconhecendo que “todos os conhecimentos são incompletos” e que uma universidade deve se abrir à cultura popular, desconstruindo sua lógica de fábrica de diplomas para atuar como espaço de pensamento livre e intercultural.

identificações alheias a si mesmas, que muito justificam o enquadramento em uma categoria de classe de explorados. A integração significou, ao longo da história, exclusão, expulsão de seus territórios (simbólicos). Isto tem a ver com o processo de migração de uma massa de despojados e explorados que buscam na cidade, meios para sobreviver (OLIVEIRA JÚNIOR, 2006, p. 136).

Oliveira Júnior (2006) revela a profundidade dos impactos da colonialidade sobre os sujeitos indígenas, especialmente no que se refere à desterritorialização simbólica e material. O autor destaca que, ao serem privados de suas referências, histórias e memórias, elementos constitutivos da identidade e da existência coletiva, os povos indígenas são transformados em "campos vazios", prontos para receber identidades impostas, que não dialogam com suas cosmologias, modos de vida ou pertencimentos. Essa lógica de esvaziamento não é apenas física, mas epistemológica e cultural, pois visa apagar os vínculos ancestrais que sustentam a relação desses povos com seus territórios, convertendo-os em sujeitos deslocados e, assim, mais facilmente encaixáveis nas estruturas dominantes de exploração e marginalização.

Além disso, a crítica ao discurso de "integração" revela-se contundente: longe de significar inclusão ou reconhecimento, a integração representou e ainda representa, formas de exclusão sofisticadas, que se traduzem na expulsão dos corpos e das memórias indígenas de seus espaços de origem e de significado. Esse processo se relaciona com o fenômeno histórico das migrações forçadas, em que populações indígenas e empobrecidas são empurradas para as cidades, em busca de sobrevivência, mas frequentemente submetidas a novas formas de invisibilidade e opressão. A urbanização compulsória e a adaptação forçada aos modelos urbanos e capitalistas reforçam a perda de vínculos comunitários e a fragilização das formas tradicionais de organização social, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades e para o silenciamento contínuo das vozes indígenas na sociedade brasileira.

Em contextos escolares como o da presente pesquisa, essa discussão torna-se essencial para desconstruir a imagem do indígena "cristalizado no passado", que ainda persiste no imaginário e nos materiais didáticos. Trazer essas vozes para o centro da roda pedagógica é reconhecer que a identidade indígena é movimento, não essência. É processo, não folclore. É luta, memória e reinvenção.

Como apresenta Kayapó:

Os argumentos que desumanizam e subalternizam são fundamentados no entendimento de que os povos e indivíduo indígenas são passivos, dóceis e vitimados por uma relação de dominação exitosa no ato de extinguir esses povos e indivíduos. Em outros momentos, privilegia-se o estudo de uma visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos condenados não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural. São argumentos frágeis, falaciosos e que não consideram a dinâmica social e a capacidade de transformação das culturas nas novas experiências

vivenciadas, como por exemplo a entrada de indígenas nas universidades e a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento (KAYAPÓ, 2023, p. 32).

No contexto das representações escolares e sociais dos povos indígenas, Edson Kayapó denuncia dois discursos hegemônicos que contribuem para sua desumanização e subalternização. O primeiro apresenta os indígenas como figuras passivas, dóceis e inevitavelmente vitimadas, como se estivessem fadadas ao desaparecimento diante do avanço civilizatório imposto pela lógica colonial. Já o segundo se expressa por meio de uma visão romantizada e folclórica, que reduz os povos indígenas a imagens cristalizadas no passado, associando-os à pobreza, ao isolamento, à preguiça e a uma suposta inferioridade biológica e cultural. Tais narrativas, segundo o autor, são frágeis e falaciosas, pois desconsideram a complexidade e a dinamicidade das culturas indígenas, assim como sua capacidade de transformação frente às novas experiências históricas. Um exemplo disso é a crescente presença de indígenas nas universidades brasileiras e a formação de profissionais indígenas em diversas áreas do conhecimento, o que evidencia sua atuação ativa e estratégica na sociedade contemporânea. Ao chamar atenção para essas questões, Kayapó propõe uma ruptura com os estereótipos coloniais e reforça a urgência de uma educação antirracista, crítica e comprometida com o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos, políticos e intelectuais do presente.

## **2.2 Da Filosofia dos Silêncios à Filosofia da Escuta/fala: O que os currículos não ensinam**

Os currículos de Filosofia no Brasil ainda reproduzem um modelo monocultural <sup>23</sup> de pensamento, estruturado, padronizado e universalizado a partir da centralidade da tradição greco-europeia. Embora autores ocidentais tenham contribuído significativamente para o pensamento filosófico, a Filosofia dos Silêncios <sup>24</sup>, opera como mecanismo de ausência sistemática de vozes negras, indígenas, femininas e periféricas denuncia uma prática curricular excludente. Trata-se de um silêncio que não é neutro, mas produzido historicamente por meio

---

<sup>23</sup>Nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à visão iluminista da realidade (CANDAUI, 2002, p. 157). Ainda nesse sentido, “O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório” (MOREIRA; CANDAUI. 2003, p.166).

<sup>24</sup> A expressão *filosofia dos silêncios*, tal como proposta nesta dissertação, refere-se crítica dos apagamentos históricos, epistemológicos e afetivos produzidos pelo colonialismo nos currículos e nas práticas educativas

da *colonialidade do saber*, como aponta Quijano (2005), naturalizando a exclusão de outras formas de pensar.

Esses silêncios curriculares operam como dispositivos de poder, moldando a percepção dos estudantes sobre o que é ou não considerado Filosofia. A ausência de epistemologias indígenas e afro-brasileiras no ensino filosófico escolar gera uma sensação de estranhamento ou inadequação para sujeitos racializados, que não se reconhecem nos autores estudados nem nas experiências narradas. Dessa forma, o silêncio atua como ferramenta de epistemicídio, apagando saberes e subjetividades que desafiam a lógica dominante.

Como aponta Sueli Carneiro (2005):

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p.97).

Para Sueli Carneiro (2005), o racismo estrutural presente no contexto escolar brasileiro não se limita a práticas discriminatórias individuais, mas se manifesta em mecanismos institucionais que reproduzem e aprofundam desigualdades históricas. A autora denomina esse processo de *epistemicídio*, ou seja, o apagamento sistemático das capacidades cognitivas e das contribuições intelectuais dos sujeitos racializados, especialmente os negros, no ambiente educacional. Esse fenômeno inclui, entre outros fatores, a negação simbólica da África como berço de conhecimento, a desvalorização das culturas da diáspora e a imposição de um ideal eurocêntrico que marginaliza outras formas de saber, provocando insegurança intelectual, evasão escolar e rebaixamento da autoestima de estudantes negros, negras e indígenas.

Contudo, o que é silenciado permanece em estado latente. As margens pensam. Os territórios resistem. E a escola pode se tornar espaço de escuta/fala e visibilização desses

---

<sup>25</sup> Nesse sentido, pode ser compreendida como um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), pois, mesmo diante de sistemas coloniais e capitalistas que tentaram sufocar saberes indígenas e afro-brasileiros, esses conhecimentos ancestrais nunca deixaram de existir. Trata-se de uma filosofia que não se baseia na ausência de fala, mas na potência do que foi silenciado: saberes ancestrais, memórias indígenas e africanas, experiências corporais e espirituais negadas pelas lógicas hegemônicas. Ao nomear esse silêncio, não como vazio, mas como campo fértil de resistência e reexistência, a proposta assume um compromisso com a escuta ética, a reparação histórica e a valorização das epistemologias subalternizadas como forma de insurgência pedagógica.

saberes. Sair da Filosofia dos silêncios para à filosofia da escuta/fala, não diz respeito apenas a enxergar o que falta no livro didático, mas àquilo que pulsa na oralidade, nas tradições, nas narrativas familiares e comunitárias. Ao que é sabido e não é transmitido, por não o perceber acadêmico. O desafio, portanto, é transformar o silêncio em escuta e com ele produzir palavra, fala, transformar a ausência em presença, a margem em centro, um processo de alteridade como destaca Levinas (2011), onde ouvimos “a voz do outro que vem da outra margem” (LEVINAS, 2011, p. 194), esta por sua vez, pode ser percebida e deste modo, o currículo reposiciona-se como campo de contestação política e epistêmica.

Para romper com esse ciclo de apagamento, é preciso adotar uma postura ativa de revisão curricular e formação docente. O compromisso com a pluralidade epistêmica exige que os cursos de Filosofia, tanto no Ensino Médio quanto na formação universitária, integrem autores e autoras negras, indígenas, quilombolas e periféricos como parte constitutiva do pensamento. Como propõe Boaventura de Sousa Santos (2009), trata-se de construir uma ecologia de saberes, em que diferentes tradições epistêmicas possam dialogar de forma horizontal e respeitosa.

Visto que:

Em nossos meios acadêmicos, os colegas esboçam um sorriso irônico e auto-suficiente quando lhes falamos de pensamento filosófico latino-americano ou, especificamente, de pensamento brasileiro. Para eles, isso não existe. Bem instalados em suas “especializações” em filósofos e temáticas europeus, acreditam em nosso “atraso” filosófico e em nossa conveniência de estudar mais e mais pensamento europeu para algum dia, quem sabe, fazer alguma “contribuição” ao que consideram “pensamento universal”. É curioso que esta insustentável postura eurocêntrica constitua hoje a convicção inabalável de uma imensa maioria da comunidade filosófica brasileira (CABRERA, 2015, p. 05).

A citação de Julio Cabrera (2015) revela, com clareza crítica, o processo de submissão epistêmica que marca grande parte da tradição filosófica brasileira. Segundo o autor, há uma rendição quase automática ao pensamento europeu como único horizonte legítimo da filosofia, o que configura uma espécie de *colonialismo filosófico*. Essa atitude colonizada, internalizada por muitos setores acadêmicos, leva a um descrédito sistemático da possibilidade de existência de um pensamento filosófico latino-americano ou brasileiro. O "sorriso irônico e auto-suficiente" mencionado por Cabrera simboliza não apenas o preconceito acadêmico, mas também o apagamento ativo das formas locais e históricas de pensar filosoficamente a partir de nossas próprias experiências, contextos e ancestralidades.

Tal perspectiva aproxima-se da denúncia de Cabrera, que caracteriza como colonialismo filosófico a perpetuação de padrões eurocêntricos de reflexão que invisibilizam modos outros

de filosofar. Nesse sentido, Ofélia Maria Marcondes, em artigo publicado na *Coluna ANPOF*, observa que:

A filosofia latino-americana se caracteriza pela elaboração de formas contra-hegemônicas de pensar, sendo necessário que, no diálogo com nossas circunstâncias, (re) surjam as filosofias de povos oprimidos, marginalizados, silenciados e invisibilizados, corrigindo os equívocos do pensamento eurocentrado sobre as terras ameríndias e os povos que aqui já estavam e, mais tarde, sobre os povos sequestrados, escravizados e trazidos para estas terras, sem língua que se pudesse falar, desterrados e submetidos à aculturação. Da mesma forma que é urgente incluirmos a América Latina desde sua origem (antes da invasão, do encobrimento e do genocídio provocados por portugueses e espanhóis) na história da humanidade, é urgente superarmos a ideia de que o pensamento e as soluções construídas por esses povos invisibilizados e silenciados são mitologia, conceito que subjuga essa construção filosófica-cultural em relação à racionalidade europeia (MARCONDES, 2023, n.p.).

Essa crítica se insere no debate sobre a *colonialidade do saber*, ao evidenciar como a filosofia ensinada nas universidades e escolas brasileiras muitas vezes ignora ou inferioriza outras tradições de pensamento, particularmente as de origem indígena, africana ou latino-americana. Tal postura eurocentrada produz um tipo de epistemicídio simbólico, pois nega a possibilidade de produção filosófica situada, viva e conectada aos problemas e modos de vida de nosso território. A afirmação de Cabrera desafia, portanto, o senso comum acadêmico e nos convoca a reconstruir o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva que reconheça a diversidade epistêmica, propondo uma ruptura com o silêncio imposto aos saberes outros e uma revalorização do pensamento insurgente e enraizado nas margens do sistema-mundo moderno/colonial.

Julio Cabrera (2011) afirma que:

[...]os estudantes de filosofia que estudam a questão da vaidade humana saibam de cor todos os escritos de David Hume sobre esse tópico, mas ignorem até a existência de Matias Aires, haverá que continuar colocando teimosamente a questão de um ‘pensar desde’ o Brasil ou de América Latina” (CABRERA, 2011, n.p.).

Para tanto, perceber que existe a invisibilização dos saberes e das memórias dos povos originários nos currículos escolares é um dos mecanismos mais persistentes de reprodução do colonialismo epistemológico. Ao silenciar histórias, línguas, espiritualidades e modos de viver que não se alinham à racionalidade hegemônica ocidental, os currículos oficiais operam como ferramentas de apagamento e negação de identidades. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que o currículo não é neutro, mas atravessado por disputas simbólicas e políticas que determinam o que pode ou não ser ensinado. Como nos lembra Marleide Quixelô (2017), o silêncio sobre os povos indígenas nos currículos compromete profundamente o direito à memória, à identidade e ao reconhecimento:

Não nos ensinam sobre a(s) nossa(s) história(s) e memórias indígena(s) nos currículos ditos ‘oficiais’ do ensino fundamental e médio, seja nas escolas rurais ou urbanas [...]. Onde ficam as autoestimas para se reconhecerem indígenas (e mestiças/os indígenas) quando nada às suas (e nossas) voltas, (nem programas ou livros didáticos) as (ou nos) valorizam como são e estão (somos e estamos) nas contemporaneidades?” (QUIXELÔ, 2017, p. 114).

Deste modo, a autora revela o impacto profundo da ausência de representatividade nos processos de ensino-aprendizagem. Ao não verem suas histórias, rostos e culturas refletidas no espaço escolar, estudantes indígenas, negros e negras são confrontados com um modelo de educação que legitima o epistemicídio e reforça uma lógica de exclusão. A crítica expressa por Quixelô denuncia uma pedagogia da negação, que fragiliza a construção da autoestima étnica e dificulta processos de autoafirmação identitária. Em oposição a esse modelo, a filosofia dos silêncios, proposta nesta dissertação, busca dar voz ao que foi historicamente calado, reconhecendo que o currículo precisa ser refeito a partir de múltiplas epistemologias, como condição para uma educação verdadeiramente democrática, plural e enraizada nas realidades dos sujeitos que a constroem.

A discussão sobre a presença dos povos indígenas nos currículos escolares exige, antes de tudo, o reconhecimento de que a escola opera como um campo político e epistemológico em permanente disputa. Nesse sentido, o currículo deixa de ser visto apenas como um conjunto neutro de conteúdos e passa a ser compreendido como uma seleção cultural intencional, que afirma determinadas vozes e silencia outras. Quando se trata dos povos originários, os silêncios curriculares revelam uma lógica de exclusão histórica que, mesmo após a promulgação da Lei 11.645/2008, ainda persiste em muitas instituições de ensino.

O currículo materializado nas escolas continua centrado em uma visão eurocêntrica de mundo, reduzindo a diversidade cultural a um único paradigma. O resultado disso é a exclusão de grande parte das culturas humanas do currículo escolar e, quando muito, são tratadas como algo exótico e estranho à ‘normalidade’ em um binarismo hierárquico” (BRITO, 2017, p. 77, apud JESUS, 2021).

No que tange à estrutura curricular vigente, a citação de Brito (2017, p. 77, apud Jesus, 2021) evidencia uma crítica contundente à permanência de um modelo pedagógico que privilegia um referencial eurocêntrico na organização dos conteúdos escolares. Tal centralidade não apenas invisibiliza as múltiplas formas de saberes e experiências produzidas por outras culturas, mas também institui um padrão normativo de conhecimento que marginaliza e hierarquiza os demais. Como aponta a autora, ao reduzir a diversidade cultural a um único paradigma, geralmente branco, ocidental e masculino, o currículo escolar opera uma lógica de exclusão, relegando os saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e de outros povos tradicionais a uma posição de exotismo ou inferioridade.

Nesse sentido, é fundamental compreender que os silêncios curriculares não são meras omissões acidentais, mas estratégias históricas de exclusão que operam de forma intencional e estruturada. Como aponta Werneck (2000):

Assim, constatamos que a exclusão da presença das mulheres negras (a exemplo das mulheres indígenas e de outras pessoas e grupos) dos relatos da história política brasileira e mundial, e da história do feminismo, deve ser compreendida, principalmente, como parte das estratégias de invisibilização e subordinação destes grupos. Ao mesmo tempo em que pretendem reordenar a história de acordo com o interesse dos homens e mulheres branc@s. O que permite apontar o quanto esta invisibilização tem sido benéfica para aquelas correntes feministas não comprometidas com a alteração substantiva do status quo (WERNECK, 2000, p. 161-162).

Nesse fragmento, Werneck (2000), evidencia que o silenciamento de vozes negras e indígenas, sobretudo femininas serve à manutenção de estruturas de poder que se sustentam pela narrativa única, eurocentrada e patriarcal da história oficial. Aponta ainda como a exclusão das mulheres negras, assim como das mulheres indígenas e de outros grupos historicamente subalternizados não se trata de mero esquecimento ou omissão acidental, mas de uma estratégia consciente de invisibilização e subordinação. Ao evidenciar que a história política e até mesmo a história do feminismo foram construídas a partir da perspectiva hegemônica de homens e mulheres brancos, Werneck (2000), mostra que tal exclusão não só reafirma hierarquias raciais e de gênero, como também assegura vantagens para determinados segmentos feministas que não questionam profundamente o status quo. Dessa forma, o apagamento das vozes negras e indígenas opera como mecanismo político: mantém intacta a centralidade da branquitude, reduz a potência de resistências plurais e dificulta a construção de projetos feministas verdadeiramente transformadores e inclusivos.

Dessa forma, a invisibilidade dos povos originários, afro-brasileiros e em particular, das mulheres negras e indígenas nos currículos escolares reforça o epistemicídio institucionalizado nas práticas educativas, alinhando-se à lógica do que esta dissertação denomina como *filosofia dos silêncios*. Ou seja, silenciar corpos, memórias e pensamentos é também reconfigurar o passado e o presente a partir de interesses de grupos dominantes, apagando as experiências de resistência e produção de saber de sujeitos racializados. Denunciar esse apagamento e recontar essas histórias não é apenas um ato de justiça histórica, mas uma estratégia pedagógica fundamental para transformar o currículo em um espaço de pluralidade e reparação.

À luz dessas considerações, essa organização curricular produz um binarismo hierárquico no qual o conhecimento legitimado é aquele que se aproxima dos cânones europeus, enquanto outras formas de ver, sentir e pensar o mundo são tratadas como “outras”, “diferentes”

ou “folclóricas”, muitas vezes incluídas apenas em datas comemorativas ou projetos pontuais. O currículo, assim, se constitui como dispositivo de saber e poder que perpetua a colonialidade do poder<sup>26</sup> (QUIJANO, 2014), naturalizando a desigualdade epistêmica e comprometendo a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e antirracista.

Como aponta ainda Jesus (2021), esse apagamento não se dá apenas pela ausência de conteúdos sobre os povos indígenas, mas pela própria estrutura dos currículos oficiais, que frequentemente os empurram para um “não-lugar”. A autora destaca que, mesmo quando há espaço para tais discussões, elas tendem a se restringir a momentos pontuais, como datas comemorativas, sem se efetivar como eixo formativo contínuo. Assim, as temáticas indígenas acabam por ser comprimidas em uma zona de marginalidade simbólica e pedagógica dentro do espaço escolar.

Dessa forma, ao afirmar que “se não há espaço no currículo e no calendário oficial escolar para as questões indígenas, as realidades que se apresentam nos cotidianos letivos são como se as temáticas indígenas ficassem exprimidas/comprimidas num permanente ‘não-lugar’” (JESUS, 2021, p. 106), a autora evidencia o caráter estrutural do epistemicídio praticado nas escolas. Vale destacar que esse não-lugar é também um espaço de resistência: ao denunciar esse apagamento, a autora convida à construção de uma prática educativa que rompa com a lógica monocultural do ensino e reconheça os saberes indígenas como parte constitutiva da formação humana e cidadã.

Tal perspectiva converge com a proposta desta sessão ao reafirmar a urgência de reconhecer a *Filosofia do Silêncio*, compreendida não como sinônimo de silenciamento, mas como expressão ancestral e como modo de filosofar dos povos originários. Essa filosofia, embora historicamente invisibilizada, permaneceu viva nas práticas coletivas, cosmológicas e na oralidade transmitida de geração em geração. Nesse caminho, a Filosofia do Silêncio se desdobra hoje como uma *Filosofia da Escuta*, convocando-nos a uma postura ética e ativa diante dos saberes negados pela colonialidade. No contexto da sala de aula, tal postura implica aprender a ouvir as vozes que, embora silenciadas nos registros oficiais, sempre existiram e continuam a interpelar nossa compreensão de mundo. Assim, a proposta desta sessão reforça

---

<sup>26</sup> Aníbal Quijano (2014, p. 286), “as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, se configuraram como um novo universo de relaciones de dominação sob a hegemonia eurocentrada”

que uma educação antirracista, plural e territorializada só pode se construir a partir da escuta atenta dessas vozes ancestrais.

Para tanto, é fundamental reconhecer que os silêncios também são pedagógicos: ensinam a omitir, a hierarquizar, a desvalorizar. Denunciá-los é o primeiro passo para reconfigurar os currículos como espaços de insurgência e reexistência. A Filosofia dos silêncios revela que não há neutralidade naquilo que se escolhe ensinar e que a verdadeira Filosofia só pode ser construída quando é capaz de acolher a pluralidade e ao mesmo tempo a singularidade da existência humana.

Dentro dessa visão de discurso, a Filosofia dos Silêncios, como aqui proposta, emerge da necessidade de pensar o currículo escolar para além de suas ausências formais. Trata-se de uma chave epistemológica que propõe deslocar o olhar para aquilo que não é dito, para as ausências que não são neutras, mas produzidas por uma lógica que privilegia certos saberes em detrimento de outros. Essa filosofia se ancora na escuta ativa e no reconhecimento das narrativas que resistem nas margens da escola e da sociedade. A partir dessa escuta, os silêncios deixam de ser percebidos como lacunas e passam a ser compreendidos como espaços de potência, nos quais habitam experiências, conhecimentos e existências que foram recusadas como legítimas pelo cânone escolar.

Assim sendo, a proposta não é apenas incluir conteúdos ignorados, mas tensionar a própria estrutura que define o que pode ou não ser ensinado. Essa abordagem como já apresentada com a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2009), que denuncia a monocultura do saber científico como uma das formas de exclusão mais profundas do pensamento moderno ocidental. Onde reforçamos ainda que para o autor, a superação dessa monocultura exige o que ele denomina de ecologia de saberes: uma prática de conhecimento baseada no diálogo horizontal entre diferentes racionalidades, como as cosmologias indígenas, os saberes afro-diaspóricos, os conhecimentos populares e as experiências das periferias.

Por todas essas razões, o contexto cultural em que se desenvolve a ideia de ecologia de saberes é, portanto, ambíguo. Por um lado, nas últimas três décadas, tem-se consolidado um movimento de valorização da diversidade sociocultural, que impulsiona também o reconhecimento da pluralidade epistemológica como uma dimensão legítima da realidade. Essa abertura representa um avanço na crítica à hegemonia do saber científico, pois legitima outras formas de conhecimento, indígenas, afro-diaspóricas, populares, que foram historicamente marginalizadas. Por outro lado, mesmo diante desse avanço, persiste uma das mais duradouras

premissas do pensamento moderno abissal: a crença de que apenas o conhecimento científico detém validade, rigor e universalidade. Tal crença é tão profundamente enraizada nas instituições e práticas sociais que continua a operar como critério exclusivo de verdade, desqualificando e invisibilizando outros saberes, mesmo nos discursos que se dizem multiculturais. Como evidencia Santos (2007):

O contexto cultural em que se situa a ecologia de saberes é ambíguo. Por um lado, a ideia da diversidade sociocultural do mundo que tem ganhado fôlego nas três últimas décadas e favorece o reconhecimento da diversidade e pluralidade epistemológica como uma das suas dimensões. Por outro lado, se todas as epistemologias partilham as premissas culturais do seu tempo, talvez uma das mais bem consolidadas premissas do pensamento abissal seja, ainda hoje, a da crença na ciência como única forma de conhecimento válido e rigoroso. (SANTOS, 2007, p.24)

Essa tensão evidencia o quanto o paradigma científico moderno ainda exerce uma força normativa sobre o que pode ser reconhecido como conhecimento válido, mesmo quando se propaga um discurso de valorização da diversidade. A ecologia de saberes, nesse cenário, atua como uma proposta contra-hegemônica, ao confrontar o monopólio epistêmico da ciência e propor uma convivência entre diferentes modos de conhecer. Trata-se de um chamado à escuta, ao diálogo e à co-presença de saberes distintos, sem a pretensão de homogeneizá-los ou hierarquizá-los. Assim, mais do que propor uma simples ampliação do repertório epistemológico, a ecologia de saberes demanda uma transformação nas formas de validar, ensinar e experienciar o conhecimento, especialmente nos espaços educacionais formais.

Para tanto, ao se articular com essa perspectiva, a Filosofia dos Silêncios propõe-se como um exercício ético e político de deslocamento: não se trata apenas de dar voz aos silenciados, mas de reconhecer que outras formas de pensar, ensinar e filosofar já estão em curso, mesmo que invisibilizadas. Ela convida à escuta e à reconfiguração dos currículos escolares como espaços pluriépistêmicos<sup>27</sup> de construção de sentido e de valorização da diversidade ontológica e cognitiva dos saberes ancestrais e das diversas formas de filosofar.

### **2.3 Oralidade, corpo e ancestralidade: modos outros de filosofar**

Ao longo da história da Filosofia ocidental, consolidou-se a ideia de que pensar é um ato puramente racional, separado do corpo, da sensibilidade, ou seja, fora emoção e da

---

<sup>27</sup> O termo pluriépistêmico refere-se à coexistência e ao diálogo entre múltiplas formas de produzir conhecimento, reconhecendo a legitimidade de saberes não ocidentais, como os indígenas, afro-diaspóricos e populares. Essa noção está alinhada à proposta de uma ecologia de saberes, que busca superar a hierarquia entre formas de conhecimento e promover relações horizontais entre elas. Ver: 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 (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23–71.

coletividade<sup>28</sup>, construindo-se de modo solitário e individual. Essa concepção, que remonta a Platão e Descartes, foi reforçada pelo projeto iluminista <sup>29</sup> dos séculos XVII e XVIII, o qual elevou a razão abstrata a critério supremo de verdade e progresso. Deste modo, motivou o enfraquecimento de outras formas de produção do conhecimento. No entanto, muitas culturas indígenas e afro-brasileiras concebem a Filosofia como uma experiência vivida e não apenas discursiva, onde o pensar emerge da relação com o território, com os ancestrais e com a comunidade.

A proposta de Eduardo Oliveira (2021), em *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*, nos convida a reconhecer a ancestralidade como um eixo vital do pensamento filosófico afrodescendente no Brasil. Longe de ser uma ideia fixa ou apenas espiritual, a ancestralidade aparece como uma prática viva, uma força que costura corpo, mito e memória na construção de modos de pensar e educar que resistem e recriam.

Para Oliveira (2021), o corpo carrega marcas e lembranças; é território de memória e espaço onde a ancestralidade se inscreve e se manifesta. Já o mito não é visto como mera narrativa simbólica, mas como linguagem de encantamento, de sentido e de presença, capaz de abrir caminhos outros para o conhecimento. Nessa perspectiva, corpo e mito se entrelaçam, formando uma via de saber que desafia os limites do racionalismo moderno e recoloca a vida, a sensibilidade e a experiência como fundamentos da própria filosofia.

Eduardo Oliveira (2021), apresenta a definição do que seja a ideia de corpo, a qual comunga com a proposta aqui apresentada:

Definindo o que é corpo (são apresentadas várias definições provisórias; a primeira é: “o corpo é chão”) e apresentando a tese sob a forma de aforismos, temos a seguinte argumentação: o corpo é já uma filosofia. Reparem: não é fazer uma filosofia sobre o corpo, mas filosofar desde o corpo. Esse é o intento. Daí, a relevância da categoria *experiência*. Antes de ser contemplado, revelado, refletido, manipulado, analisado, compreendido, o corpo é *sentido*. Não trato do corpo como um dado biológico. Isso é evidente! Trato o corpo como uma construção social, como um signo, como algo constantemente em mudança, *devir*, como jogo de identidades flutuantes, como afirmação de alteridades (OLIVEIRA, 2021, p. 20).

---

<sup>28</sup> Referência aos fundamentos da tradição filosófica ocidental baseada na separação entre corpo e sensibilidade, conforme problematizado por Adilbênia Machado (2023).

<sup>29</sup> Conceito que remonta à filosofia de René Descartes, que estabelece o pensamento como ato puramente racional e descolado do corpo, criticado por autores decoloniais como Krenak (2019). “A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (krenak, 2019, pág. 11).

Essa citação de Oliveira (2021) propõe uma compreensão do corpo que ultrapassa as fronteiras do biológico e o reconhece como um território de significações, experiências e transformações. Ao afirmar que “o corpo é chão”, o autor sugere que é nele que tudo se funda, o ponto de partida para o pensamento, para a existência e para o encontro com o outro. O corpo, portanto, não é um objeto sobre o qual se pensa, mas o próprio lugar de onde o pensamento emerge: filosofar desde o corpo é reconhecer sua potência como fonte de conhecimento e criação.

A ênfase na *experiência* reforça a ideia de que o saber não nasce apenas da razão abstrata, mas da vivência sentida, dos afetos, da presença e da escuta sensível do próprio corpo. Antes de ser compreendido ou analisado, o corpo é *sentido*, ele é o primeiro modo de estar no mundo. Ao concebê-lo como construção social, signo e devir, Oliveira aponta para sua natureza mutável e relacional: o corpo não é fixo, mas se (re)constrói continuamente nas interações culturais, históricas e simbólicas. Assim, o corpo torna-se expressão de múltiplas identidades e alteridades, afirmando-se como um campo de resistência, pluralidade e reinvenção de si.

Assim, a compreensão do corpo como espaço de saber e de memória é fundamental para uma proposta pedagógica que valorize os saberes ancestrais e comunitários. No pensamento de Adilbênia Freire Machado (2014), o corpo é reconhecido como território sensível de conhecimento, profundamente entrelaçado à ancestralidade, à experiência vivida e à oralidade. A autora afirma que “em cada pedacinho de mito, em cada pedacinho da oralidade encontra-se conhecimento, pois nosso corpo está atrelado ao conhecer e o corpo é todo ele, cabeça, pele, cabelo, sangue, olfato, audição... e todo ele está impregnado de ancestralidade, é memória viva, pois é fruto da experiência” (MACHADO, p.63, 2014).

Ainda segundo Machado (2014), “o reconhecimento da memória do corpo advém das nossas experiências em comunidade e advinda da cultura, e ao reconhecer esse corpo como memória fruto da ancestralidade, percebe-se que é o encantamento que promove esse reconhecimento” (p. 63). Essa concepção rompe com a lógica cartesiana de cisão entre corpo e razão, propondo uma epistemologia que considera os sentidos, os afetos e a coletividade como dimensões legítimas do saber. Ao trazer essa perspectiva para o contexto escolar, especialmente nas práticas educativas voltadas à valorização das culturas afro-brasileira e indígena, amplia-se o horizonte do que é considerado conhecimento, reconhecendo nos corpos e nas vivências dos estudantes fontes legítimas de saber e de resistência.

Machado (2014), evoca a reflexão acerca do pensar a Filosofia e sua prática pedagógica, destacando que:

Sabendo-se que o tema é transversal a todos os componentes curriculares, compreendemos que não se deve limitar a discussão a componentes curriculares específicos ou a momentos pontuais, ao contrário, é um fazer cotidiano, do / no cotidiano escolar, atravessando as fronteiras das paredes das escolas, pois “não tem mais sentido a separação arbitrária entre ciências da natureza, da vida, da pessoa, da sociedade. Todas são momentos de integração de complexos transdisciplinares de conhecimentos” (BRANDÃO, 2007, p. 43). Sabemos que, para o pensamento africano, não há sentido na separação entre “natureza e cultura, corpo e espírito” (OLIVEIRA, 2006; 2007 apud MACHADO, 2014, p. 189).

A oralidade, nesse contexto, não é uma limitação, mas uma tecnologia ancestral de transmissão e criação de saberes. Ela carrega em si a marca do tempo espiralar, onde o passado, o presente e o futuro se entrelaçam em narrativas que atualizam continuamente a memória coletiva. Como afirma Adilbênia Machado (2014), esses saberes não estão “atrasados” em relação à modernidade, mas operam em outras lógicas, baseadas na circularidade, na escuta e na ancestralidade viva.

Além da oralidade, o corpo também se afirma como lugar de saber. Os gestos, os ritos, as danças, os cantos e até mesmo os silêncios são formas de filosofar que escapam à racionalidade cartesiana<sup>30</sup>. A Filosofia, nesse sentido, não é apenas o que se escreve em tratados, mas também o que se canta em rituais, o que se desenha no chão da aldeia, o que se movimenta nas rodas de ciranda e o que se compartilha em rodas de conversa.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado (KRENAK, 2019, pág.21).

Ao afirmar que “suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial”, Krenak (2019) nos convida a compreender que a existência humana, em sua potência sensível, tem sido capturada por uma lógica que mercantiliza não

---

<sup>30</sup> A expressão *racionalidade cartesiana* usada aqui, remete ao pensamento de René Descartes (1596–1650), filósofo francês que estabeleceu a separação entre corpo e mente, o chamado *dualismo cartesiano*. Para Descartes, o corpo seria uma substância extensa e mecânica, enquanto a mente (ou alma racional) seria a substância pensante (*res cogitans*), sede da razão e da consciência. Essa distinção inaugurou uma forma de racionalidade que hierarquiza o pensamento sobre o corpo e o espírito sobre a matéria. Tal concepção influenciou profundamente o modo europeu de compreender o “humano”, sobretudo durante o processo colonial. Ao chegarem às Américas, os europeus, imbuídos dessa lógica dualista, classificaram os povos indígenas como “seres sem alma” ou “sem razão”, negando-lhes o estatuto de humanidade plena. Essa desqualificação ontológica serviu de base para justificar sua dominação, catequização e escravização, uma vez que, segundo tal racionalidade, apenas os que possuíam a “razão”, entendida nos moldes ocidentais, seriam dignos de direitos e reconhecimento.

apenas a natureza, mas também nossas subjetividades. Essa crítica se volta contra o modo de vida moderno-colonial que esvazia a experiência do presente e aprisiona o viver à produtividade, ao consumo e à normatividade. Em contraste, Krenak resgata a importância de práticas ancestrais como o canto, a dança e os rituais comunitários, formas de saber-fazer que suspendem o céu simbólico da opressão e devolvem à vida seu encantamento original. Essas práticas não são apenas celebrações culturais, mas modos de afirmar subjetividades insurgentes que escapam à lógica do mercado e da homogeneização.

Corroborando com esse modo de pensar os saberes indígenas como mercadoria, Marisol de la Cadena (2024), na obra *Seres-Terra: cosmopolítica em mundos andinos*, chama atenção para a necessidade de questionar os limites da crítica quando esta ainda se apoia em estruturas modernas de representação. Para a autora,

[...]Também criticamos a supremacia da ciência ocidental como caminho para o conhecimento; que, argumentamos, também resulta da distribuição feita pelo historicismo eurocêntrico, de hierarquias, natureza, traço, humanidade, ao redor do mundo. Assim, evitando o eurocentrismo, reconhecemos outros conhecimentos, como a medicina chinesa e formas de arte não ocidentais ou: os euroamericanos que buscam acupuntura e pinturas aborígenes australianas têm encontrado o mercado de colecionadores. Entretanto, esses comentários críticos ainda podem estar nos limites da colonialidade política, se a representação, o método epistêmico indispensável à constituição moderna, continuar a ser usada acriticamente como uma ferramenta. (CADENA, 2024, p. 199-200).

A reflexão proposta por Marisol de la Cadena (2024), nos leva a questionar a crença de que apenas a ciência ocidental é capaz de produzir conhecimento verdadeiro. A autora mostra que essa ideia nasce de uma história marcada pelo eurocentrismo, que construiu hierarquias entre os povos e definiu quem seria considerado racional e humano, e quem seria reduzido à natureza ou àquilo que se entende como atraso. Ao propor que se evite o eurocentrismo, ela defende a valorização de outros modos de saber. como a medicina chinesa, as artes não ocidentais e os conhecimentos indígenas, que também produzem sentido, cuidado e formas de compreender o mundo.

No entanto, Marisol chama atenção para um ponto delicado: mesmo quando o Ocidente se interessa por esses outros saberes, muitas vezes o faz de forma colonizadora, transformando-os em produtos de consumo ou curiosidades exóticas. Por isso, ela sugere uma virada mais profunda, não basta falar *sobre* os outros, é preciso aprender a pensar *com* eles. Isso envolve escutar, conviver e permitir que esses modos de existir também nos transformem. Assim, o conhecimento deixa de ser uma ferramenta de controle e passa a ser um encontro entre diferentes formas de vida e pensamento.

É nesse horizonte que se inscreve a sessão "*Oralidade, corpo e ancestralidade: modos outros de filosofar*", propondo um deslocamento epistemológico que reconhece a filosofia para além da razão escrita e discursiva. O corpo, a escuta e a memória são aqui compreendidas como territórios de produção de pensamento. A oralidade ancestral, longe de ser resquício de um passado a ser superado, é potência viva que comunica saberes, afetos e cosmovisões silenciadas pela colonialidade. A filosofia, portanto, pode habitar o gesto, a dança, o canto e o rito, e é nessa habitação que se constitui como prática de reexistência. Assim, acolher os ensinamentos de Krenak é também reconhecer que pensar a educação fora da lógica de homogeneização colonial é um gesto profundo de reencantamento do mundo.

Ao valorizar esses modos outros de filosofar, o ensino de Filosofia rompe com a colonialidade do saber e abre caminho para uma pedagogia do corpo, da memória e da escuta. Isso não significa negar a tradição filosófica ocidental, mas descentrá-la, tornando-a uma entre outras possibilidades. Como defende Krenak (2019, pág. 17), "O cosmo é a natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza". Sob essa lógica pensar é um ato de pertencimento, à terra, ao tempo e ao coletivo, e não um exercício isolado do ego abstrato.

Por isso, integrar oralidade, corpo e ancestralidade ao ensino de Filosofia é mais do que uma inovação metodológica: é um reposicionamento político e ontológico. Trata-se de reconhecer que outras filosofias existem, vivas, complexas, encarnadas, e que elas são parte essencial da reconstrução de uma educação mais plural, sensível e justa.

Nesse sentido, ao discutir a relação entre política, território e existência, Marisol de la Cadena (2024), propõe uma reflexão profunda sobre o que significa viver e agir com a terra, e não apenas sobre ela. A autora descreve como certas práticas indígenas desafiam a separação moderna entre natureza e sociedade, mostrando que o político pode emergir de vínculos vitais entre humanos e seres não humanos. Nesse sentido, ela afirma que:

Conjurar seres-terra para o cerne da política - como fez Mariano - pode indicar que natureza não é apenas natureza, e que aquilo que conhecemos como natureza também pode ser sociedade. Essa condição confunde a divisão exigida pela representação e, com a mesma importância, a posição de sujeito a partir da qual ela é implementada. Para pensarmos "seres-terra", o mundo que sustenta a distinção entre natureza e humanidade exige uma tradução na qual seres-terra se torna — não crença cultural — uma representação da natureza que pode ser tolerada (ou não) com a politização da religião indígena. Essa transposição tradutória [translation] *move* os seres-terra para um reino com o qual eles não estão (em relação inerente) *com os runakuna* e, em última instância, cancela a capacidade de criação da realidade das práticas que essa conexão possibilita. Porém, exercendo a tradução, essas práticas continuam a produzir mundos locais, frequentemente em interação e complexa coabitação com práticas representacionais. Por exemplo, eu disse que, com um *personero*, Mariano estava em *ayllu* e, portanto, falava a partir dele, não por ele. Contudo, autoridades estatais e

políticas modernas interagem com ele como representante dos runacuna. Como tal, durante a inauguração da cooperativa, um oficial do Estado deu a ele um punhado de terra — um punhado que deveria representar a antiga *hacienda*. Nas mãos de Mariano, o mesmo solo também era *santa tira*, e ele *era* o ser-terra, não sua representação (CADENA, 2024, p. 200–201).

Contudo, ela também nos alerta que, ao tentar traduzir esses modos de existência dentro das estruturas modernas, como o Estado ou a ciência, corre-se o risco de neutralizar sua potência, transformando o que é relação viva em mera representação cultural. Ainda assim, essas práticas seguem produzindo mundos locais, coexistindo e resistindo dentro da colonialidade. Nesse sentido, pensar os *seres-terra* é pensar um modo de existir em que a política não se separa da vida, e em que o humano não se isola do que o sustenta.

Neste sentido, ao ler Marisol de la Cadena (2024), lembro-me do rio Piriquara, onde cresci ouvindo as histórias do meu avô. Ele contava que havia ali uma pedra habitada por uma mãe d'água, um ser encantado que protegia o rio e que, se fosse desrespeitada, poderia se voltar contra quem ousasse desafiar seus limites. Havia medo, sim, mas também reverência, um reconhecimento de que aquela pedra, aquele rio e aquele ser tinham força e presença. De algum modo, o que vivíamos naquele imaginário se assemelha ao que Mariano e os indígenas dos Andes produzem ao falar do *Ausagarte*, esse *ser-terra* que tanto gera a guerra quanto pode contê-la. São modos de relação que não separam o visível do invisível, o humano do não humano, o material do espiritual. Assim como Krenak (2019, p. 40), “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas.” Ao recordar sua relação com o seu avô rio, também nos lembra que pensar é um ato de pertencimento, à terra, ao tempo e ao coletivo.

Desta maneira, ao considerar os modos outros de filosofar, é fundamental reconhecer que muitas cosmologias indígenas e afro-brasileiras não dissociam o pensamento do corpo, da oralidade, da espiritualidade e da ancestralidade. Nesses contextos, a Filosofia não é um exercício abstrato e desvinculado da vida, mas uma prática incorporada nas relações com os seres humanos e não humanos, com os territórios e com os ancestrais. Como afirma (KRENAK, 2019, p. 38), “os rios também pensam”. Essa frase, ao recusar a noção moderna de natureza como um objeto passivo e externo, convida à escuta de saberes que não se expressam apenas em palavras escritas, mas também em sonhos, cantos, silêncios e rituais. Pensar, nesse horizonte, é um ato coletivo, ecológico e espiritual.

Avançando nesse debate, o conceito de cosmopolítica, tal como desenvolvido por Isabelle Stengers (2018), oferece uma contribuição decisiva ao articular ciência, ética e saberes

tradicionais, desestabilizando as fronteiras entre natureza e cultura. Para a autora, o cosmos, no interior dessa proposição, “designa o desconhecido que constitui esses mundos múltiplos, divergentes” (STENGERS, 2018, p. 447), recusando qualquer pretensão de universalidade. Quando apropriado por pensadores indígenas como Krenak (2022) e Kopenawa (2015), o termo ganha densidade crítica ao interpelar a própria base da racionalidade ocidental moderna. Krenak entende a cosmopolítica como uma forma de “reencantar o mundo”, pois permite que os saberes ancestrais sejam reconhecidos como filosofias vivas que seguem orientando modos de vida em seus próprios termos.

Na obra *A queda do céu*, Davi Kopenawa narra que os xamãs Yanomami são aqueles que “seguram o céu com seus cantos” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 52). Essa imagem revela que a estabilidade do mundo não depende apenas de forças físicas ou naturais, mas de práticas espirituais que são, ao mesmo tempo, epistemológicas e ontológicas. O conhecimento indígena, nesse sentido, se realiza no corpo, na música, na escuta e nos sonhos, desafiando os critérios acadêmicos tradicionais de validação filosófica. Trata-se de uma filosofia encarnada, experiencial e relacional, que convoca à escuta das cosmologias Yanomami como condição para a continuidade de múltiplos mundos, resistindo à lógica homogeneizadora do pensamento ocidental.

O xamanismo pode ser definido como a capacidade manifestada por certos humanos de cruzar as barreiras corporais e adotar a perspectiva de subjetividades não humanas. Sendo capazes de ver os não-humanos como estes se veem (como humanos), os xamas ocupam o papel de interlocutores ativos no diálogo cósmico. Eles são como diplomatas que tomam a seu cargo as relações interespecies, operando em uma arena cosmopolítica onde se defrontam as diferentes categorias sicionaturais (Viveiros de Castro, 2013, p 327).

Essa visão é reforçada pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, ao propor o conceito de perspectivismo ameríndio<sup>31</sup>, no qual os papéis de “natureza” e “cultura” são constantemente reversíveis entre humanos e não humanos. Como explica (Viveiros de Castro, 2004, p. 240), “Uma só “cultura”, múltiplas “naturezas”; epistemologia constante, ontologia

---

<sup>31</sup> O perspectivismo ameríndio diz respeito à síntese conceitual operada por Eduardo Viveiros de Castro (1951-) e Tânia Stolze Lima para tratar de uma importante matriz filosófica amazônica no que se refere à natureza relacional dos seres e da composição do mundo. O conceito sintetiza uma série de fenômenos e elaborações encontrados em etnografias anteriores sobre os povos ameríndios. De forma geral, a noção se refere a concepções indígenas que estabelecem que os seres providos de alma reconhecem a si mesmos e àqueles a quem são aparentados como humanos, mas são percebidos por outros seres na forma de animais, espíritos ou modalidades de não humanos. A construção dessa humanidade compartilhada se efetiva pela construção dos corpos. Quer dizer: a humanidade só se torna visível para quem compartilha um mesmo tipo de corpo ou para os xamãs, que são capazes de assumir a perspectiva de outros e vê-los como humanos. MACIEL, Lucas da Costa. “Perspectivismo ameríndio”. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/perspectivismo-amerindio>. Acesso em: 26 de julho de 2025.

variável – o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação”. Tal concepção rompe com noções universais de “homem”, “razão” e “natureza”, abrindo caminho para uma Filosofia que não busca impor uma verdade única, mas sim construir um pensamento situado, relacional e plural.

Ainda nesse sentido, o argumento do filósofo Uchoa (2020), dialoga com Viveiros de Castro (2004) ao refletir sobre o lugar do corpo e da alma nas cosmologias ameríndias nos mostrando a profundidade das mudanças que essas formas de pensamento trazem para a maneira como compreendemos o mundo. Ao deslocar o olhar do paradigma ocidental, baseado na separação entre sujeito e objeto, natureza e cultura, para uma visão mais relacional e integrada do cosmos, o pensamento indígena nos convida a repensar a própria ideia de existência. Nessa perspectiva, o corpo não é apenas uma estrutura material, mas um modo de se relacionar com tudo o que vive, um ponto de encontro entre diferentes formas de ser e perceber. É a partir dessa leitura que Uchoa (2020) critica à cisão dualista que marca a metafísica moderna, propondo, em diálogo com a ontologia animista, uma inversão dos fundamentos que sustentam a tradição eurocêntrica do pensamento ocidental:

Ao contrário da cisão etnocêntrica e eurocêntrica entre Natureza e Cultura, Corpo e Alma que postula, reciprocamente, uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica - onde o espírito e a alma são considerados os grandes diferenciadores ocidentais-, a concepção ameríndia do corpo é oposta à esta cisão já que postula uma continuidade metafísica e um descontinuidade física entre todos os seres do cosmos; e o espírito é considerado uma forma reflexiva de integração dos seres, cujas noções de metamorfose no animismo e de multinaturalismo no perspectivismo, são a contrapartida da filosofia e da antropologia contemporânea contra os limites do antropocentrismo e seus dilemas e riscos à vida na era do Antropoceno. (UCHOA, 2020, p. 42)

Deste modo, Uchoa (2020) propõe uma inversão do modo ocidental de compreender a relação entre corpo, alma, natureza e cultura. Enquanto a tradição eurocêntrica sustenta que todos compartilham uma mesma base física, mas se diferenciam espiritualmente, colocando o espírito e a razão como marcas exclusivas do humano, o pensamento ameríndio sugere o contrário: há uma continuidade espiritual entre todos os seres e uma diversidade física que os distingue. Em outras palavras, humanos, animais, plantas e outros seres compartilham uma mesma interioridade, uma alma comum, mas habitam corpos diferentes, que determinam suas formas de perceber e se relacionar com o mundo. Essa concepção rompe com o antropocentrismo, pois dissolve a hierarquia entre o humano e o não humano, e afirma uma visão de mundo em que tudo está interligado por relações de reciprocidade e transformação. Ao valorizar a metamorfose e o perspectivismo como princípios vitais, Uchoa indica que as

cosmologias ameríndias oferecem caminhos éticos e filosóficos para repensar nossa existência diante dos desafios do Antropoceno.

Dessa forma, ao incorporar essas cosmologias no ensino de Filosofia, amplia-se radicalmente o campo do pensável. A Filosofia, quando encontra o encantado, deixa de ser apenas conteúdo racional e passa a ser vivência, cuidado e presença. A cosmopolítica do saber ensina que pensar é também um ato de respeito, escuta e reciprocidade com tudo o que vive, humanos, animais, espíritos, rios e florestas. É nesse gesto de escuta afetiva que se revela a potente transformação de uma educação que busca torna-se e fazer-se contracolonial, em que oralidade, corpo e ancestralidade deixam de ser vistos como margens da Filosofia e passam a ocupar um lugar de destaque e referência, permitindo que esses saberes plurais possam ganhar no solo fértil da sala de aula visibilidade.

### 3. SALA DE AULA: LUGAR QUE PERMEIA A PLURALIDADE

A sala de aula constitui um espaço privilegiado de encontro entre diferentes mundos e modos de existência. Mais do que um ambiente de transmissão de conteúdos, ela é território de disputas, negociações e reinvenções culturais. Nesse sentido, compreendê-la como lugar que permeia a pluralidade significa reconhecer que múltiplos saberes, histórias e narrativas atravessam esse espaço e podem nele se reconfigurar. Essa percepção se torna especialmente importante quando pensamos nas práticas filosóficas em diálogo com a diversidade étnico-racial.

Historicamente, a educação formal brasileira foi estruturada a partir de uma visão monocultural, centrada no cânone europeu e ocidental. Como lembra Santos (2014, p. 87), “a colonialidade do saber consiste na imposição de uma monocultura do conhecimento e na desautorização sistemática das formas de saber dos grupos subalternizados”. Esse processo consolidou silenciamentos e exclusões de saberes insurgentes, em especial aqueles provenientes das experiências afrodescendentes, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. Reivindicar a sala de aula como espaço plural, portanto, significa deslocar essa lógica hierárquica de conhecimento e abrir caminhos para práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com a justiça cognitiva.

É nesse ponto que a filosofia, quando pensada de forma crítica e situada, pode contribuir para desvelar os mecanismos de invisibilização e resgatar tradições de pensamento que foram negadas pela colonialidade. A sala de aula, assim, se transforma em um lugar de escuta e de diálogo, no qual as filosofias indígenas, africanas e afro-diaspóricas não apenas são estudadas como objeto, mas reconhecidas como formas legítimas de produção de conhecimento. Essa postura desloca o ensino de filosofia de uma prática eurocentrada para uma experiência plural e territorializada.

A presença da pluralidade, no entanto, não deve ser compreendida apenas como adição de novos conteúdos ao currículo. Trata-se de uma reconfiguração epistemológica mais profunda, na qual os saberes insurgentes não são incorporados de maneira superficial, mas reconhecidos em sua densidade ontológica, cosmológica e política. Essa transformação exige do docente uma postura ética de escuta e abertura, entendendo que a sala de aula é também espaço de resistência e de afirmação identitária.

Nesse movimento, a Filosofia do Silêncio e a Filosofia da Escuta, trabalhadas na sessão anterior, ganham centralidade. Ouvir as vozes que foram historicamente silenciadas, mas que

nunca deixaram de existir, torna-se condição para uma prática educativa comprometida com a construção de novos horizontes de sentido. A sala de aula se configura, assim, como espaço de circulação de memórias, narrativas e cosmologias que se contrapõem à lógica colonial e possibilitam a emergência de subjetividades outras.

Portanto, ao assumir a sala de aula como lugar de pluralidade, reafirma-se seu papel político e cultural na construção de uma educação antirracista. O diálogo com os saberes insurgentes e a reivindicação de conhecimentos étnico-raciais não apenas enriquecem as práticas filosóficas, mas também apontam para a urgência de reconfigurar os modos de ensinar e aprender. Nesse cenário, a filosofia se converte em prática viva, capaz de articular diferentes temporalidades e ancestralidades, fortalecendo a luta por reconhecimento e justiça social.

### **3.1 Saberes Insurgentes: Reivindicação de conhecimentos Étnico-Raciais na prática filosófica**

Esta temática ganha destaque, pelo fato de percebermos que a produção dentro do espaço escolar, em especial nas aulas de filosofia, de diálogo, alteridade, pluralidade, equidade de raça, são importantes para a formação do protagonismo estudantil, pois ao possibilitarmos esses debates e estudos construímos a criticidade e fortalecemos a construção da nossa identidade.

Sob a perspectiva, o ambiente escolar torna-se solo fértil para formação ética, como delinea Marques (2003).

A escola deve ser um espaço privilegiado de formação não só conteudística, mas também de reflexão e crítica sobre a realidade e sua estrutura social, econômica, política, religiosa e cultural. É claro que o próprio desenvolvimento de uma série de conteúdo escolar contribui para o crescimento da pessoa, uma vez que vai oferecer elementos que possibilitarão uma reflexão mais profunda sobre si mesmo e a sociedade. Neste sentido, ela está sendo um espaço direto de formação ética (MARQUES, 2003, p. 148-9).

A partir desse posicionamento, pensar uma educação que se constrói e se intensifica com o protagonismo estudantil, é essencial para a formação de jovens autônomos, conscientes e capazes de reconstruir e transformar sua história, pensando seu papel social e refletindo sobre questões tão caras para a percepção da nossa composição identitária. Por isso, uma escola viva se manifesta exatamente quando o educando toma consciência da importância de suas raízes e se torna protagonista da própria história.

A filósofa Djamila Ribeiro (2017) nos apresenta o conceito de “lugar de fala”, enfatizando a necessidade de dar voz às comunidades historicamente oprimidas, como negros, negras e indígenas. Nessa perspectiva, o ambiente educacional desempenha um papel

fundamental ao promover debates reflexivos que resgatem essas vozes negligenciadas ao longo da história. Isso nos ajuda a evitar uma visão unidimensional da narrativa e a contar essas histórias com um enfoque mais inclusivo, proporcionando aos seus protagonistas o devido reconhecimento.

Para tanto, é fundamental desconstruir para reconstruir práticas escolares que possibilitem aos estudantes pensarem e produzir social e culturalmente visões críticas e afirmativas da sua ancestralidade, pois o acesso às informações favorece a aproximação e o conhecimento com as múltiplas contribuições oferecidas na Cultura Afro-brasileira e Indígena. Assim, "desconstruir imagens que se tornaram lugar-comum", defende Monteiro (1999), é crucial para reconstruir espaços que dialoguem com as questões Indígenas.

Assim sendo, ao discutirmos a presença dos conhecimentos étnico-raciais nos currículos escolares, torna-se indispensável problematizar as concepções que orientam a formulação das políticas educacionais e das diretrizes curriculares. Tais normativas não são neutras, pois refletem visões específicas sobre quem são os sujeitos da educação e quais saberes são considerados legítimos no espaço escolar. Nesse sentido, compreender como os currículos são construídos exige analisar as representações sociais e políticas atribuídas aos grupos historicamente marginalizados, trabalhadores, camponeses, povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, sobretudo quando se trata de uma educação filosófica comprometida com a pluralidade de modos de pensar e existir. É nesse horizonte crítico que Arroyo nos convida a refletir ao afirmar que “as políticas e as diretrizes curriculares enfatizam uns aspectos ou outros quando pensam os diferentes dependendo da visão que têm dos Outros e do lugar social e de classe dos trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos” (ARROYO, 2015, p. 60).

A reflexão de Arroyo (2015) evidencia que as políticas e diretrizes curriculares tendem a enfatizar determinados aspectos em detrimento de outros, conforme a visão que se constrói sobre os “Outros” e sobre seus lugares sociais e de classe. Essa constatação revela que a exclusão ou a presença superficial dos conhecimentos étnico-raciais nos currículos não é casual, mas resultado de escolhas políticas que, muitas vezes, mantêm uma hierarquia de saberes alinhada à lógica colonial. No campo da educação filosófica, tal cenário reforça a necessidade de reivindicar a inclusão desses conhecimentos não como conteúdos periféricos, mas como referências epistemológicas capazes de transformar o currículo em uma prática crítica e situada. Assim, ao reconhecer os saberes indígenas, quilombolas e populares como constitutivos do fazer filosófico, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas e permite que a educação

ganhe sentido concreto na sala de aula, conectando reflexão filosófica, realidade social e experiências vividas pelos sujeitos educandos.

Ao pensarmos os estudos dos Povos Indígenas em sala de aula nos deparamos com tal realidade, como ressalta Grupioni, (1992):

Nas escolas, as questões das sociedades indígenas, frequentemente ignoradas nos programas curriculares, têm sido sistematicamente mal trabalhadas. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (GRUPIONI, 1992, p. 13).

Grupioni (1992) evidencia a importância de uma educação que reconheça e valorize as contribuições históricas e culturais dos povos indígenas, que desempenham um papel fundamental na construção da identidade brasileira. A ausência ou tratamento inadequado dessas questões nas escolas pode contribuir para a perpetuação de estereótipos, preconceitos e uma compreensão superficial da história e da cultura indígena.

Para corroborar essa afirmação, a crítica apresentada nesse texto ressalta a urgência de reformas educacionais que incluam de maneira adequada o conhecimento indígena nos currículos escolares, além de investir na formação dos professores e na produção de materiais didáticos mais abrangentes e culturalmente sensíveis. Isso não apenas enriquecerá a educação dos estudantes, mas também contribuirá para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade étnica e cultural do Brasil.

Ao refletirmos sobre a educação como prática social, torna-se imprescindível reconhecê-la como um processo intencional e profundamente político, construído historicamente a partir de disputas de sentidos, projetos de sociedade e concepções de sujeito. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido como um instrumento técnico e neutro para assumir o lugar de um campo de luta, no qual se definem quais saberes serão legitimados, quais vozes serão silenciadas e quais experiências serão reconhecidas. É nesse horizonte crítico que se insere a discussão sobre a formação de docentes e sobre a efetivação de uma educação do campo, indígena e quilombola comprometida com a transformação social.

Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança. Enquanto essa nova consciência e essas novas análises não forem traduzidas e incorporadas no cotidiano da consciência docente e das práticas escolares a educação do campo, indígena, quilombola não se enraizará. Poderemos acumular análises com alta radicalidade política e teórica sobre essa nova consciência de mudança, porém distantes de fracas práticas pedagógicas no cotidiano do currículo e da docência. Nas escolas continuarão as práticas reprodutoras da velha e pobre educação rural resistente à consciência de mudança” (ARROYO, 2015, p. 50).

A reflexão apresentada por Arroyo (2015), evidencia que a consolidação de uma

educação verdadeiramente comprometida com os povos do campo, indígenas e quilombolas depende da incorporação dessa consciência política no cotidiano das práticas docentes e escolares. O autor alerta para o risco de se acumular análises teóricas com elevada radicalidade política sem que estas se traduzam em ações pedagógicas concretas, capazes de transformar o currículo e a docência. No campo da educação filosófica, essa crítica assume especial relevância, pois revela que a reivindicação dos saberes étnico-raciais exige mais do que discursos progressistas: demanda práticas educativas enraizadas na realidade dos sujeitos, nos territórios e nas lutas históricas que os constituem. Assim, a superação das práticas reprodutoras da velha educação rural implica um compromisso ético-político com a formação docente, entendida como espaço privilegiado de construção de sentidos, de resistência e de efetivação da mudança no interior da escola.

Combinando esses últimos pontos de vista, as práticas filosóficas insurgentes ganham potência quando incorporam a perspectiva da formação racializada de todos os agentes escolares. Segundo (PINHEIRO, 2023, p. 25), [...] “todas as pessoas que estão no interior da escola são educadoras”, o que implica dizer que o antirracismo deve atravessar toda a estrutura institucional. Essa visão amplia a noção de ensino de Filosofia, pois considera o ambiente escolar como um todo como campo de formação ética, onde a valorização das ancestralidades afro-indígenas se torna prática concreta e cotidiana.

A inserção de epistemologias afro-brasileiras e indígenas no ensino de Filosofia não deve ser tratada como um acréscimo pontual ao currículo, mas sim como parte de um processo profundo de reestruturação epistemológica. Trata-se de romper com a lógica assimilacionista que posiciona o pensamento ocidental e branco como universal e neutro, marginalizando outras formas legítimas de conhecer. Nesse contexto, é fundamental que as temáticas étnico-raciais sejam abordadas não apenas por obrigação legal, mas por um compromisso ético e político com a reparação histórica. Como afirma Pinheiro (2023, p. 82), é preciso superar a ideia de que se deve [...] “abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena apenas pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica [...]”. Para isso, a escola precisa se libertar da lógica que posiciona a branquitude como modelo universal de humanidade, reconhecendo-se como um território de disputa simbólica e política. Ao envolver todos os profissionais da educação na formação antirracista, amplia-se a compreensão de que o enfrentamento ao racismo é responsabilidade coletiva e condição para a construção de uma escola democrática e plural.

Com isso, aproximar-nos-emos das múltiplas riquezas culturais materiais e imateriais

as quais herdamos. Como destaca, Ailton Krenak (1999),

[...] reconhecer na diversidade e na riqueza da cultura de cada um de nossos povos o verdadeiro legado que temos, depois vêm os outros recursos, o território, as florestas, os rios, as riquezas naturais, as nossas tecnologias e a nossa capacidade de articular desenvolvimento, respeito pela natureza e principalmente educação para a liberdade (KRENAK, 1999 in NOVAES).

No trecho citado, o autor enfatiza que a diversidade cultural é fundamental para o Brasil, mais importante do que recursos naturais ou tecnologia. Krenak (1999), defende que a cultura é a base para uma sociedade harmoniosa, destacando a necessidade de uma educação voltada para a liberdade, que valorize a diversidade cultural, respeite a natureza e promova valores democráticos. Em resumo, o autor enfatiza a importância da diversidade cultural como base da identidade da sociedade brasileira, com implicações para a identidade nacional, sustentabilidade e políticas educacionais.

Ainda nesse sentido, Cusicanqui, (2021, p. 91), ao afirmar que “o mundo indígena não concebe a história linearmente, e o passado e o futuro estão contidos no presente”, nos convida a romper com a temporalidade moderna que organiza o conhecimento a partir da ideia de progresso contínuo e acumulativo. Essa concepção insurgente de tempo desloca o eixo da reflexão filosófica para a responsabilidade ética do presente, uma vez que, como destaca a autora, a regressão ou a superação do passado dependem mais de nossos atos do que de nossas palavras. Em diálogo com a proposta das filosofias insurgentes, tal compreensão evidencia que a reivindicação de saberes étnico-raciais não se limita à recuperação de tradições pretéritas, mas se configura como uma prática viva, situada e transformadora, capaz de tensionar o currículo, a prática pedagógica e o próprio fazer filosófico. Assim, ao reconhecer o presente como espaço de disputa entre a repetição colonial e a possibilidade de superação, a filosofia insurgente afirma-se como um exercício ético-político que se realiza na ação cotidiana, no modo como se ensina, se aprende e se constrói conhecimento a partir das experiências e dos territórios historicamente subalternizados.

Para tanto, ao assumir uma prática filosófica enraizada nas relações étnico-raciais, o ensino de Filosofia se afasta da posição colonial do intelectual que fala *sobre* o outro e se aproxima de uma postura ética que pensa *com* o outro. Ao ocupar espaços que antes eram dominados pelo colonialismo, tornar-se fundamental, como afirma Cusicanqui, (2021, p.102), “temos a responsabilidade coletiva de não contribuir com a renovação dessa dominação”. Assim, os saberes insurgentes, aqui reivindicados, não se configuram apenas como conteúdos alternativos a serem incluídos no currículo, mas como modos outros de produzir conhecimento, ancorados na memória, no território, na oralidade e nas experiências coletivas dos povos

indígenas e afro-descendentes.

Dessa forma, a advertência de Cusicanqui reforça a necessidade de uma prática filosófica que não apenas denuncie o colonialismo, mas que também se comprometa com processos efetivos de descolonização do saber. Reivindicar saberes étnico-raciais, portanto, implica tensionar os próprios lugares de enunciação da Filosofia, reconhecendo que a transformação epistemológica passa, inevitavelmente, pela revisão do papel do intelectual e pela construção de práticas educativas que se alinhem às lutas, às vozes e às existências que historicamente resistem à lógica do Império.

Sob esse enfoque, torna-se adequado, acreditar no papel transformador e impactante de ações educacionais, como as que construiremos nesta pesquisa, é fundamental, pois usaremos a sala de aula, laboratório vivo, para estudarmos, vivenciando dentro das ações, ao longo do ano, a essência do nosso povo, o respeito às crenças, e sobretudo a valorização da nossa identidade. Acreditamos que tais vivências ultrapassam os muros das escolas e ensinam para a vida valores essenciais como tolerância, empatia, aceitação, valorização do outro e capacidade de conhecer e respeitar as diferenças.

Para tanto, os saberes insurgentes, quando pensados a partir da ancestralidade indígena e africana, propõem rupturas não apenas com o currículo tradicional, mas também com as formas como se ensina e aprende. A escuta sensível, segundo Machado (2023), é uma metodologia ancestral que exige disposição para ouvir com o corpo inteiro, acolhendo as marcas do tempo, das memórias e das experiências comunitárias. A prática filosófica, neste contexto, deixa de ser uma atividade puramente discursiva e passa a envolver também o canto, a dança, o ritual e a territorialidade, como exemplifica o ritual do Alimento Ancestral, dos Tremembé do Mundaú, citado no *Guia Cearense* SEPINCE (SECRETARIA DOS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ, 2024).

Ao valorizar por exemplo, a autodeclaração e o pertencimento étnico como fundamentos identitários e educativos, o ensino de Filosofia torna-se um espaço de visibilização de subjetividades racializadas. Isso significa que o currículo precisa incluir os termos, expressões, histórias e lutas que formam a identidade dos estudantes, como sugere a proposta do jogo educativo desta pesquisa. A própria ideia de “parente”, presente nas comunidades indígenas do Ceará, revela a potência de uma ética relacional que contrapõe o individualismo moderno e propõe uma ontologia comunitária — onde o conhecimento nasce da partilha e do vínculo com a terra, com o outro e com o sagrado.

### 3.2 Educação Filosófica e Conhecimento Ancestral: Leituras e Experiências com os Povos Indígenas do Ceará

Dando continuidade à reflexão sobre a necessidade de insurgência dos saberes no espaço escolar, esta seção propõe aprofundar o diálogo entre a prática filosófica e os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas do Ceará. Compreendemos que a educação para a diversidade exige não apenas a inclusão de conteúdos, mas a criação de experiências educativas que acolham outras formas de pensar, sentir e existir. Como destaca Matheus Tremembé (2022), na seção, *A identidade da cultura alimentar e a tradição indígena*, presente no livro, *Desnaturada: cultura e natureza*.

A respeito da transmissão do conhecimento, a gente tem feito um debate lá na aldeia na Barra do Mundaú, estamos tentando levá-lo para o movimento estadual, que é a importância de termos uma disciplina de Cultura Alimentar. Esse é um desafio muito grande porque envolve prática, não é só leitura, não é teoria, tem que ter prática. Ninguém aprende um saber fazer lendo, a gente aprende saber fazer praticando, conversando, construindo e em coletivo para que seja a cultura de um povo, e esse debate da educação a gente ainda precisa ampliar muito. Há um processo iniciado, mas a gente acaba tendo de aceitar ou acaba achando mais fácil o sistema escolar que vem de cima para baixo e acaba também se adaptando a esse sistema (TREMembé, 2022, p. 92).

O reconhecimento dos saberes indígenas como parte fundamental da formação humana e filosófica representa um movimento de ruptura com os currículos tradicionais, historicamente pautados pelo eurocentrismo. Na busca por práticas pedagógicas que se conectem com a realidade e a diversidade cultural brasileira, propomos aqui a valorização da leitura de obras de autores indígenas e o estudo dos povos originários do Ceará como caminhos para a construção de uma educação filosófica plural e insurgente.

Para compreender a presença e a resistência dos povos indígenas no Ceará contemporâneo, é fundamental reconhecer os processos históricos de mobilização étnica que possibilitaram o reconhecimento territorial e a afirmação identitária desses povos. Longe de se tratar de concessões espontâneas do Estado, tais conquistas resultam de lutas coletivas, da reorganização política e do fortalecimento do movimento indígena, que passou a reivindicar direitos historicamente negados, entre eles o direito à terra, à memória e aos próprios modos de produção do conhecimento. É nesse cenário de resistência e organização que se inscrevem os processos de reconhecimento das Terras Indígenas no Ceará, conforme aponta a ADELCO (2019).

Como resultado da mobilização dos povos indígenas no Ceará, a partir de 1985, o Estado brasileiro deu início ao reconhecimento das terras do Povo Tapeba em 1985; Tremembé, em 1986; Pitaguary, em 1993; e Jenipapo-Kanindé, em 1995. Posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (Funai) iniciou processos de identificação das terras de outros grupos indígenas: Kanindé em 2001; Anacé, Potyguara, Tabajara, Gavião, Tubiba-Tapuya, Tremembé de Queimadas e Barra do Mundaú em 2003; Kalabaça e Tapuya-Kariri em 2007. O reconhecimento das Terras

Indígenas se deu a partir da mobilização étnica de cada povo, que passou a se organizar em associações indígenas e a se filiar ao movimento indígena, o qual foi expandindo suas áreas de atuação (ADELCO, 2019, p. 20).

A partir dessa experiência histórica, evidencia-se que o território assume um papel central na constituição dos saberes ancestrais e na educação dos povos indígenas, funcionando como espaço de aprendizagem, de transmissão de valores e de produção de sentidos. O reconhecimento das Terras Indígenas, impulsionado pela mobilização de cada povo e pela articulação em associações indígenas, revela que o conhecimento não está dissociado da luta política, mas emerge da vivência coletiva e da relação com a terra. No âmbito da educação filosófica, essa compreensão amplia o horizonte do ensino de Filosofia ao afirmar que pensar filosoficamente também é reconhecer os saberes que nascem da experiência territorializada, da memória ancestral e da resistência cotidiana. Assim, inserir as experiências dos povos indígenas do Ceará no contexto escolar significa deslocar a Filosofia de um lugar abstrato para um exercício vivo, situado e comprometido com a pluralidade de modos de existir e conhecer.

O Ceará, berço de povos como os Tremembé, Tabajara, Kanindé e Potiguara, oferece um campo fecundo para o resgate de epistemologias ancestrais. Esses povos não apenas resistem no território, mas também mantêm vivas suas formas de narrar o mundo, seus modos de viver, suas relações com a natureza e com a coletividade. A inserção de obras como *A queda do céu*, de Davi Kopenawa Yanomami, *Toruwa: o menino do Rio Negro*, de Kaká Werá, entre outros, possibilita o acesso dos estudantes a um universo de pensamento que articula filosofia, mito, ética e cosmologia de forma própria e profunda.

A valorização dos saberes indígenas no campo da educação filosófica exige um movimento de escuta ativa e reconhecimento das múltiplas formas de existência e pensamento que compõem o tecido cultural do Ceará. Como destaca a cartilha *Vozes Originárias do Ceará*, a proposta de reafirmar “a rica existência dos mais de 15 povos, com mais de 50 mil indígenas, aqui no Ceará” (SECRETARIA DOS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ, 2023, p. 2) é mais do que uma contagem demográfica: trata-se de uma afirmação ontológica e epistêmica, que clama por espaço nos currículos escolares, especialmente no ensino de Filosofia.

A educação filosófica, nesse sentido, deve se abrir ao diálogo com os saberes ancestrais que emergem das aldeias, das práticas rituais e da oralidade, não como exotismo, mas como formas legítimas de produzir sentido e compreender o mundo. Como afirma Saraiva (2023), ao refletir sobre os impactos históricos da colonização, “[...] a fala indígena retorna para o seu lugar, a aldeia, ao pensamento e às expressões de origem e se apresenta em texto e imagens. Com este guia, mais um ‘nó’ foi desatado, outra ‘corrente’ foi desenrolada [...]” (SARAIVA, 2023, p. 3). Nesse gesto de reencontro entre tradição e contemporaneidade, a Filosofia pode se

tornar uma ponte entre mundos, não para hierarquizá-los, mas para reconhecer sua potência plural, transformadora e profundamente necessária para a construção de uma educação verdadeiramente decolonial.

O estudo desses textos em sala de aula deve ser compreendido como um gesto de escuta e abertura ao outro, exigindo metodologias sensíveis, que favoreçam a interpretação crítica e o diálogo intercultural. Além disso, o estudo dos povos indígenas do Ceará, com o levantamento de suas histórias, línguas, manifestações culturais e lutas políticas contemporâneas, propicia uma educação ancorada na realidade local, aproximando os estudantes de uma memória coletiva que lhes foi historicamente negada.

Esta proposta dialoga diretamente com a metodologia da escuta sensível (MACHADO, 2023), e se realiza por meio de práticas corporais e coletivas, como a ciranda, o canto e o ritual, compreendidos não como acessórios, mas como modos legítimos de filosofar e construir sentido. Assim, ao incorporar leituras de obras indígenas, estudos sobre os povos do Ceará e vivências práticas na sala de aula, reafirmamos a perspectiva de uma educação contracolonial, que devolve à escola seu caráter plural, reencantado e ancestral, e que prepara os estudantes para uma convivência crítica e respeitosa na diversidade.

Deste modo, o currículo deve contemplar saberes ancestrais, ricos de oralidade, como apresenta Petit (2022), no livro, *Desnaturada: cultura e natureza*, nos mostrando que:

Particularmente, temos que repensar se a dita ciência tem que se manter separada da espiritualidade. Temos que considerar e estudar a ciência existente nas experiências narradas por Verônica e Valéria do Grunec, nesse livro *Desnaturada*. São saberes muito ricos de filosofias e ensinamentos, de toda uma bagagem de conhecimentos ancestrais. Para mim, o que narraram de ensinamentos profundos passados pelos seus pais, isso é ciência ao mesmo tempo que é sem dúvida Oralidade africana. Oralidade não é o contrário de ciência e nem da escrita, tampouco é necessariamente menos moderno, é isso, sim, uma outra forma de estar no mundo. E essa forma de estar no mundo é frequentemente indispensável ao bem viver. Por isso, nós da Pretagogia vamos continuar lutando para que a Oralidade faça parte do currículo escolar. Nós vamos continuar empretecendo os currículos que têm que conter africanidades em proporções equitativas, bem como incluir devidamente as culturas dos povos originários. Então, nós vamos precisar de implementação das leis já existentes (10.639/2003 e 11.645/2008) nem que seja até equilibrarmos o ensino que temos hoje ainda quase todo eurocêntrico, não é? (PETIT, 2022, p. 106).

Petit (ou o coletivo da Pretagogia, que assina o trecho) propõe rever a separação entre ciência e espiritualidade, apontando que experiências narradas por mulheres como Verônica e Valéria, do GRUNEC (Grupo de Resistência Negra do Ceará), contêm uma riqueza de conhecimentos ancestrais que devem ser reconhecidos como ciência. Isso amplia o entendimento do que pode ser considerado científico, rompendo com a ideia de que somente o que passa por validação acadêmica escrita e racional pode ser considerado verdadeiro ou legítimo.

Além disso, a citação enfatiza que a oralidade africana não deve ser vista como o oposto da ciência ou da escrita, e tampouco como algo “menos moderno”. Ao contrário, é apresentada como uma outra forma de estar no mundo, um modo de produção de saberes que é vital para o “bem viver”, conceito profundamente relacionado a cosmovisões indígenas e africanas. Essa perspectiva desafia a estrutura do pensamento ocidental, que privilegia o texto escrito, o método lógico e o distanciamento do corpo e da experiência como formas legítimas de conhecimento.

Petit (2022), também faz uma defesa política da inclusão dessas formas de saber no currículo escolar, afirmando que a luta da *Pretagogia* é por currículos que contenham “africanidades em proporções equitativas” e deem espaço às culturas dos povos originários. Por fim, há um chamado à efetiva implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. O reconhecimento dessas formas de saber não é um favor ou um acréscimo cultural: é uma reparação histórica e epistemológica, essencial para equilibrar um sistema educacional ainda amplamente colonizado.

Nesse contexto, é importante destacar que a juventude indígena do Ceará vem protagonizando um movimento de afirmação identitária e busca por representatividade nos espaços institucionais. Ainda que a maioria desses jovens não ocupe formalmente posições de liderança, observa-se um processo crescente de construção política e epistemológica, como revela o relato extraído da obra *Desnaturada*, seção que trata, sobre *A identidade da cultura alimentar e a tradição indígena*:

A juventude indígena do Ceará ainda não conseguiu conquistar em sua maioria o espaço político de ser liderança, mas estão no caminho para se construir nesse lugar de destaque. Em um encontro da juventude indígena do Ceará, dialogamos sobre a academia ser um espaço que queremos aldear, assim como a política. Nós precisamos aldear a academia para que ela seja uma ferramenta que possibilite não só o fortalecimento e a valorização dos nossos saberes, mas também garanta que as futuras gerações tenham suas histórias contadas por seus pesquisadores indígenas, indígenas que se preocupam com isso, assim como eu e tantos outros (TREMembé, 2022, p.83-84).

Tal afirmação evidencia o desejo coletivo de transformar instituições historicamente excludentes, como a universidade e a política, em espaços que acolham os saberes, os modos de vida e as narrativas dos povos originários. Ao propor o ato de “aldear a academia”, os jovens indígenas do Ceará reivindicam a construção de uma ciência situada, plural e comprometida com a valorização das epistemologias ancestrais.

À luz dessa perspectiva, torna-se ainda mais urgente repensar o ensino de Filosofia nas escolas, especialmente no que diz respeito à inserção da temática indígena no currículo. Com isso, compreende-se que não se trata de adicionar conteúdos pontuais sobre os povos originários,

mas de realizar um deslocamento epistemológico que reconheça a Filosofia indígena como legítima forma de pensamento. Como aponta, Mateus Tremembé (2022), o fortalecimento dos saberes indígenas passa pelo direito de contar suas histórias com autonomia. Desse modo, a inserção dos saberes dos povos indígenas do Ceará no currículo de Filosofia não deve ser vista como concessão, mas como reconhecimento histórico e político da pluralidade de formas de filosofar existentes no território brasileiro.

### **3.3 Etnoeducação: uma proposta metodológica para a sala de aula**

A reflexão ora desenvolvida convida a pensar a sala de aula como espaço de etnoeducação<sup>32</sup> antirracista, reconhecendo que a formação crítica dos estudantes exige o deslocamento das narrativas hegemônicas que, historicamente, silenciaram as vozes indígenas e negras. Nessa perspectiva, compreender a escola como território de disputa epistemológica implica admitir que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais são relegados à invisibilidade.

Deste modo, construir um ambiente pedagógico comprometido com a justiça cognitiva requer, portanto, uma reconfiguração profunda das práticas docentes, dos conteúdos abordados e das relações estabelecidas em sala de aula, inserindo os saberes dos povos originários e afrodescendentes como referências centrais do processo formativo, e não como complementos marginais ao currículo oficial. Trata-se de reconhecer esses saberes como modos legítimos de interpretar o mundo, de produzir sentidos e de orientar práticas de cuidado, existência e resistência. Nesse movimento, como sugere Cusicanqui (2021, p. 91), torna-se imprescindível apontar “para a descolonização dos imaginários e das formas de representação”, rompendo com visões estereotipadas e hierarquizantes que ainda estruturam o pensamento escolar.

Assim, a educação antirracista afirma-se como um projeto pedagógico-político que convoca educadores e educadoras a reverem suas próprias posições, escutas e escolhas, assumindo o compromisso ético de ensinar com e a partir da diversidade epistêmica que constitui a realidade brasileira. Desta forma, a disciplina de Filosofia, por sua natureza questionadora e crítica, deve desempenhar um papel estratégico nesse processo, garantindo visibilidade às epistemologias indígenas e contribuindo para a construção de um pensar mais plural, sensível e situado.

---

<sup>32</sup> *A etnoeducação como perspectiva e prática para a valorização dos conhecimentos tradicionais*. Amazônia Latitude, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2019/12/17/a-etnoeducacao-como-perspectiva-e-pratica-para-a-valorizacao-dos-conhecimentos-tradicionais/>.

A abordagem aqui proposta, parte do reconhecimento dos saberes tradicionais dos povos indígenas como componentes fundamentais do processo educativo. Busca-se, assim, uma formação alicerçada no diálogo intercultural, na valorização da diversidade étnico-racial e na afirmação da ancestralidade. Nesse horizonte, legitimar e integrar ao currículo escolar os idiomas, costumes, narrativas históricas, modos de existência, rituais e conhecimentos herdados das gerações anteriores é condição indispensável para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos estudantes.

Nessa perspectiva, a etnoeducação, entendida como proposta pedagógica que valoriza as identidades culturais, os modos próprios de existência e as epistemologias locais, torna-se fundamento para uma prática filosófica insurgente. Mais do que incluir conteúdos sobre os povos indígenas, trata-se de instaurar um diálogo horizontal entre diferentes modos de ler o mundo e construir sentidos.

Como bem nos indica o nome Etnoeducação, este novo fazer procura articular a etnografia sobre os saberes locais como elemento deflagrador de processos educativos. Para tanto, são escolhidos temas relevantes para cada comunidade e, a partir da inspiração da prática etnográfica, realizamos pesquisas, entrevistas, fotos, vídeos etc. sobre saberes e fazeres tradicionais. Estes temas estão expostos em nossos projetos e têm motivado, em múltiplos sentidos, a construir processos de formação permanente para dar respostas acadêmicas às realidades marcadas pela diversidade cultural (MOREIRA e MACIEL, 2017, p. 5).

Partindo dessa perspectiva, a etnoeducação configura-se como uma prática pedagógica que articula os saberes locais a partir da metodologia etnográfica, reconhecendo-os como elementos deflagradores de processos educativos significativos. Diferente de propostas que impõem conteúdos externos às comunidades, a etnoeducação propõe que o conhecimento seja construído com base nas realidades culturais específicas de cada povo, respeitando suas tradições, histórias, modos de vida e práticas próprias de ensinar e aprender. Para isso, utiliza-se de estratégias como pesquisas de campo, entrevistas, registros fotográficos, audiovisuais e outras práticas inspiradas na etnografia, no intuito de documentar, valorizar e transmitir os saberes tradicionais. Essa perspectiva pedagógica fortalece a formação continuada dos sujeitos, potencializando uma educação que se constrói de forma democrática, coletiva e situada, em diálogo constante com a diversidade cultural existente nas comunidades indígenas e tradicionais.

Essa concepção aproxima-se do que Brandão (2002, p.38), define como “educação popular”, sendo esta, “um instrumento cultural com foco sobre a educação, destinado a elevar de maneira justa e não supletiva a qualidade de vida das pessoas e das famílias excluídas, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure nele a plenitude da pessoa cidadã”. Assim esta é construída como uma prática formativa que parte da realidade cultural dos sujeitos e se orienta pela perspectiva da libertação. Do mesmo modo, dialoga com as “pedagogias

*ancestrais*” de Machado (2023), que compreendem o ato educativo como experiência de pertencimento, memória coletiva e respeito aos saberes tradicionais. Nessa perspectiva, inserir as reflexões indígenas nas aulas de Filosofia desloca o ensino de um modelo eurocêntrico para uma abordagem plural, crítica e situada.

Um exemplo elucidativo pode ser observado nos povos ameríndios do Ceará, Tremembé, Tabajara e Kanindé, cujas cosmovisões compreendem o ser humano em profunda conexão com a natureza, o território e os seres visíveis e invisíveis que habitam o mundo. Nessas filosofias, não há separação entre sujeito e objeto, mas sim uma ética relacional fundada na escuta, na reciprocidade e na memória coletiva. Como observa Krenak (2019), pensar, viver e sentir são dimensões inseparáveis, ao afirmar que:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem – , fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: A Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. **Tudo é natureza.** O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2019, p. 16-17).

É nesse ponto que a educação indígena dedicada ao pensamento filosófico, se insere como campo legítimo de reflexão, ao reconhecer a filosofia nas narrativas, mitos, rituais, práticas comunitárias e éticas ancestrais. Ao ser aplicada no ensino de Filosofia, a etnoeducação revela que a própria ideia de filosofar não se limita às tradições europeias, mas encontra-se também nos modos indígenas de construir sentidos para a vida.

Nesse sentido, a etnoeducação pode ser compreendida como uma proposta metodológica que desloca a sala de aula do lugar tradicional de reprodução de saberes hegemônicos para um espaço de diálogo intercultural, no qual diferentes matrizes de conhecimento são reconhecidas em sua legitimidade epistemológica. Ao tomar como referência o pensamento indígena, essa abordagem rompe com a lógica colonial que historicamente hierarquizou os saberes e instituiu a epistemologia ocidental como medida universal do conhecimento. Como afirma Silva (2019, p. 132), trata-se de assumir “o ponto de partida para um pensar filosófico indígena numa matriz intercultural e dialógica, que busca superar tanto o núcleo fundante do colonialismo (a prática econômica capitalista) quanto a perspectiva filosófico-ideológica do neoliberalismo”, deslocando o currículo de uma centralidade eurocêntrica para um horizonte plural, situado e relacional.

Desse modo, a etnoeducação, enquanto prática pedagógica, não se limita à inserção pontual de conteúdos sobre povos indígenas, mas implica uma reconfiguração profunda do gesto educativo, do papel do professor e das relações estabelecidas em sala de aula. Ensinar, nesse contexto, passa a ser um exercício de escuta, de reconhecimento e de construção coletiva

de sentidos, no qual os saberes originários deixam de ocupar um lugar marginal e passam a constituir referências centrais para pensar a vida, o território e a existência. Ao confrontar a racionalidade neoliberal, que reduz a educação à eficiência e à mensuração de resultados, a etnoeducação afirma-se como um caminho ético-político comprometido com a justiça cognitiva, com a dignidade dos povos historicamente silenciados e com a formação de sujeitos capazes de pensar o mundo a partir de epistemologias outras, mais enraizadas, humanas e plurais.

Assim, incorporar práticas inspiradas nos povos indígenas no espaço escolar significa abrir caminhos para experiências de oralidade, canto, dança, narrativas míticas e rituais simbólicos. Estratégias como rodas de conversa, cirandas, estudos coletivos e produções colaborativas de histórias rompem com a linearidade eurocêntrica e promovem uma educação voltada ao sensível, ao comunitário e ao diverso.

Nesse sentido, a etnoeducação pode ser compreendida como indica Silvia Rivera Cusicanqui (2024), como um *gesto insurgente* que rompe com a colonialidade do saber ao reconhecer que toda prática educativa é também uma prática política. Para a autora, a produção de conhecimento precisa emergir das próprias comunidades e de suas formas de existência, articulando o que ela denomina de pensamento *ch'ixi*<sup>33</sup>, isto é, uma lógica que não busca sínteses harmonizadoras, mas que sustenta a convivência de múltiplas racionalidades em tensão fecunda. Ao trazer o conceito de *ch'ixi* para o ensino de Filosofia, cria-se um espaço pedagógico em que diferentes epistemes, indígena, ocidental, comunitária, escolar, coexistem sem que uma se imponha sobre a outra. Essa perspectiva amplia o horizonte da etnoeducação ao evidenciar que o ato de ensinar, em contextos marcados pela diversidade étnico-racial, deve promover relações horizontais, de reciprocidade e de produção coletiva de sentidos, desestabilizando modelos eurocêntricos e monoculturais que historicamente marginalizaram os saberes dos povos originários.

Nesse movimento reflexivo, a contribuição de Cusicanqui (2024), torna-se central para compreender a etnoeducação como prática insurgente e contra-hegemônica. Ao denunciar que a colonialidade do saber persiste nas formas de ensinar, pesquisar e organizar o conhecimento, mesmo em contextos que buscam valorizar a diversidade cultural. Para ela, romper com essa lógica implica deslocar o olhar para as epistemologias indígenas e comunitárias, reconhecendo-

---

<sup>33</sup> “A noção de *ch'ixi*, segundo Silvia Rivera Cusicanqui, refere-se a algo que, na cosmologia aimará, “existem entidades *ch'ixis* poderosas porque são indeterminadas, porque não são brancas brancas, nem negras, mas as duas coisas ao mesmo tempo” (CUSICANQUI, 2024, p. 101). Ou seja, “é e não é ao mesmo tempo”, apontando para a coexistência de diferenças sem fusão total ou hierarquia estabelecida entre elas.”

as como formas legítimas de pensamento filosófico e como estruturas críticas capazes de interrogar o próprio sistema educativo. Assim, a inserção das perspectivas indígenas no ensino de Filosofia não pode se restringir à inclusão superficial de conteúdos, mas deve promover uma transformação metodológica que questione hierarquias e desestabilize racionalidades monoculturais.

Nesse horizonte de reflexão crítica sobre a educação e o currículo, a etnoeducação emerge como uma proposta pedagógica que tensiona diretamente os fundamentos da educação tradicional e seus mecanismos de exclusão. Ao assumir a diferença como princípio formativo, essa perspectiva se opõe às práticas escolares que historicamente silenciaram identidades e saberes não hegemônicos. Conforme aponta Mosquera, “um dos objetivos principais da etnoeducação é a rejeição de práticas, conteúdos e condutas docentes da educação tradicional, a qual tem se caracterizado pela supressão da diferença, através da exclusão, do racismo e da homogeneização para a hegemonização” (MOSQUERA, 1998, p. 14). Assim, ao dialogar com a educação filosófica, a etnoeducação contribui para a construção de currículos mais plurais e críticos, nos quais o reconhecimento das diferenças étnico-raciais não se limita à inclusão formal de conteúdos, mas se traduz em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça cognitiva e com a transformação das relações de poder no espaço escolar.

De todo o exposto, a etnoeducação aplicada à Filosofia oferece aos estudantes a oportunidade de perceberem-se como sujeitos históricos, portadores de memórias e pertencentes a uma ancestralidade que sustenta seus modos de ser no mundo. Mais que uma estratégia pedagógica, constitui-se como projeto formativo que recoloca o ensino da Filosofia em diálogo com matrizes culturais plurais, legitimando o pensamento ameríndio como parte constitutiva do ato de filosofar e como elemento fundamental para a construção de práticas educativas voltadas à equidade e ao respeito à diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, a etnoeducação se apresenta como uma chave fundamental para problematizar o modo como os saberes historicamente considerados subalternos foram silenciados e deslegitimados pelo processo colonizador. Durante a colonização, os conhecimentos dos povos originários foram sistematicamente desqualificados, apagados ou subordinados a uma racionalidade eurocêntrica que se impôs como única forma legítima de produzir conhecimento. No entanto, ao pensar a descolonização ou mesmo um movimento contra-colonizador, torna-se imprescindível reconhecer que os povos originários produzem saberes próprios, enraizados em suas cosmologias, territorialidades e modos de vida, os quais não podem ser substituídos, hierarquizados ou subtraídos por outros saberes ditos universais.

Assim, inserir a etnoeducação no diálogo pedagógico com os estudantes implica abrir espaço para a escuta e o reconhecimento de saberes outros, promovendo um deslocamento crítico em relação a um conhecimento colonial, centralizado e dominador. Trata-se, portanto, de um movimento ético e político que tensiona a lógica hegemônica do saber escolar e contribui para a construção de práticas educativas mais plurais, dialógicas e comprometidas com a justiça epistêmica.

A análise aqui empreendida, se debruça sobre os saberes locais, estes também se configuram como instrumento para a problematização crítica das estruturas sociais e culturais herdadas. Ao colocar em diálogo os estudantes com práticas, rituais e narrativas tradicionais, a abordagem estimula a reflexão sobre questões contemporâneas, como desigualdade, preservação ambiental e direitos coletivos. Dessa forma, o ensino de Filosofia deixa de ser apenas um exercício conceitual e se transforma em um espaço de engajamento social, no qual o estudante passa a compreender sua posição na sociedade e as consequências históricas de processos de exclusão cultural.

Além disso, a integração dos saberes indígenas ao currículo promove uma reconexão do sujeito com o território e com a memória coletiva. Ao estudar a história, os mitos e os modos de vida das comunidades originárias, o estudante desenvolve uma consciência situacional e histórica, capaz de reconhecer tanto continuidades quanto rupturas nos processos culturais. Essa prática contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de articular conhecimento acadêmico e saberes tradicionais, e de assumir posturas éticas mais responsáveis em relação ao mundo e à comunidade.

A etnoeducação também incentiva metodologias participativas e colaborativas. Projetos interdisciplinares, oficinas de saberes tradicionais, registros etnográficos e rodas de diálogo promovem aprendizagens ativas, nas quais os estudantes se tornam protagonistas da construção do conhecimento. Essa centralidade do sujeito no processo educativo reforça a noção de que a aprendizagem não é unilateral, mas resultado de interações entre diferentes atores e saberes, respeitando a diversidade de perspectivas e experiências.

Outro aspecto importante reside na dimensão afetiva e emocional da aprendizagem. Ao vivenciar práticas culturais, ouvir histórias e participar de rituais, os estudantes desenvolvem empatia, sensibilidade estética e capacidade de escuta. Essa formação sensível não apenas fortalece a compreensão intelectual dos conteúdos, mas também contribui para a consolidação de valores éticos, como solidariedade, respeito à diversidade e responsabilidade coletiva.

Por fim, a etnoeducação aplicada à Filosofia possibilita a problematização da própria

concepção de conhecimento. Ao reconhecer os saberes indígenas como fontes legítimas de reflexão, os estudantes são convidados a questionar os limites do conhecimento acadêmico tradicional e a valorizar epistemologias diversas. Esse processo amplia o repertório crítico, estimulando a construção de uma visão de mundo plural, inclusiva e fundamentada em relações de reciprocidade, memória coletiva e cuidado com o território.

#### **4 ESCUTAR, PERGUNTAR, CRIAR: A CIRANDA COMO CAMINHO DE PRÁTICA FILOSÓFICA**

Inspirado na metáfora da ciranda, o percurso metodológico desta pesquisa foi construído de modo circular, coletivo e dialógico. A opção pela abordagem qualitativa, como apontam Vidich e Lyman (2006), se justifica por reconhecer a complexidade dos fenômenos educativos, especialmente quando se trata da investigação sobre os contribuições das temáticas étnico-raciais nas aulas de Filosofia. A pesquisa é também descritiva e bibliográfica, conforme Triviños (2008) e Gil (2008), pois “[...] a análise documental é fundamental para estudos em que a investigação empírica direta não é possível ou desejável” (2008, p. 63), assim sendo, além da escuta sensível da realidade escolar, a pesquisa sustenta-se na análise de documentos e referenciais teóricos que fundamentam o trabalho desenvolvido na EEEP. Alfredo Nunes de Melo, em Acopiara-CE.

Os elementos aqui apresentados dizem respeito ao Produto Técnico Tecnológico (PTT), desenvolvido com base na pesquisa realizada. Seu propósito é oferecer contribuições e sugestões metodológicas que possibilitem a criação de aulas mais significativas para os estudantes da Educação Básica, especialmente no ensino de Filosofia no nível médio.

Passemos, pois, a examinar, de acordo com Vidich e Lyman (2006, p. 40), que “a pesquisa é caracterizada como qualitativa”, quando reconhece que todos os métodos de pesquisa possuem um componente qualitativo subjacente, que não é eliminado pelo uso de dados quantitativos ou procedimentos matemáticos. Essa abordagem qualitativa é adotada neste estudo com o propósito de indagar como as problematizações relacionadas às questões étnico-raciais impactam o pensamento crítico dos alunos e geram reflexões, observando os desdobramentos socioeducacionais resultantes, com o objetivo de combater o racismo, valorizar a identidade e abordar as desigualdades históricas.

No âmbito da classificação, esta pesquisa também se caracteriza como documental, pois a análise documental contemplou o Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>34</sup> e o Regimento Escolar<sup>35</sup> da Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, com foco nos trechos que abordam a promoção da diversidade, da inclusão e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

No PPP (2025a), observa-se a presença do *Projeto Cultura: Afro-Indígena*, que busca “promover um ambiente escolar antirracista e inclusivo, assegurando que episódios de

---

<sup>34</sup> EEEP. ALFREDO NUNES DE MELO. *Projeto Político-Pedagógico – PPP 2025*. Acopiara, CE: EEEP ANM, 2025a.

<sup>35</sup> EEEP. ALFREDO NUNES DE MELO. *Regimento Escolar 2025*. Acopiara, CE: EEEP ANM, 2025b.

discriminação racial sejam tratados com seriedade, respeito e eficácia, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008” (EEEP ANM, 2025a). O documento ainda ressalta a importância de: contribuir para a construção de uma escola democrática; valorizar culturas africanas, afrodescendentes e indígenas; fomentar a interculturalidade; e integrar de forma transversal conteúdos étnico-raciais ao currículo. Além disso, o PPP reforça a necessidade de promover rodas de conversa, debates e ações que despertem a consciência crítica sobre preconceitos e desigualdades (EEEP ANM, 2025a).

Já o Regimento Escolar (2025b) consolida esse compromisso ao instituir o *Protocolo para Mediação de Conflitos Étnico-Raciais no Ambiente Escolar*, que prevê etapas de acolhimento, registro, encaminhamento, investigação e resolução dos casos. O texto destaca o dever da escola em criar um espaço seguro, conduzido por mediadores capacitados em ERER, para que vítimas de racismo possam ser ouvidas e tenham garantido o acompanhamento psicossocial. Também determina a inclusão de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos planejamentos pedagógicos (EEEP ANM, 2025b).

Além disso, o regimento estabelece no *Protocolo de Educação Inclusiva e Respeito à Diversidade* que a escola deve implementar atividades pedagógicas que valorizem a contribuição de povos indígenas e afro-brasileiros, criar canais de registro e encaminhamento de denúncias e promover eventos e projetos de valorização da diversidade cultural e do combate ao racismo (EEEP ANM, 2025b).

Dessa forma, a análise documental evidencia que tanto o PPP quanto o Regimento Escolar constituem-se como marcos normativos que orientam a escola na efetivação de práticas educativas antirracistas, alinhadas à legislação nacional, e no fortalecimento de uma cultura institucional de respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Assim, esse procedimento permitiu compreender de que maneira a instituição se posiciona diante das questões étnico-raciais e como suas diretrizes oficiais se articulam com as práticas educativas.

Além disso, adota o caráter de pesquisa de campo, realizada em ambiente escolar, a partir da observação participante e da escuta ativa junto aos estudantes. A abordagem utilizada foi orientada pela dialogicidade (FREIRE, 1996) e pela circularidade (WERÁ, 1998), que se materializaram em processos como rodas de conversa, círculos dialógicos e dinâmicas coletivas. O método privilegiou o movimento circular do conhecimento, no qual todos ocupam centro e borda, possibilitando processos de escuta, partilha, questionamento e reconstrução coletiva de sentidos.

A pesquisa configura-se ainda como uma pesquisa-ação participativa, na medida em que

o processo investigativo esteve articulado à intervenção pedagógica, gerando transformações concretas no contexto escolar. A investigação não se limitou a observar e registrar, mas buscou provocar mudanças e criar práticas inclusivas, integrando reflexão e ação em um movimento contínuo de retroalimentação.

Conforme com (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008):

De acordo com os autores, “na pesquisa participativa inspirada em Freire, o modelo acadêmico de pesquisa é colocado em xeque. Os dualismos teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino são eliminados” (p. 17). Além disso, a pesquisa participativa questiona muitos dos pressupostos dos modelos mais tradicionais de pesquisa-ação. “Enquanto a pesquisa-ação tradicional tende a enfatizar temas de eficiência e melhoria da prática, a pesquisa participativa preocupa-se com equidade, autoconfiança e problemas de opressão” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p.17).

Diante do exposto, os autores evidenciam a centralidade da pesquisa-ação participativa inspirada em Freire como ruptura epistemológica frente aos modelos acadêmicos tradicionais de investigação. O que dialoga com a proposta desta pesquisa ao questionar o paradigma clássico e linear de ensino-aprendizagem. Diniz-Pereira e Zeichner (2008), destacam que essa abordagem não admite a separação entre teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino. Em outras palavras, rompe-se com os dualismos que historicamente marcaram a produção do conhecimento, reconhecendo que a prática docente é, ao mesmo tempo, lugar de investigação e de elaboração teórica. Nesse contexto, o professor e os estudantes não ocupam posições hierárquicas rígidas, mas se constituem mutuamente como sujeitos da pesquisa, em um movimento dialógico e transformador.

Além disso, a pesquisa-ação participativa difere da pesquisa-ação tradicional ao deslocar seu foco da mera eficiência ou da melhoria de procedimentos técnicos, colocando em primeiro plano dimensões éticas e políticas como a equidade, a autoconfiança dos sujeitos e a superação das opressões. Esse deslocamento amplia a concepção de pesquisa na educação, tornando-a não apenas instrumento de aprimoramento pedagógico, mas também de emancipação social e de fortalecimento das identidades coletivas. Inserida no horizonte da ciranda filosófica, tal perspectiva reforça a compreensão de que investigar é um ato coletivo e engajado, que nasce do diálogo, da escuta ativa e do reconhecimento das experiências vividas pelos participantes como fontes legítimas de conhecimento.

Deste modo, circulando entre os diálogos aqui apresentados, a pesquisa seguiu uma série de procedimentos divididos em etapas ao longo de algumas aulas, utilizando-as para a promoção de um pensamento dialético que envolve discussões, reflexões, produções críticas, artísticas e de jogos educativos, a fim de construir um PTT, que promova conhecimentos significativos acerca das temáticas abordadas. Essas atividades tiveram o objetivo de envolver

os estudantes como protagonistas do processo educacional na EEEP Alfredo Nunes de Melo, fomentando a autonomia e estimulando a pesquisa e a investigação.

A fase inicial compreendeu um estudo bibliográfico, conforme orientação de Gil (2008), com o intuito de conhecer a literatura existente sobre as temáticas étnico-raciais. Durante todo o ano letivo, foram abordadas questões atuais em sala de aula, promovendo a reflexão crítica e a promoção da igualdade racial. Datas marcantes nas lutas Afro-brasileira e Indígena serviram como momentos de culminância das produções em sala de aula, contribuindo para promover discussões e sensibilizações.

Na fase final da pesquisa, foi construído um material didático, seguindo um círculo dialógico que incluiu a elaboração de um jogo educativo, intitulado *Raízes do Ser*, com perguntas filosóficas, que despertaram o conhecimento ancestral e as memórias familiares, produção de infográficos desenhados pelos estudantes que estimulou a exploração de questões étnico-raciais de maneira crítica, dinâmica e envolvente, e exposições a partir das obras e temáticas estudadas. Esse recurso pedagógico buscou integrar o aprendizado à prática, permitindo que os estudantes desenvolvessem suas habilidades críticas ao mesmo tempo em que se divertiam, tornando o processo de ensino mais atrativo e acessível.

O objetivo central foi contribuir não apenas para o desenvolvimento individual de cada estudante, mas também para a formação de uma sociedade mais equitativa, onde a igualdade e a justiça sejam valores cultivados desde a educação básica. Ao criar espaços de expressão e conscientização dentro da escola, o projeto visou fortalecer a capacidade crítica dos estudantes, estimulando-os a refletir sobre a importância da diversidade cultural e da luta contra o racismo em suas vidas e na sociedade como um todo.

Deste modo, o pensamento e a prática pedagógica foram dados em forma de ciranda, compreendida não apenas como uma disposição estética de organização corporal, mas, sobretudo, como expressão de um movimento contínuo, dialético e relacional de construção do conhecimento. A ciranda rompe com os modelos lineares e hierarquizados de ensino, ao permitir que todas e todos ocupem o centro e as bordas simultaneamente, em um fluxo que valoriza a escuta ativa, o afeto e a pluralidade de experiências. Nesse sentido, é possível afirmar que a metodologia aqui empregada se constrói e se reconstrói no entrelaçamento das vozes, dos corpos e dos saberes ancestrais, reafirmando uma pedagogia do encontro.

Tal perspectiva aproxima-se do pensamento de Kaká Werá Jecupé (2020), que, em *A Terra dos Mil Povos*, propõe uma ressignificação da cosmopercepção indígena, compreendida como forma própria de ver e interpretar o mundo. Para o autor, os saberes dos povos originários

não se limitam ao campo teórico ou acadêmico, mas se manifestam em práticas cotidianas, rituais e modos de convivência profundamente ligados à terra, ao corpo e ao espírito coletivo. Esses saberes são transmitidos pela oralidade, pela memória e pela experiência, revelando uma forma de conhecimento que não separa razão e sensibilidade, nem ser humano e natureza, pois tudo está interligado no fluxo da vida. Jecupé (2020, p. 26) afirma que “a grande parte da cultura dos povos nativos brasileiros traz mito, cerimônias e filosofias (ligadas às tradições do sonho, do Sol e da Lua) um conjunto de práticas e ensinamentos que fazem parte do ciclo Trupã”. Ao evidenciar essas práticas, o autor demonstra que os mitos e as cerimônias não são apenas narrativas simbólicas, mas modos de ensinar e aprender, expressões de uma filosofia vivida que articula o sonho, a escuta e a observação da natureza como fontes de sabedoria.

Assim, ao assumir a ciranda como metáfora e prática metodológica, esta pesquisa se insere nessa Filosofia Originária, uma filosofia do movimento e da interligação, em que o aprender é um processo integrativo e comunitário. Nessa perspectiva, cada gesto, cada palavra e cada silêncio se tornam parte de uma dança coletiva do conhecimento, onde o saber nasce da partilha, do vínculo e do reconhecimento da diversidade dos passos que compõem a existência.

Dentro dessa visão de discursos, como já fora descrito, essa escuta sensível do chão da escola se realizou no contexto da EEEP Alfredo Nunes de Melo, instituição reconhecida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) como Escola Antirracista, justamente por investigar práticas pedagógicas voltadas à equidade racial e à valorização das identidades afro-indígenas. A proposta foi vivenciada com estudantes das quatro turmas da 1ª série do Ensino Médio, pertencentes aos cursos técnicos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Enfermagem e Informática. A escolha desses grupos decorreu da observação do seu engajamento e da pertinência dos conteúdos da Filosofia para o diálogo com questões ético-políticas e identitárias. As etapas delineadas na metodologia serão detalhadamente apresentadas e discutidas nas seções subsequentes, de modo a evidenciar a sequência lógica do percurso metodológico adotado.

#### **4.1 O movimento da ciranda como escolha metodológica**

O movimento da ciranda, assumido nesta pesquisa como escolha metodológica, ultrapassa o caráter de uma simples estratégia didática e se constitui como uma postura epistemológica. Ao romper com a linearidade tradicional do ensino, a ciranda afirma a circularidade como princípio organizador da construção do conhecimento, deslocando a centralidade do saber para um espaço coletivo de diálogo, escuta e partilha. Ao colocar todos

em roda, essa metodologia dilui hierarquias rígidas entre quem ensina e quem aprende, instaurando um ambiente em que cada participante é reconhecido como sujeito histórico e cultural, portador de saberes que se entrelaçam na experiência comum. Assim, a ciranda não opera apenas como metáfora, mas como prática concreta que integra oralidade, corporeidade, ancestralidade e ludicidade, configurando-se como um caminho potente para pensar o ensino de Filosofia a partir de uma perspectiva crítica, plural e enraizada nas vivências dos estudantes.

De modo introdutório, apresenta-se aqui a proposta pedagógica adotada nesta dissertação, estruturada em etapas que seguem o ritmo da ciranda. O primeiro contato dos estudantes com a proposta foi iniciado com apresentação de um documentário sobre os **Povos indígenas do Ceará**, intitulado *Troncos Velhos*<sup>36</sup>, a partir dos ensinamentos e experiências apresentadas, avançamos para vivências em sala de aula, nesta etapa seguimos com o estudo bibliográfico das obras *Ideias para adiar o fim do mundo*<sup>37</sup> e *Futuro Ancestral*<sup>38</sup>, de Ailton

---

<sup>36</sup> Documentário produzido pelo Governo do Estado do Ceará, em homenagem ao [#AbrilIndigena](#), preparamos uma série documental que celebra a sabedoria ancestral dos povos indígenas do Ceará, destacando a força, resistência e memória dos mais antigos – conhecidos como os Troncos Velhos. Dividida em três episódios, a produção percorre diferentes municípios do Estado, ouvindo os ensinamentos e vivências de lideranças anciãs que continuam a fortalecer as lutas por território, identidade e dignidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1kCCQPvJnQ0>.

<sup>37</sup> Ailton Krenak nasceu na região do vale do rio Doce, um lugar cuja ecologia se encontra profundamente afetada pela atividade de extração mineira. Neste livro, o líder indígena critica a ideia de humanidade como algo separado da natureza, uma "humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô". Essa premissa estaria na origem do desastre socioambiental de nossa era, o chamado Antropoceno. Daí que a resistência indígena se dê pela não aceitação da ideia de que somos todos iguais. Somente o reconhecimento da diversidade e a recusa da ideia do humano como superior aos demais seres podem ressignificar nossas existências e refrear nossa marcha insensata em direção ao abismo. "Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história." Desde seu inesquecível discurso na Assembleia Constituinte, em 1987, quando pintou o rosto com a tinta preta do jenipapo para protestar contra o retrocesso na luta pelos direitos indígenas, Krenak se destaca como um dos mais originais e importantes pensadores brasileiros. Ouvi-lo é mais urgente do que nunca. Esta nova edição de *Ideias para adiar o fim do mundo*, resultado de duas conferências e uma entrevista realizadas em Portugal entre 2017 e 2019, conta com posfácio inédito de Eduardo Viveiros de Castro.

Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535933581/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-nova-edicao?srsId=AfmBOop4rg2HbYCoXVlzzJKrEuGCVuxti3yr2FWIZ7MheLdZEXUQ-rME>

<sup>38</sup> Nesta nova coleção de textos, Ailton Krenak nos provoca com a radicalidade de seu pensamento insurgente, que demove o senso comum e invoca o maravilhamento. A ideia de futuro por vezes nos assombra com cenários apocalípticos. Por outras, ela se apresenta como possibilidade de redenção, como se todos os problemas do presente pudessem ser magicamente resolvidos depois. Em ambos os casos, as ilusões nos afastam do que está ao nosso redor. Nesta nova coleção de textos, produzidos entre 2020 e 2021, Ailton Krenak nos provoca com a radicalidade de seu pensamento insurgente, que demove o senso comum e invoca o maravilhamento. Diz ele: "Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui." "Ailton Krenak é um filósofo originário: desentranha do pensamento indígena uma forma que os ocidentais se habituaram a reconhecer como 'filosofia' e a confronta, à medida que também a aproxima, com os modos especulativos europeus e outras cosmologias tradicionais." -- Muniz Sodré. Disponível em:

[https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786559211548/futuroancestral?srsId=AfmBOoquR9h6pYqayD.ZZHUBwVmnVYvFvtrfW1HQ9IMdrFUvNwtIPx\\_m7](https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786559211548/futuroancestral?srsId=AfmBOoquR9h6pYqayD.ZZHUBwVmnVYvFvtrfW1HQ9IMdrFUvNwtIPx_m7)

Krenak (2019), esta ação foi viabilizada por meio da construção da **Sacola Antirracista**, material pedagógico desenvolvido no âmbito da proposta, com a finalidade de promover a circulação dos textos estudados entre as salas de aula.

Conforme imagem abaixo estão dispostas as Etapas da Pesquisa:

**Imagem 2** – Etapas da Pesquisa



**FONTE:** Imagem produzida pela autora.

Essa dinâmica possibilitou a constituição de círculos dialógicos nos quais os estudantes, organizados em grupos, compartilharam leituras, escutas e reflexões coletivas acerca das obras trabalhadas. Em seguida, a proposta avançou para um novo giro da ciranda com a aplicação do jogo de cartas *Raízes do Ser*, compreendido como uma **Filosofia da Perguntação**<sup>39</sup>, que favoreceu o exercício do pensamento crítico a partir da reflexão sobre ancestralidade, pertencimento e identidade. Posteriormente, os estudantes construíram infográficos que sistematizaram os conhecimentos produzidos ao longo do processo, culminando na realização da **I Mostra dos Povos Indígenas do Ceará**, evento pedagógico construído a partir das práticas vivenciadas.

Essa dinâmica reforça a compreensão de que o círculo metodológico não se encerra,

<sup>39</sup> Ver Junot Cornélio Martos em Filosofia da Perguntação.

mas se mantém em movimento contínuo, pois, como destaca Nego Bispo (2023, p. 51), “na transfluência não há volta, porque é circular. Ao mesmo tempo que fica, vai – sem se desconectar”. Desse modo, a circularidade da proposta não se apresenta como um percurso com início, meio e fim definidos, mas como um movimento permanente de “começo, meio e começo”, retornando sempre ao ponto inicial, neste caso, a reflexão sobre os povos indígenas cearenses, agora atravessada por novas experiências, sentidos e aprendizagens.

Essa construção coletiva possibilitou que os estudantes ocupassem o centro da roda, protagonizando os diálogos e estabelecendo conexões entre suas próprias vivências e os temas abordados. A cada giro da ciranda, novas camadas de sentido emergiam, reafirmando a potência da Filosofia como espaço de pensamento crítico, escuta ativa e valorização da identidade. Nesse sentido, a proposta pedagógica desenvolveu-se de forma articulada entre estudo bibliográfico, vivências em sala de aula, debates, jogos, produções artísticas e rodas de conversa, compondo um movimento contínuo de produção de saberes.

Como destacam, Russi e Alvarez (2016, p. 119):

Pensamos os processos de ensino-aprendizagem de modo circular e inventivo. Conhecer não é representar uma realidade prévia, mas apontar para uma construção tanto do sujeito cognoscente quanto do objeto conhecido. Há uma abertura inventiva e criadora nos processos de construção do conhecimento. Deste modo, aprender e ensinar não podem ser compreendidos como sistematização e transmissão de conteúdos didáticos, mas como um processo de construção do conhecimento (VARELA, 1994). Ensinar/pesquisar para a Etnoeducação é mergulhar no plano da experiência e não abarcá-la por fora como estrangeiros colonizadores. Mergulhando na experiência, agenciamos diferentes sujeitos e objetos, teorias e práticas, num mesmo plano de produção contínuo (RUSSI; ALVAREZ, 2016).

Essa dinâmica em espiral, característica da ciranda, possibilitou não apenas a construção de conhecimento, mas também a valorização dos saberes que os próprios estudantes já carregavam em seus corpos, histórias e vivências. A escuta ativa, cultivada em cada roda de conversa, revelou narrativas que, muitas vezes, permanecem silenciadas nas práticas escolares tradicionais. Temas como identidade racial, religiosidade de matriz africana, pertencimento indígena e experiências de exclusão foram abordados com respeito e abertura, permitindo que a Filosofia se tornasse não apenas conteúdo, mas vivência crítica e afetiva.

A metodologia dos círculos de cultura, proposta por Paulo Freire, dialoga profundamente com a dinâmica da ciranda enquanto prática pedagógica. Nos círculos, como enfatiza Freire (1979a, p. 7), o professor não ocupa a posição de transmissor de conteúdos, mas de coordenador de debates, possibilitando que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento:

Essa metodologia se aplica em círculos de cultura, nos quais o professor vem a ser um coordenador de debates, os alunos são participantes, e todos, juntos, colaboram para o descobrimento das verdades da sua realidade; refletem e atuam sobre estas: “[...] são

escolas de socialização, de diálogo sobre um tema de interesse, de reflexão em comum, de liberdade de palavras dentro de um grupo com um objetivo comum, de compromisso com a realidade objetiva, de investigação, de criatividade e de liberdade” (Freire, 1979a, p. 7).

Nesse espaço, a palavra é partilhada em liberdade, e o aprendizado nasce do compromisso com a realidade concreta dos sujeitos. Essa concepção encontra ressonância direta na proposta estruturada em etapas que seguem o ritmo da ciranda, em que bibliografia, vivências em sala de aula, jogos, produções artísticas e rodas de conversa constituem um movimento coletivo e inventivo de produção de saberes. Assim como no círculo freireano, a ciranda filosófica desloca os estudantes para o centro do processo, permitindo que ocupem a roda como protagonistas e que façam emergir novas camadas de sentido a cada giro.

Nesse diálogo, percebe-se que tanto Freire (1979) quanto a ciranda afirmam o conhecimento como experiência partilhada e criadora, em que oralidade, corporeidade e ancestralidade se tornam dimensões indissociáveis do filosofar, rompendo com modelos tradicionais de ensino e abrindo espaço para que vozes silenciadas possam se inscrever no campo da Filosofia como experiência crítica, afetiva e situada.

Além disso, a integração de linguagens diversas, como arte, oralidade, escrita e ludicidade, reforçou o caráter interdisciplinar da proposta, abrindo caminhos para uma prática filosófica que não se restringe apenas ao texto ou ao discurso argumentativo. O uso de jogos, e produções visuais contribuíram para ampliar as formas de expressão e de compreensão do mundo, tornando o ambiente escolar mais plural e sensível à diversidade de modos de pensar e existir.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se contínuo, rizomático e circular marcado pela escuta, pelo corpo e pela ancestralidade, seguindo o estilo indígena, como apresenta Munduruku (2012):

[...] o estilo indígena de narrar seria baseado na oralidade apresentando algumas repetições de ideias, as quais permitiriam lembrar [...] o caráter da narrativa mítica, utilizada por nossa gente: ela é circular. Nesse sentido, ideias importantes são permanentemente lembradas para atualizar a compreensão de quem as ouve ou, neste caso, de quem as lê. (MUNDURUKU, 2012, p 19)

Diante disso, destaca-se que essa abordagem metodológica se ancora na valorização das vivências dos estudantes como ponto de partida da construção do conhecimento, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais, portadores de marcas ancestrais e pertencentes a territórios simbólicos e concretos. Assim, a ciranda filosófica se afirma como metodologia coerente com uma educação antirracista, plural e emancipatória, capaz de ressignificar o ensino de Filosofia no contexto da escola pública.

## 4.2 O compasso das práticas: entre rodas, temas e reflexões

O percurso teve início com um ciclo de três aulas introdutórias, cujo objetivo central era despertar nos estudantes a consciência de si enquanto sujeitos situados em contextos históricos marcados por processos de resistência e apagamento. Para tanto, as aulas foram organizadas em torno de uma proposta dialógica e multirreferencial.

Em um primeiro momento, iniciamos uma apresentação sobre a temática indígena, como momento de sensibilização para a temática, destacando a presença e resistência dos povos originários no Ceará. Foi exibido o documentário *Troncos Velhos - Episódio 1*<sup>40</sup>, *Troncos Velhos - Episódio 2*<sup>41</sup> e *Troncos Velhos - Episódio 3*<sup>42</sup>, após a apresentação realizamos um círculo de conversa no qual os estudantes foram convidados a refletir sobre suas origens, sobrenomes e histórias familiares. Com isso, a turma dialogou sobre as percepções despertadas e, a partir desse diálogo, muitos estudantes reconheceram já nesse primeiro momento, que percebiam em si uma herança indígena antes invisível.

Essa proposta possibilitou uma abertura afetiva e sensível, que buscou acolher as experiências, memórias e percepções dos estudantes acerca de suas origens. Para tanto, a exibição do documentário provocou um despertar coletivo, possibilitando que os estudantes reconhecessem a presença viva da ancestralidade em seus territórios e em suas próprias trajetórias familiares.

Deste modo, a escuta e o compartilhamento das percepções sobre o documentário prepararam o terreno para um segundo momento do percurso pedagógico. Essa etapa consistiu na introdução dos fundamentos da etnoeducação e da filosofia ameríndia, buscando aproximar os discentes de uma compreensão mais ampla e plural sobre o conhecimento. Com o apoio de textos acessíveis e de falas de pensadores indígenas, como Ailton Krenak, a atividade visou romper com as visões cristalizadas sobre os povos originários e ampliar o olhar filosófico para

---

<sup>40</sup> *Troncos Velhos – Episódio 1*. O primeiro episódio da série documental apresenta a proposta de reconectar os cearenses às suas origens indígenas, evidenciando a presença marcante das culturas originárias na formação histórica e identitária do Ceará. A narrativa funciona como homenagem às comunidades indígenas, convidando à reflexão sobre a ancestralidade silenciada e o reconhecimento dos povos originários como parte constitutiva do território e da memória coletiva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1kCCQPvJnQ0>. Acesso em: 8 set. 2025.

<sup>41</sup> *Troncos Velhos – Episódio 2*. O segundo episódio aprofunda o olhar sobre os povos indígenas do Ceará, trazendo depoimentos, imagens e reflexões que evidenciam a resistência cultural e a permanência das tradições ancestrais no cotidiano. Valoriza a memória oral, as manifestações culturais e os saberes indígenas na construção da identidade cearense, mostrando como esses elementos permanecem vivos e dialogam com a contemporaneidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yXLwY1XOPwM>. Acesso em: 8 set. 2025.

<sup>42</sup> *Troncos Velhos – Episódio 3*. O terceiro episódio conclui a série reforçando a centralidade da ancestralidade indígena como elemento de pertencimento e reconhecimento. Ressalta a necessidade de preservar e respeitar os povos originários, suas histórias e territórios, destacando a valorização da cultura indígena como resistência frente ao apagamento histórico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BPkFJ1FuhcA>. Acesso em: 8 set. 2025.

outras cosmologias, modos de vida e saberes.

A partir desse posicionamento, essa abertura afetiva preparou o terreno para o segundo momento, em que introduzimos os fundamentos da etnoeducação e da filosofia ameríndia, com apoio de textos acessíveis e falas de pensadores indígenas. Para esse momento, foi apresentado o indígena Ailton Krenak, este pensador serviu de ponto de partida, para a percepção dos povos originários, o que levaria ao foco principal, levar nossos estudantes a conhecerem sobre autores, territórios e epistemologias indígenas cearenses, como o pensamento de Cacique Pequena, importante liderança do povo Jenipapo-Kanindé ou Payaku<sup>43</sup>, e os saberes dos povos Tremembés<sup>44</sup>, Quixelô<sup>45</sup>, Kariris<sup>46</sup>, Kanindés<sup>47</sup> e outros presentes no território cearense.

---

<sup>43</sup> O nome Payaku designa uma etnia numerosa que, no século XVI, habitava toda a faixa sublitorânea dos atuais estados do Rio Grande do Norte e Ceará. Hoje, o grupo que ficou mais conhecido como Jenipapo-Kanindé são descendentes dos Payaku que viviam na mesma região. Habitam a Lagoa da Encantada, no município cearense de Aquirás. Possuem títulos individuais dos terrenos onde vivem, mas a terra é compartilhada coletivamente. Em 1997 a [Funai](#) começou o processo de demarcação da [terra indígena Lagoa Encantada](#) [para informações atuais veja à direita em "Terras habitadas"]. Sua população, que em 1982 era de 96 pessoas, chegou a 180 em dezembro de 1997 e em 2010 alcançava 302 pessoas, segundo a Funasa. Paiacú ou Baiacú é o nome de um peixe dotado de glândula venenosa, comum no litoral nordestino. O nome Payaku permaneceu na memória dos mais velhos e dos líderes do grupo, mas, até o final da década de 1980, os índios costumavam atender apenas pela alcunha de "cabeludos da Encantada", modo como eram chamados por seus vizinhos não-indígenas. A denominação Jenipapo-Kanindé, até então desconhecida por eles, foi-lhes aplicada com base em pesquisas históricas pouco aprofundadas, confundindo-os com antigos povos vizinhos, quando o grupo começou a participar dos movimentos indígenas. Mas o grupo adotou essa designação e é como Jenipapo-Kanindé que se auto-designam. Os Payaku falam unicamente o português, não havendo registros de sua língua original, que talvez se assemelhasse à dos antigos Tarairiú, povos da caatinga que habitavam o Nordeste do Brasil. Consultar: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Jenipapo-Kanind%C3%A9>, acesso em 08 de setembro de 2025.

<sup>44</sup> Os Tremembé foram citados em documentação histórica e em diversas obras do período colonial, tendo sido aldeados em certas missões, tanto no Maranhão como no Ceará, muitas vezes convivendo e fundindo-se a outras etnias também aldeadas pelos religiosos. Almofala foi o mais conhecido aldeamento dos Tremembé, tendo sido fechado na segunda metade do século XIX. Em 1857, suas terras foram doadas aos índios da antiga povoação, mas acabaram sendo invadidas gradativamente por latifundiários. Contudo, a população indígena continuou vivendo na mesma região, inclusive mantendo o ritual do torém. Chamados de caboclos ou descendentes de índios pelos regionais, os Tremembé passaram reivindicar o reconhecimento oficial de sua identidade étnica a partir da década de 1980. Em 2003, a Terra Indígena Tremembé Córrego do João Pereira foi a primeira a ser homologada no estado do Ceará. Informação disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Trememb%C3%A9>, acesso em 08 de setembro de 2025.

<sup>45</sup> Os **Quixelô** são um povo indígena que vivia no centro-sul do atual estado do **Ceará**. Foram aldeados na **Missão da Telha**, hoje **Iguatu**. Situada na **Ribeira dos Quixelôs**. Remanescentes do povo indígena Quixelô estão se reorganizando na cidade de **Iguatu**, no Ceará, por meio da **Articulação dos Povos Indígenas Quixelô (APIQ)**. A organização é liderada pelo cacique **KiriGuaçu Ibiacá**, também conhecido como **Eduardo Kariri Quixelô**, e se identificam com a denominação de povo indígena Kariri Quixelô. Informação disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Quixel%C3%B4s>, acesso em 21 de outubro de 2025.

<sup>46</sup> **Kariri, cariri, kairiri** ou **kiriri** (do tupi *kiri'ri*, "silencioso")<sup>61</sup> é a designação da principal família de línguas indígenas do sertão do Nordeste do Brasil. Vários grupos locais ou etnias foram ou são referidos como pertencentes ou relacionados a ela. Na literatura especializada, existe uma larga discussão sobre os pertencimentos dos grupos indígenas do sertão à família Kariri ou a outras famílias como a **Tarairiú**. Além dessas, existem várias línguas isoladas na região (**yathê, xukuru, pankararu, proká, xokó, natu** etc.). Historicamente, os grupos indígenas da região aparecem denominados de modo genérico como **tapuias**, podendo ser vinculados ao tronco **linguístico macro-jê**. Informação disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cariris>, acesso em 21 de outubro de 2025.

<sup>47</sup> Os canindés (ou Kanindé) são um povo indígena que vive nos municípios de Aratuba (Sítio Fernandes) e Canindé (Fazenda Gameleira) no estado do Ceará. São cerca de 1101 pessoas divididas em 285 famílias.<sup>47</sup> Os canindés são

Nesse contexto, chamamos atenção para a figura da Cacique Pequena <sup>48</sup>, liderança do povo Jenipapo-Kanindé, cuja atuação foi apresentada como exemplo de resistência e de sabedoria ancestral. Seu pensamento, assim como o de outras mulheres indígenas, contribuiu para que os estudantes refletissem sobre as intersecções entre gênero, território e identidade. Ao conhecer essas trajetórias, a turma começou a compreender que o conhecimento não se limita ao espaço acadêmico, mas é também produzido no chão da vida, nos enfrentamentos cotidianos e na partilha de experiências.

Como desdobramento desse percurso metodológico, realizou-se uma aula dedicada exclusivamente à leitura coletiva das obras *Ideias para adiar o fim do mundo* e *Futuro Ancestral*<sup>50</sup> de Ailton Krenak. Essa aula, com duração de 50 minutos, foi organizada em células

---

associados aos janduís e aos paiacus, compondo grupos que descenderiam dos tarairus. O nome dos canindés está ligado a seu chefe histórico Canindé, mais importante na tribo dos janduí, que comandou a resistência deste povo no século XVII, o que forçou o rei de Portugal à assinatura de um tratado de paz em 1692, tratado este que foi posteriormente descumprido pelos portugueses. Seus descendentes ficaram desde então conhecidos como canindés em referência ao histórico líder e à ancestralidade. Os canindés têm por tradição oral serem originários da área que compreende o atual município de Mombaca, tendo percorrido junto aos seus parentes Jenipapos-canindés trajeto pelas margens do rio Curu, passando por Quixadá entre os rios Quixeramobim e Banabuiú, até chegar às suas atuais terras. A história dos canindés é marcada desde tempos remotos por uma série de deslocamentos forçados. Entretanto, conseguiram os canindés manter laços de parentesco entre as duas comunidades que compõem o grupo entre o sertão central e a serra de Baturité. Informação disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canind%C3%A9s>, acesso em 21 de outubro de 2025.

<sup>48</sup> Cacique Pequena, nome pelo qual é conhecida **Maria de Lourdes da Conceição Alves**, nasceu em 25 de março de 1945, no município de Aquiraz, Ceará. É liderança do povo indígena **Jenipapo-Kanindé** e reconhecida como **a primeira mulher a exercer a função de cacique no Brasil**. Sua trajetória é marcada pela luta pela demarcação do território indígena, pela valorização da memória ancestral, pela preservação dos saberes tradicionais e pelo protagonismo feminino indígena. Agricultora, guardiã de ervas medicinais, artesã, compositora e ativista, Cacique Pequena tornou-se referência na defesa dos direitos dos povos originários e na construção de uma educação indígena diferenciada, articulando resistência cultural, política e espiritual. GOMES JUNIOR, Emilson; SCHUMAHER, Schuma; BECKER, Carolina. **Cacique Pequena (Maria de Lourdes da Conceição Alves) (25 de março de 1945 – atualmente)**. *Memória Feminista Antirracista*, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://memoriafeminista.com.br/cacique-pequena-maria-de-lourdes-da-conceicao-alves-25-de-marco-de-1945-atualmente/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

<sup>49</sup> Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak (2019) nos convida a repensar profundamente a forma como nos relacionamos com a Terra, com o tempo e com a própria ideia de humanidade. A obra reúne reflexões oriundas de palestras e conversas em que o autor, com sua voz poética e crítica, denuncia o esgotamento das formas de vida impostas pela lógica do progresso e do consumo. Krenak propõe o “adiar do fim do mundo” não como uma utopia inalcançável, mas como gesto ético de resistência: manter viva a possibilidade de sonhar outros modos de existência. Ao afirmar que “a Terra não nos pertence”, ele desloca o centro da reflexão filosófica para a interdependência entre humanos e natureza, reivindicando a retomada de uma sensibilidade ancestral e coletiva. Assim, sua escrita se faz convite à escuta, à desaceleração e à reencantação da vida, valores que dialogam profundamente com as práticas pedagógicas aqui descritas. KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf> acesso em 21 de outubro de 2025.

<sup>50</sup> Em *Futuro Ancestral*, Ailton Krenak (2022) aprofunda sua reflexão sobre a crise civilizatória contemporânea e propõe um deslocamento radical do olhar: imaginar o futuro não como promessa tecnológica, mas como continuidade da ancestralidade. O autor sugere que o reencontro com os modos de vida dos povos originários — baseados na reciprocidade, no respeito aos ciclos da Terra e na consciência da interdependência entre todos os seres — é condição essencial para a sobrevivência humana. Com uma linguagem poética e, ao mesmo tempo, contundente, Krenak nos convoca a adiar o fim do mundo não por meio da razão moderna, mas pelo reenraizamento afetivo com o planeta. O livro é um convite a recuperar a memória do que fomos, para que

de leitura, estratégia que reforça o caráter coletivo e horizontal da metodologia da ciranda. Cada célula foi responsável por um capítulo do livro, realizando a leitura e debate entre seus membros.

Assim, após a leitura e discussão interna, as células compartilharam suas reflexões entre si, promovendo um troca de ideias e interpretações sobre os temas centrais das obras de Krenak, como a relação com o tempo, o futuro, a terra e a sabedoria ancestral. As anotações e percepções elaboradas de forma coletiva foram registradas e guardadas como memória da experiência, com o intuito de serem retomadas em futuras cirandas. Esse gesto reforçou o caráter vivo da metodologia, em que o conhecimento não se encerra, mas continua girando entre as turmas, ampliando o alcance e a potência das leituras realizadas. Trata-se de uma estratégia de letramento filosófico ancestral, em que a palavra, a escuta e a partilha se tornam fundamentos da construção do pensamento.

Por conseguinte, ao aproximar os estudantes dos referenciais locais, buscamos descolonizar o currículo e reconfigurar a Filosofia como um campo múltiplo, capaz de acolher a diversidade epistêmica e cultural que forma o Brasil. As narrativas de resistência — como a luta dos povos Tremembé pela demarcação de seus territórios, ou as falas potentes de mulheres como a Cacique Pequena, do povo Jenipapo-Kanindé, foram apresentadas não apenas como relatos históricos, mas como expressões vivas de sabedoria. Por meio delas, os estudantes puderam reconhecer que o pensamento indígena não é vestígio do passado, mas força atuante no presente, capaz de inspirar novas formas de pensar e de existir.

Nesse sentido, as atividades foram organizadas em três momentos, cada um com cinquenta minutos de duração, respeitando o ritmo de escuta e reflexão dos estudantes. No primeiro encontro, a turma assistiu ao documentário *Os Troncos Velhos*, que retrata a resistência e a vitalidade dos povos indígenas do Ceará. A exibição do filme foi seguida de uma conversa aberta, em que os alunos foram convidados a falar sobre a origem de seus nomes e de suas famílias, retomando lembranças e histórias que circulam nas gerações. Muitos relataram, com emoção, que tinham avós ou bisavós indígenas, e outros reconheceram a presença de práticas culturais, como rezas e benzeções, ainda vivas em seus lares.

Desse modo, esse primeiro momento configurou-se como um espaço de reencontro com a própria história. O documentário, mais do que um recurso didático, funcionou como um espelho que refletiu a ancestralidade encarnada em cada estudante. A escola, que tantas vezes

---

possamos sonhar o que ainda podemos ser, reafirmando a sabedoria dos antigos como horizonte de esperança e resistência. KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em: <https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9786559211548.pdf>, Acesso em: 21 out. 2025.

distancia o saber da vida, transformou-se em um lugar de escuta e pertencimento. A ancestralidade, antes percebida como conceito abstrato, revelou-se como uma presença concreta, vivida no corpo, na memória e na palavra dos discentes.

**Imagem 3** – Exibição do documentário Troncos Velhos



**Fonte:** Acervo Pessoal

Em continuidade, o segundo momento foi dedicado à leitura de trechos das obras *Ideias para adiar o fim do mundo* e *Futuro Ancestral*, de Ailton Krenak. As turmas foram divididas em células de leitura, e cada grupo ficou responsável por um capítulo. Essa dinâmica favoreceu a cooperação e a troca, permitindo que a leitura se transformasse em experiência compartilhada. Não se tratava de interpretar o texto em busca de respostas, mas de deixar-se afetar por ele, acolhendo o que cada passagem despertava em cada participante.

**Imagem 4** – leitura das obras *Ideias para adiar o fim do mundo* e *Futuro Ancestral*



Fonte: Acervo Pessoal

Para tornar esse momento possível, os textos foram levados à sala de aula em um material pedagógico especialmente preparado pela professora, intitulado “**Sacola Antirracista**”. Essa sacola, confeccionada como um dispositivo simbólico e afetivo de ensino, continha cópias dos livros e textos que seriam trabalhados ao longo do percurso formativo. No caso específico desta abordagem, a *Sacola Antirracista* reuniu as obras *Futuro Ancestral* e *Ideias para adiar o fim do mundo*, permitindo que os estudantes tivessem acesso direto aos escritos de Krenak e pudessem, a partir da leitura, dialogar com suas próprias experiências e percepções de mundo. Assim, o ato de abrir a sacola, manusear as páginas e ler coletivamente se transformou em gesto simbólico de abertura ao conhecimento e de reconexão com os saberes ancestrais.

**Imagem 5** – Sacola Antirracista



**Fonte:** Acervo pessoal

Logo depois, a terceira aula deu continuidade a esse movimento de partilha e aprofundamento. As células se reuniram em uma grande roda, uma verdadeira ciranda de ideias, para socializar as reflexões construídas em grupo. Cada célula apresentou o capítulo lido e dialogou com as demais, construindo pontes entre as leituras. O ambiente foi de escuta generosa, marcada pelo respeito e pela curiosidade. A filosofia se fez ali, na convivência, no gesto de ouvir e de se deixar tocar pela palavra do outro.

**Imagem 6** – Roda de conversa com os estudantes



**Fonte:** Acervo Pessoal

Com o desenrolar das discussões, tornou-se evidente que algo havia se transformado no modo como os estudantes compreendiam o ato de filosofar. Eles passaram a perceber que o pensamento não nasce apenas dos livros, mas das experiências, das relações e da ancestralidade que habita cada corpo. O exercício filosófico, nesse contexto, deixou de ser uma abstração e se converteu em prática viva: um pensar-sentir enraizado na realidade, aberto ao outro e ao mundo.

A partir dessas leituras e diálogos, emergiram reflexões profundas sobre o tempo, o futuro e a terra. Muitos estudantes expressaram que o tempo, para os povos originários, não é linha que separa, mas círculo que conecta; que o futuro não é promessa distante, mas continuidade das relações que cultivamos no presente. Essa percepção ampliada revelou uma compreensão ética da existência: cuidar da terra, respeitar os ciclos da vida e ouvir os saberes antigos são formas de sustentar o próprio futuro.

Em consequência desse processo, foi possível perceber que a proposta da ciranda ultrapassou o plano pedagógico e alcançou uma dimensão formativa. A Filosofia, vivida dessa forma, mostrou-se como prática de libertação e de reencantamento. O encontro com as cosmologias indígenas abriu caminho para uma pedagogia do corpo e da escuta, em que pensar é também sentir e pertencer. O saber, assim, passou a ser compreendido como algo que se constrói no coletivo, na circularidade e no diálogo entre tempos e memórias.

### QUADRO 2 – Síntese do Percurso: rodas, temas e reflexões

Aula	Recursos Utilizados	Procedimentos de Avaliação	Resultados Observados	Evidências	Tempo
<b>Aula 1</b> (Sensibilização e ancestralidade)	Exibição do documentário <i>Troncos Velhos</i> (episódios 1, 2 e 3); organização da sala em círculo; roda de conversa	Avaliação diagnóstica e formativa por meio da escuta, participação oral e envolvimento afetivo dos estudantes	Reconhecimento da ancestralidade indígena; fortalecimento do sentimento de pertencimento; abertura ao diálogo e à escuta	Falas dos estudantes sobre origens familiares; relatos emocionais; registros em diário de campo; fotografia da atividade	50 min.
<b>Aula 2</b> (Leitura e etnoeducação)	Textos selecionados; obras <i>Ideias para adiar o fim do mundo</i> e <i>Futuro Ancestral</i> ; Sacola Antirracista; divisão em células de	Avaliação processual baseada na participação, cooperação entre os grupos e qualidade das reflexões	Ampliação do repertório filosófico; compreensão de epistemologias indígenas; leitura	Anotações das células; diálogos em grupo; registros pedagógicos; imagem da	50 min

	leitura	compartilhadas	como experiência coletiva	leitura coletiva	
<b>Aula 3</b> (Ciranda de partilhas)	Grande roda de conversa; socialização das leituras; mediação docente	Avaliação qualitativa e reflexiva, considerando argumentação, escuta ativa e articulação entre leitura e experiência	Consolidação do filosofar como prática viva; reconhecimento dos saberes ancestrais como formas legítimas de conhecimento	Falas dos estudantes; conexões entre texto e território; registros escritos e fotográficos da roda	50 min

**Fonte:** Elaboração da autora.

Conforme afirma Oliveira (2021, p. 26), em *Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*, “sabedoria não é coisa de letrados”. Essa frase ganhou densidade durante as aulas: os estudantes passaram a reconhecer que os saberes que habitam suas famílias, os conselhos dos mais velhos, as rezas, as histórias contadas à beira do fogo, são também formas de filosofia. Ao se verem como herdeiros e continuadores desses saberes, compreenderam que dialogar com seus ancestrais é, em si, um ato de conhecimento e de resistência.

Por outro lado, as falas dos discentes revelaram também um sentimento de surpresa e de descoberta. Ao perceberem na origem do nome de Acopiara, “terra do lavrador”, a presença marcante da cultura, memória e história dos povos Quixelôs, reconheceram a vivência em um território indígena, cuja memória foi silenciada, mas não apagada. Essa conscientização gerou orgulho, mas também indignação diante da ausência dessas narrativas no currículo escolar. Foi nesse instante que a Filosofia se fez política, abrindo brechas para repensar o que se ensina e de onde se ensina.

Por fim, cabe destacar que essa metodologia não se desenvolve de forma linear, mas circular, como uma espiral que se renova a cada giro. O percurso vivenciado a partir do documentário à leitura e à ciranda de partilhas, constituiu o primeiro ciclo de uma caminhada que não se encerra, mas se expande. O diálogo com as obras de Krenak preparou o terreno para o próximo momento da pesquisa: a *Filosofia da Perguntação*, inspirada na obra de Cornélio Matos, e materializada na proposta do jogo *Raízes do Ser*. Nessa nova ciranda, o perguntar será vivido como gesto ancestral de escuta, criação e continuidade, um modo de filosofar que se faz com os outros, a partir do chão onde se pisa.

#### 4.3 A Roda Filosófica: Ética do Encontro e Filosofia da Perguntação

Inspirada na metáfora da ciranda, a prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa instaurou uma ética do encontro e da escuta ativa. Conforme ensina Paulo Freire (1993), a educação libertadora nasce do diálogo crítico, da conscientização e da reflexão transformadora. A roda, enquanto disposição corporal e existencial, orientou atividades que provocaram deslocamentos e inquietações, abrindo espaço para que os estudantes se vissem como sujeitos históricos e agentes de transformação. A metodologia aplicada extrapolou a simples transmissão de conteúdos, incorporando a filosofia da perguntação como estratégia fundamental: onde o jogo de cartas desenvolvido durante o projeto propunha perguntas que evocavam filosofias originárias, instigando os estudantes a pensar a partir da diferença e do pluralismo epistêmico e dialético.

O ato de perguntar é mais do que um exercício cognitivo; é um movimento de alma e de corpo. Implica deslocar-se do lugar comum e enfrentar a incerteza que habita o caminho. Perguntar é, nesse sentido, uma experiência de travessia e de desposseção: quem pergunta abandona a pretensão de domínio e se abre à alteridade do mundo. É nessa direção que Matos (2021, p. 57) expressa, de modo profundamente poético, o caráter ontológico e ético do perguntar:

Perguntar tem a ver com a disposição em partir, caminhar, trilhar. Sair do conforto de um mundo estabelecido para a incerteza da busca. Implica em estrangeiridade. Cogitar que esse transitar chamado vida não é propriamente paragem e todos os mirantes de repouso são meros transitar. Somos esses animais da busca, da ruminação, da insatisfação, da necessidade e do desejo. [...] Suspeito que a indagação ultrapassa as estradas do “sim” ou “não”, receituários do “bem” ou do “mal”, as cantinelas que prenunciam a “salvação” ou a “danação”. [...] lança mão da ferramenta do perguntar como forma de adentrar e superar o mundo (MATOS, 2021, p. 57).

Assim, ao adentrarmos na discussão sobre a filosofia da perguntação, compreende-se que perguntar é existir em estado de travessia, um gesto que recusa a paralisia das respostas fixas e o conforto das certezas. A pergunta inaugura o devir, porque nela o sujeito se reconhece incompleto, movido por um desejo que não se sacia naquilo que está dado. A filosofia, entendida sob esse viés, não é uma busca por verdades universais, mas um modo de sustentar a experiência de estar no mundo com estranhamento e sensibilidade. Nessa perspectiva, o perguntar torna-se também um gesto contracolonial: ele desorganiza os “receituários do bem e do mal”, denuncia os epistemicídios e abre espaço para outras formas de existir e pensar, enraizadas nas margens, nas vivências e nas memórias dos povos que habitam o lado Sul deste mundo.

Nessa mesma direção, Manfredo de Oliveira (1997, p. 31) revela um aspecto essencial desses modos outros que se costumam em moldes de epistemologias dialéticas: a busca por uma

superação das dicotomias que historicamente marcaram a tradição filosófica ocidental. Segundo o autor, “a teoria do conhecimento é a consciência da estrutura deste movimento de mediação e, na perspectiva dialética em que nos colocamos, ela significa a superação do objetivismo e do subjetivismo, ou seja, a superação da unilateralidade de ambos, por um pensamento, que é capaz de fazê-los manifestar no seu ser próprio, na conciliação entre objetividade e subjetividade.” Nesse sentido, a perguntação proposta nesta sessão, desenvolve-se em movimento constante e dialético.

Essa formulação é particularmente relevante para pensar uma filosofia que se propõe a incluir as múltiplas formas de saberes, como as epistemologias indígenas, afro-brasileiras e femininas, muitas vezes alijadas dos paradigmas da racionalidade moderna. A mediação a que se refere Manfredo de Oliveira pressupõe um pensamento que não fragmenta o sujeito e o objeto do conhecimento, mas que reconhece sua interdependência e inter-relação. Em outras palavras, conhecer não é apenas refletir algo externo (como no objetivismo), nem meramente projetar conteúdos internos (como no subjetivismo), mas transitar entre ambos em uma via dialógica.

De tal modo, a epistemologia proposta contribui para legitimar formas de conhecimento que emergem da experiência vivida, da oralidade, da corporeidade e da ancestralidade, saberes que têm sido silenciados pela filosofia hegemônica, mas que reivindicam espaço como formas legítimas de conhecer e existir. Nesse contexto, o jogo filosófico desenvolvido nesta pesquisa constitui uma experiência concreta dessa mediação entre saberes, possibilitando a convivência dialógica entre o conhecimento filosófico escolar e as epistemologias ancestrais.

Diante desse exposto, compreendemos que o processo de formação humana, em sua dimensão filosófica, exige um movimento constante de estranhamento e de abertura diante da realidade. Não basta ao sujeito reproduzir o que está posto: é preciso perguntar, investigar e dar sentido à própria experiência de estar no mundo. Essa atitude interrogativa não é mero exercício intelectual, mas uma necessidade vital que sustenta a própria condição humana em sua incompletude. Nesse horizonte, Lima e Matos (2022) refletem sobre o papel da pergunta como força originária da existência e da aprendizagem, ao afirmarem que:

Aprendemos, a partir de uma inquietude com o modo de vida, que carecemos da perguntação, da interpretação da realidade e de seu contexto para uma transformação/criação/produção/sustentação conforme as necessidades para a subsistência. É assim em razão da inconclusão do animal humano. Nascemos sem um repertório suficiente para nossa vida neste espaço/tempo chamado ‘mundo’ (LIMA; MATOS, 2022, p. 10).

Os autores evidenciam que o ser humano é, antes de tudo, um ser em falta, ou seja,

inacabado, movido pela necessidade de compreender e reinventar o mundo em que vive. A “inconclusão do animal humano”, como descrevem os autores, é precisamente o que o impele a criar cultura, a produzir conhecimento e a construir sentido para a vida. Perguntar-se é, portanto, uma forma de existir, pois é na pergunta que o sujeito reconhece seus limites e projeta possibilidades. Essa compreensão filosófica ressoa com uma pedagogia da existência, na qual o aprender se funda não apenas no acúmulo de informações, mas na escuta atenta das próprias inquietações e na abertura ao diálogo com o outro e com a realidade.

Nesse processo, o diálogo construído entre os estudantes, durante a aplicação do jogo de perguntas, não apenas gerava respostas, mas sobretudo novas perguntas, alimentando uma dinâmica de investigação contínua e comunitária. As rodas de conversa se ampliaram para experiências sensíveis, como a construção e o desenvolvimento de infográficos sobre datas e lideranças indígenas, a criação da sacola antirracista com materiais de estudo e reflexão, e a Mostra dos povos Indígenas do Ceará, expondo as propostas construídas pelos estudantes, como a organização do varal com imagens e narrativas de povos originários. Cada atividade, guiada pela perguntação, como sugere Matos (2021) prática comum ao exercício filosófico e pela ética do encontro, buscou romper com a linearidade eurocêntrica, instaurando uma viva, circular e insurgente no cotidiano da EEEP Alfredo Nunes de Melo.

Postulando que aproximar pensamento e ação, pensamento circular, como a roda gigante que nos fornece uma visão maior que nós, ou o retorno, ou por vezes, entediante, de incômoda percepção da nossa face obscura, quando posta em referência às projeções do desejo, são atitudes que encorajam o vivente a fazer-se continuamente. Pensamento aberto ao advento do novo, hospitaleiro dos achados promovidos pela coragem da pergunta. O que fazemos, homens e mulheres, para conter a vontade de mais vida? Como é possível embotar nossos instintos mais viscerais conformando-nos aos credos sacramentados pela cultura? Se a vida roda e o mundo gira, por que pretendemos permanecer nestes? (MATOS, 2021, p.57).

Ao aproximar pensamento e ação, Matos (2021) propõe uma compreensão circular do existir, em que o movimento de pensar se assemelha a uma roda que gira, ora elevando o olhar a um ponto mais alto, ora fazendo o sujeito confrontar-se com suas próprias sombras. Nesse giro, o pensamento torna-se um exercício de autoconhecimento e de criação, revelando tanto o encanto do novo quanto o desconforto do que precisa ser revisto em nós. Perguntar, nessa perspectiva, é abrir-se ao advento do inédito, acolher o inesperado como parte constitutiva do viver. O autor nos convida, assim, a refletir sobre o que nos impede de desejar mais vida, questionando os condicionamentos culturais e morais que embotam nossos instintos e limitam nossas possibilidades de ser. No contexto desta pesquisa, essa provocação ressoa profundamente: a filosofia da perguntação, ao modo de uma roda que nunca se fecha, convida

educadores e educandos a pensarem em movimento, como quem se reinventa a cada volta, a cada pergunta, a cada encontro com o outro e consigo mesmo.

Além disso, esse método construído como jogo educativo intitulado, *Raízes do Ser*, desenvolvido como parte do produto educacional se apresenta não apenas caminho avaliativo, mas como desdobramentos concretos de uma proposta pedagógica fundamentada na ancestralidade. As cartas de jogo carregam perguntas que evocam as filosofias dos povos originários, os textos lidos e um convite especial ao seu modo de ancestralizar-se. Assim, a ludicidade se transforma em linguagem filosófica e a estética do jogo em ferramenta política, capaz de provocar consciência crítica nos estudantes.

A filosofia da perguntação, nesse percurso, criou rizoma e floresceu nas práticas vivas da sala de aula, especialmente a partir do jogo *Raízes do Ser*. Nessa experiência, as perguntas tornaram-se fios que entrelaçaram a vida dos estudantes com os saberes que vinham sendo tecidos nas aulas anteriores. O jogo continha quarenta cartas, com questionamentos, ações e instigações, essas eram dispostas na roda e cada estudante da turma pegava a sua, a fim de dialogar com os colegas acerca das suas experiências, este percurso funcionou como um campo fértil de reencantamento do pensar: cada pergunta lançada evocava memórias, deslocava certezas e reconectava o grupo aos estudos realizados sobre os povos indígenas do Ceará. As leituras das obras *Futuro Ancestral* e *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, de Ailton Krenak, emergiram como sementes desse processo. Em uma grande roda, os estudantes apresentaram suas compreensões sobre esses textos e, a partir do diálogo coletivo, construíram um olhar sensível para os povos originários e também para o lugar em que vivem, Acopiara, terra que abriga suas próprias ancestralidades.

Desse modo, o movimento da roda seguiu girando e abrindo caminho para um outro momento: o de filosofar a partir da perguntação. Nesse espaço, o ato de perguntar transformou-se em abertura para um campo epistêmico plural, no qual cada estudante pôde reconhecer-se como sujeito pensante, mesmo fora dos espaços formais da universidade. Ao contracolonizar os modos de pensar e sentir, os estudantes aprenderam a produzir sentidos a partir dos signos da própria experiência, elaborando pensamentos que brotam da terra, do corpo e da memória. Assim, a filosofia se deu, não como abstração distante, mas como gesto de resistência e de criação, em que os saberes ancestrais e comunitários passaram a coexistir com os saberes científicos, com igual força e relevância, alimentando a construção de uma percepção identitária enraizada e viva.

Nesse entrelaçar de vozes, perguntas e experiências, a roda seguiu seu movimento contínuo, como quem dança e pensa ao mesmo tempo. A cada giro, a pergunta voltava transformada, trazendo em si a marca do vivido e o brilho de novas possibilidades. A filosofia da perguntação, então, mostrou-se como um modo de existir em diálogo com o mundo, um convite à escuta, ao espanto e à reinvenção de si. Ao reconhecer que pensar é também sentir e pertencer, os estudantes compreenderam que o saber não nasce apenas do que se lê nos livros, mas do que se escuta da terra, do corpo e das histórias que nos atravessam. Assim, a roda não se fecha: ela permanece girando, alimentando o movimento de quem pergunta, sonha e cria mundos possíveis.

A aplicação do jogo *Raízes do Ser* ocorreu em três etapas, com aulas de 50 min. Cada, sendo na primeira aula ocorreu a apresentação do jogo e as duas aulas consecutivas, transformando o espaço da sala em uma verdadeira roda de escuta e partilha de saberes. Inspirado pela filosofia da perguntação, o jogo assumiu sua função metodológica de instigar o pensamento por meio da curiosidade, da dúvida e da ancestralidade. Desde o início, o convite feito aos estudantes não foi o de “acertar” respostas, mas de se abrir ao exercício de perguntar-se e de ouvir o outro, “vigorando” como destaca Oliveira (2021, p.25) o “princípio da coletividade”, reconhecendo nas perguntas um caminho de retorno a si e às memórias que habitam o corpo e o território.

A primeira etapa se iniciou com a apresentação das *Cartas Raízes do Ser*. Cada carta trazia uma pergunta filosófica tecida a partir de elementos da ancestralidade, da natureza e da vida comunitária, como se fossem sementes lançadas no chão da escuta. Antes de apresentar o jogo, realizou-se um breve momento de concentração e silêncio, para que cada estudante pudesse preparar-se para ouvir e ser ouvido. A dinâmica se dava de forma circular: uma carta era escolhida, lida em voz alta e, nela, surgia uma pergunta que se desdobrava em muitas outras, conduzindo a roda por caminhos imprevisíveis, mas profundamente significativos. Ainda, nesse primeiro movimento fomos movidos pela escuta, pois cada carta nos convocava não apenas a razão, mas também a memória e a emoção, permitindo que os estudantes falassem de suas origens, de suas vivências familiares e das sabedorias transmitidas pelos mais velhos.

Na segunda e terceira aula, o jogo continuou respeitando o ritmo da fala e da escuta de cada participante. Como a proposta exigia tempo para que cada voz pudesse se manifestar, foi necessário estender a experiência para um novo encontro. Essa pausa entre as aulas também teve um efeito metodológico importante: permitiu que as perguntas germinassem. Ao

retornarem, os estudantes trouxeram novas reflexões, narrativas e sentidos que haviam emergido entre um encontro e outro.

Assim, a filosofia da perguntação se revelou não como um exercício imediato de respostas, mas como um processo de amadurecimento do pensar, um movimento de sementeira e colheita. Nesse momento, o jogo mostrou sua potência de reconectar o saber escolar ao saber ancestral, rompendo a distância entre o conhecimento formal e o vivido. Alguns estudantes se emocionaram ao lembrar de ensinamentos de seus avós ou de histórias contadas em casa, percebendo que essas narrativas também são formas de filosofar, modos de pensar o mundo a partir do lugar de onde se é.

A roda de conversa final se constituiu como um espaço de encantamento e reconhecimento. Encantamento, porque os estudantes se surpreendiam ao perceber que suas próprias histórias continham saberes filosóficos; reconhecimento, porque cada fala validava a existência do outro como parte de uma coletividade pensante. Ao compartilharem suas percepções sobre ancestralidade, memória, natureza e comunidade, compreenderam que o filosofar pode nascer do cotidiano e que o saber não é propriedade de um livro ou de um autor, mas posto, como um rio que flui de geração em geração.

O quadro síntese da proposta que se apresenta a seguir tem como objetivo sistematizar o Percurso, oferecendo ao leitor uma visão organizada e analítica das aulas desenvolvidas no âmbito desta pesquisa. Nesse sentido, o quadro explicita, de forma articulada, a duração das aulas, os recursos pedagógicos mobilizados, os procedimentos avaliativos adotados, bem como os resultados alcançados e as evidências observadas ao longo do processo formativo. Assim, ao reunir esses elementos, busca-se favorecer a compreensão do percurso metodológico como um movimento intencional e contínuo, orientado pela ética do encontro, pela escuta sensível e pela filosofia da perguntação, evitando a leitura fragmentada das ações desenvolvidas em sala de aula.

### QUADRO 3 – Síntese do Percurso do jogo *Raízes do Ser*

Elementos de Análise	Aula 4 – Apresentação do jogo	Aula 5 – Aplicação do jogo (1º momento)	Aula 6 – Aplicação do jogo (2º momento)	Tempo
Descrição do processo	Apresentação do jogo <i>Raízes do Ser</i> como produto pedagógico; explicitação dos objetivos, da metodologia e da filosofia da perguntação; organização do espaço em roda e	Início da aplicação do jogo; leitura das cartas e partilha das reflexões; emergência de narrativas pessoais, memórias e experiências	Continuidade da aplicação do jogo; aprofundamento das reflexões; amadurecimento das perguntas e consolidação da roda como espaço filosófico coletivo.	50 min.

	sensibilização para a escuta.	relacionadas à ancestralidade.		
<b>Recursos utilizados</b>	Cartas do jogo <i>Raízes do Ser</i> , disposição circular da sala, mediação docente.	Cartas do jogo, roda de conversa, ambiente de escuta e diálogo.	Cartas do jogo, roda ampliada, mediação docente.	50 min
<b>Procedimentos avaliativos</b>	Avaliação diagnóstica e formativa, baseada na observação do interesse, da escuta e do envolvimento inicial dos estudantes.	Avaliação processual, considerando participação, argumentação, escuta ativa e respeito às falas	Avaliação qualitativa e reflexiva, centrada na profundidade do pensamento e no diálogo coletivo.	50 min
<b>Resultados observados</b>	Compreensão da proposta do jogo; curiosidade filosófica; abertura ao diálogo e à filosofia da perguntação.	Articulação entre saberes escolares e saberes vividos; fortalecimento do sentimento de pertencimento e da identidade.	Consolidação da filosofia da perguntação como prática pedagógica; reconhecimento do filosofar a partir da experiência.	50 min
<b>Evidências</b>	Observações docente, falas iniciais dos estudantes.	Relatos orais, envolvimento emocional, registros pedagógicos.	Roda final de partilha, falas mais elaboradas, registros pedagógicos e imagens da atividade.	50 min

**Fonte:** Elaboração da autora.

Dessa forma, o quadro síntese evidencia que o percurso, se constituiu para além de uma sequência técnica de aulas, configurando-se como uma experiência pedagógica marcada pela centralidade do diálogo, da ancestralidade e da participação ativa dos estudantes. Observa-se que os processos avaliativos assumiram um caráter qualitativo e formativo, acompanhando os deslocamentos do pensar, do sentir e do pertencer que emergiram ao longo das práticas. Em síntese, as evidências registradas no quadro confirmam que a proposta contribuiu para a construção de uma aprendizagem filosófica situada, humanizada e relacional, na qual o conhecimento se produz no entrelaçamento entre saber escolar, experiência vivida e memória coletiva, reafirmando a potência da filosofia como prática formativa no contexto da educação básica.

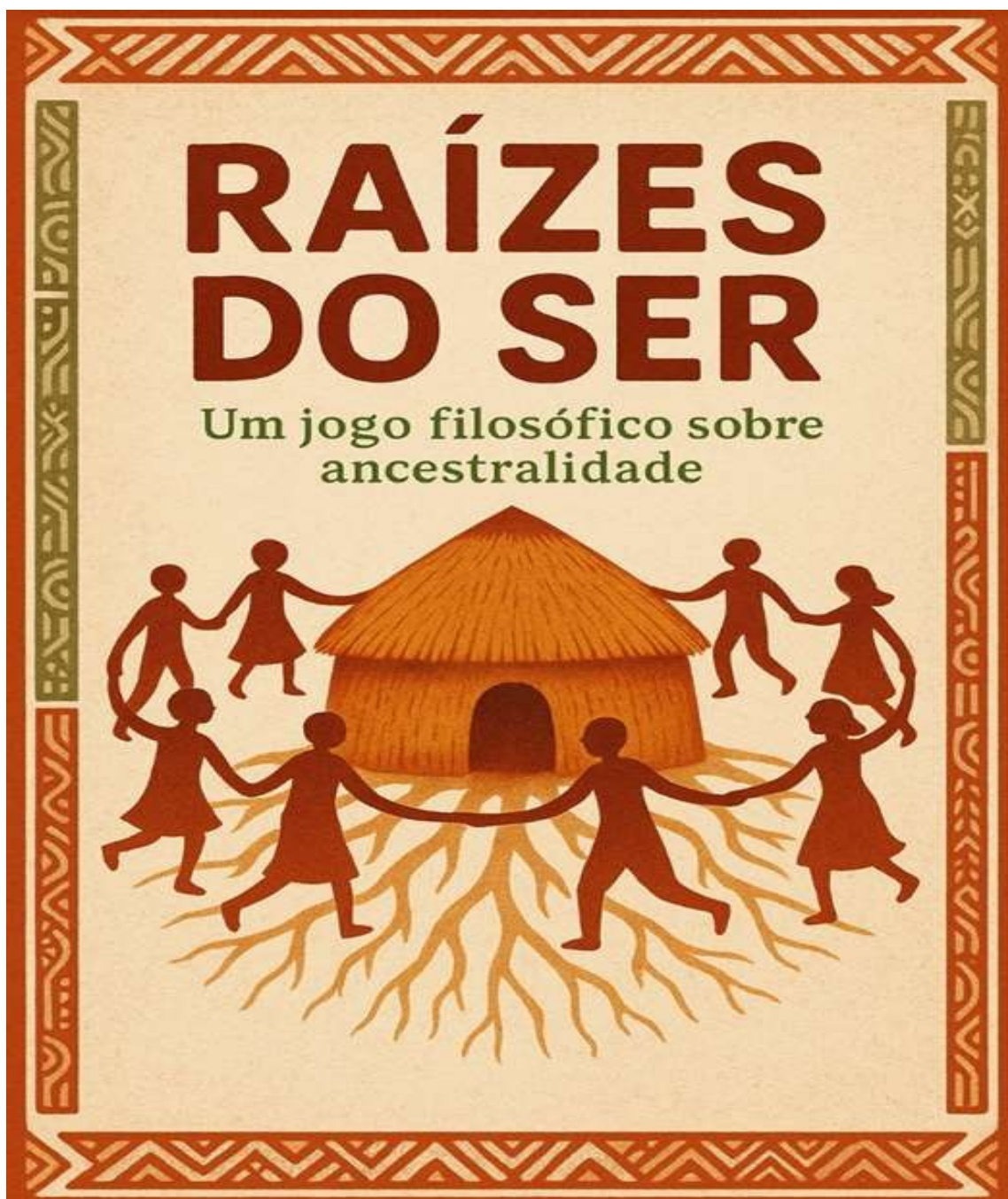
### **Imagem 7 – Roda de Conversa e aplicação do Jogo Raízes do Ser**



**Fonte:** Acervo pessoal

O jogo *Raízes do Ser*, portanto, cumpriu sua função metodológica ao promover uma prática filosófica enraizada na experiência e no afeto. Ele mostrou que perguntar é também lembrar, e que cada pergunta é uma forma de convocar os ancestrais a pensar conosco. Ao transformar o espaço da aula em roda, a atividade rompeu com a linearidade da lógica escolar e instaurou um tempo outro, o tempo da escuta, da pausa e da reverência. Nesse contexto, a filosofia da perguntação se concretizou não apenas como método, mas como gesto de vida: uma forma de aprender a pensar com os pés na terra, com o coração aberto ao encantamento e com a mente voltada para as raízes que nos sustentam.

**Imagem 8** - Capa da caixa do jogo *Raízes do Ser*



Fonte: Acervo da autora

#### **4.4 ReEXISTIR em Roda: Ancestralidade, Memória e Produção de Sentidos**

Compondo a etapa final desse movimento de reexistência circular, realizou-se a produção de infográficos e a Mostra Cultural sobre os povos indígenas do Ceará, atividades conduzidas pela própria pesquisadora, que é também a professora de Filosofia, na escola a qual o projeto se realizou, a proposta buscou construir diálogo direto com os estudantes. Essa fase constituiu um momento de síntese e expressão coletiva, no qual os sujeitos participantes puderam materializar, por meio de produções visuais e reflexivas, as aprendizagens construídas

ao longo do processo investigativo.

Esta ação, consolidou-se como mais um dos momentos potentes desse processo formativo. A exposição reuniu trabalhos artísticos, culinária, pesquisas, narrativas, objetos simbólicos e expressões corporais que dialogavam com a diversidade étnica e cultural dos povos originários cearenses, como os Tremembé, Jenipapo-Kanindé, Tapeba, Anacé, Pitaguary, Cariri e Quixelôs. Cada grupo de estudante foi responsável por estudar uma etnia, aproximando-se de seus modos de vida, cosmologias, tradições alimentares, rituais, cantos e histórias de luta. O espaço expositivo foi cuidadosamente ambientado com elementos como grafismo, pinturas corporais e textos autorais, comidas que ecoam a tradição indígena, o que permitiu não apenas a transmissão de conteúdos, mas a vivência sensível de uma filosofia enraizada no território e na ancestralidade<sup>51</sup>.

**Imagem 9 – Espaço expositivo**



**Fonte:** Acervo da autora

A construção do infográfico “Povos Indígenas do Ceará e Nossas Raízes” constituiu uma etapa essencial no percurso formativo da pesquisa, operando como um exercício de síntese

---

<sup>51</sup> Entendida aqui como propõe Oliveira (2021, p.25) “o território sob o qual se dão trocas simbólicas, materiais, linguísticas, afetivas e energéticas: revela o princípio da reciprocidade. [...] A ancestralidade é o lugar onde habita a diversidade e a existência. [...] ela empresta unidade à diversidade, sem reduzir a última à primeira. Pelo contrário, a identidade, doravante, será fluídica, e terá como referência mão o Mesmo, mas o Outro. É o princípio da alteridade. Por fim, o encantamento é função da ancestralidade.

criativa e de comunicação visual dos saberes cultivados em roda. Ao longo desse percurso, os estudantes organizaram-se nos mesmos grupos que realizaram o primeiro momento, o da leitura das obras, e dedicaram duas aulas à pesquisa sobre os povos e etnias indígenas que ficaram responsáveis por apresentar. Utilizando o laboratório de informática da escola, puderam acessar diferentes fontes de informação sobre os povos escolhidos, como os Tremembé, Tapeba, Jenipapo-Kanindé, Anacé e Pitaguary, Cariri, Quixelôs, dentre outros povos indígenas cearenses, aprofundando-se em aspectos de sua história, território, cultura e modos de vida. Nesse mesmo espaço, elaboraram seus próprios infográficos, customizando-os com materiais e recursos visuais criados por eles próprios. Esse momento foi marcado por uma atitude investigativa e criativa, na qual a pesquisa se articulou à expressão estética e ao compromisso ético de representar com sensibilidade e respeito a diversidade dos povos indígenas do Ceará.

A importância do uso desse recurso didático deu-se por entender que como destaca Marcondes Filho (2009), o infográfico se apresenta para esse momento como:

[...] um recurso gráfico que alia imagem ao texto para permitir a compreensão de um fenômeno complexo por públicos específicos. Em geral, é usado para explicar o funcionamento de algo com fins didáticos, por isso os infográficos são comuns em livros escolares, manuais de aparelhos eletrônicos e cartilhas. (MARCONDES FILHO, 2009, p. 86.)

Assim sendo, a partir da reflexão de Marcondes (2009), compreende-se que a infografia se apresenta como um recurso que aproxima o conhecimento das pessoas, ao unir imagem e texto de maneira sensível e funcional. Essa articulação permite que conteúdos complexos sejam explicados de forma mais clara e acessível, respeitando os diferentes modos de compreender e aprender. Por seu caráter didático, o infográfico costuma ser utilizado para explicar o funcionamento de fenômenos, objetos ou processos, o que justifica sua presença em livros escolares, manuais e cartilhas. No contexto educativo, esse recurso contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, pois transforma informações abstratas em experiências visuais que dialogam com o cotidiano dos estudantes, favorecendo a compreensão, o interesse e o envolvimento com o conhecimento.

### **Imagem 10** – Infográficos produzidos pelos estudantes



**Fonte:** Acervo da autora

Durante as etapas de planejamento e elaboração dos roteiros, emergiram discussões sobre o sentido de “falar com” e não “falar sobre” os povos indígenas. Essa diferença conceitual, enfatizada nas rodas, orientou o modo como as informações eram organizadas, buscando sempre manter o vínculo com as vozes e as autorias originárias. A curadoria dos conteúdos envolveu a seleção de trechos de obras de autores e lideranças indígenas, a inserção de palavras em línguas indígenas e o cuidado em indicar as fontes de imagens e símbolos utilizados. O processo de revisão por pares, previsto nas etapas metodológicas, consolidou-se como um espaço de diálogo horizontal, no qual os próprios estudantes avaliavam a coerência visual, o respeito cultural e a clareza informativa dos materiais produzidos. Essa etapa foi especialmente fecunda, pois permitiu que as críticas fossem compreendidas como gestos de cuidado e aprimoramento coletivo, reafirmando o caráter comunitário da aprendizagem.

Desse modo, a realização das aulas 7 a 10 consolidou a filosofia como prática estética, ética e política. As etapas de criação dos infográficos e de montagem da mostra materializaram a proposta da “ciranda filosófica”, entendida aqui como metodologia de produção de sentido e de reconstrução de vínculos. A experiência possibilitou o exercício de competências previstas na BNCC (2018), como análise crítica, respeito à diversidade e comunicação ética, mas também mobilizou dimensões que escapam às rubricas escolares: o gesto, o canto, o afeto e o reconhecimento de si no outro.

A culminância desse processo se deu na Mostra “Povos Indígenas do Ceará”, momento em que a escola se transformou em território afetivo de celebração e partilha de saberes. A ambientação do espaço foi realizada de forma colaborativa, envolvendo elementos simbólicos que remetiam à estética e à espiritualidade dos povos estudados. As mesas foram dispostas de modo circulares, utilizando toalhas de crochês, grafismos inspirados nas aldeias estudadas, pinturas corporais e objetos artesanais compuseram a cenografia da mostra, criando um ambiente de acolhimento e ancestralidade. Os infográficos, dispostos em varais e nas mesas temáticas, funcionaram como portais de mediação: a partir deles, os visitantes eram convidados a dialogar, ouvir histórias e refletir sobre os modos de ser e de existir dos povos originários.

**Imagem 11** – Mostra dos Povos Indígenas do Ceará



**Fonte:** Acervo da autora

Durante a visita, os estudantes-mediadores assumiram papel ativo, conduzindo os visitantes por trilhas temáticas que articulavam filosofia, arte e ancestralidade. Cada grupo apresentou seu infográfico e compartilhou reflexões sobre o processo de pesquisa, os aprendizados vividos e as ressonâncias pessoais despertadas. Muitos relataram, em tom emocionado, o reencontro com memórias familiares, histórias contadas pelos avós e o reconhecimento de traços indígenas em suas próprias comunidades. Esse movimento de

rememoração coletiva deu novo sentido à escola como espaço de pertencimento e reexistência, onde o conhecimento se faz em diálogo com as memórias e os territórios que sustentam a vida. A atividade, assim, extrapolou os limites da sala de aula e instaurou um tempo outro, o tempo da escuta e do encantamento, em que aprender tornou-se um gesto de reconexão com o sagrado.

**Imagem 12** – Visitação das turmas e apresentação da Mostra dos Povos Indígenas do Ceará



**Fonte:** Acervo da autora

Durante a realização da Mostra, ainda em forma de relato, muitos estudantes destacaram sentir-se tocados por um pertencimento ancestral até então não reconhecido, despertando vínculos afetivos com as memórias de seus próprios territórios, avós, tradições orais e práticas esquecidas. A atividade possibilitou que a escola se transformasse em lugar de memória e de celebração da identidade indígena, dando visibilidade a saberes historicamente silenciados. Mais do que uma atividade escolar, a exposição se configurou como um ato de reparação simbólica e um exercício de escuta ativa, onde o conhecimento se manifestou como relação, coletividade e reconexão com os saberes da terra. Assim, a filosofia em sala de aula deixou de ser uma abstração eurocentrada e passou a ser um caminho de resignificação, reconhecimento e transformação.

Nesse movimento sagrado, o sentido de resistência deu lugar ao que se vivenciou como *reExistir*, expressão que orientou a experiência pedagógica das práticas filosóficas em roda. Reexistir significa resistir com vida, transformar a memória em força de permanência e a ancestralidade em projeto de futuro. Essa vivência ganhou forma na Mostra Cultural, compreendida como um espaço de afirmação e visibilidade das histórias e presenças indígenas historicamente silenciadas pelos processos coloniais. Em diálogo com a reflexão de Viveiros de Castro (2015), a Mostra expressou a resistência como gesto de recusa ao apagamento e ao etnocídio, uma resposta criadora que reafirma a vida, a cultura e o pensamento dos povos originários dentro do espaço escolar. Assim, a ação educativa configurou-se como um ato de reexistência coletiva, no qual arte, filosofia e ancestralidade se entrelaçaram como formas de impedir o silenciamento e de afirmar a continuidade das existências indígenas no tempo presente.

[...] os processos de resistência (que deveríamos escrever ‘reexistência’) indígena contra as forças etnocidas são afirmações da recusa em se deixar capturar pelos mecanismos de representação delegação, “consenso informado”, indenização, planos emergenciais, programas de mitigação de impacto, conversão religiosa, inserção no mercado de trabalho, capacitação profissional, benefícios sociais, e outras tantas formas de sabotagem da autonomia como horizonte móvel da ação política indígena. O etnocídio, neste sentido, é mais que um ato, ou série encadeada de atos específicos, limitados no tempo e no espaço, contra as minorias étnicas indígenas — é a essência mesma da relação, de 1500 até os dias de hoje, entre a forma-Estado (o Estado colonial, imperial e republicano) e a forma-ethnos (os povos indígenas) no Brasil (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 8).

Nessa perspectiva, a Mostra Cultural sobre os povos indígenas do Ceará configurou-se como um espaço simbólico de *reexistência*, no qual os estudantes puderam dar voz às histórias e cosmologias silenciadas pelo processo colonial e pela racionalidade eurocentrada. Ao pesquisar, criar e apresentar seus trabalhos, os jovens romperam com o apagamento histórico que por séculos negou a presença indígena no território cearense, reinscrevendo na escola e na própria experiência educativa os traços de uma memória viva e coletiva. A Mostra tornou-se, assim, um ato pedagógico de resistência e afirmação, onde o conhecer se fez também gesto político e ético: um movimento de retomada de voz, de corpo e de território, ecoando as múltiplas formas de existir e de filosofar com a terra, com o outro e com os ancestrais.

A experiência formativa que culminou na Mostra “Povos Indígenas do Ceará” e na produção coletiva dos infográficos manifesta, em sua essência, uma pedagogia da ancestralidade. Trata-se de um modo de aprender que se enraíza no corpo, na oralidade e na partilha comunitária, deslocando o centro do saber das abstrações eurocentradas para as experiências sensíveis e territoriais. Como afirma Krenak (2019),

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo gurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p.22-23).

Percebemos assim, que a educação moderna, ao tentar separar o humano da terra, rompeu o vínculo ontológico que sustenta o sentido de pertencimento e de continuidade da vida. Retomar esse vínculo implica reeducar o olhar, reaprender a escutar e reconhecer a terra não como recurso, mas como parente. Nesse horizonte, as práticas filosóficas em roda, sacola antirracista, infográficos, varais simbólicos e mostras configuram-se como gestos de reconexão e como ensaios de um pensamento que se move em comunhão com o mundo.

A filosofia da ancestralidade, nesse contexto, se mostra, como destaca Oliveira, como um “encantamento”, entendendo ainda que “[...] Encantar é construir mundos” (Oliveira, 2021, p. 25). Trata-se, portanto, de uma força de reexistência, isto é, uma resistência vital e criadora que transforma a memória em potência de futuro. Reexistir, mais do que resistir, significa manter viva a capacidade de narrar-se, de sonhar e de produzir sentido em meio às feridas coloniais. Nesse sentido, a Mostra e o infográfico revelaram-se como espaços-tempos de tradução dessas memórias em linguagem visual, corporal e estética. Ao mapear as lutas e os saberes dos povos indígenas cearenses, os estudantes não apenas comunicaram informações, mas também atualizaram uma ética de presença e de cuidado com as vozes silenciadas pela história. Como pontua Walsh, “[...] o eurocentrismo produz uma pedagogia da ausência, onde os saberes do outro são mutilados, distorcidos ou apagados” (2013, p. 44). Deste modo, ainda como afirma Walsh, “[...] descolonizar a educação é desarticular os dispositivos que sustentam a colonialidade do saber e do ser” (Walsh, 2019, p. 82). Assim, a educação contracolonial, ou decolonial, não é apenas crítica ao colonialismo, mas um ato de insurgência epistemológica, pois cria condições para que outras formas de pensar, sentir e existir possam florescer dentro da escola.

A ciranda aqui apresentada configura-se, como destaca Mignolo (2006), como expressão do “[...] giro decolonial [que] é uma resposta à arrogância epistêmica do Ocidente” (p. 72). Nesse horizonte, o diálogo com as epistemologias do Sul e com as cosmopolíticas indígenas ilumina a potência do vivido e das experiências que emergem dos corpos e das comunidades dos estudantes. Ao acolher esses múltiplos modos de conhecimento, a experiência rompeu com a hierarquia epistemológica que, historicamente, subalternizou as vozes não brancas, não letradas e não ocidentais. Assim, a escola foi reterritorializada como um espaço de enunciação pluriversal, um território de escuta, encontro e partilha de saberes. Nessa

perspectiva, a pedagogia da roda, inspirada na ciranda, assume um caráter ao mesmo tempo filosófico e político: ela destitui o professor do papel exclusivo de detentor do saber e o reposiciona como parte de uma coletividade que aprende junto. Essa descentralização do conhecimento traduz, de forma viva, a cosmologia indígena, em que o saber não se acumula, mas circula, atravessa corpos e se compartilha em movimento.

Além disso, o exercício de mediação cultural desenvolvido na Mostra configurou-se como prática de corpo-território, conceito discutido por mulheres indígenas e afro-latino-americanas que reconhece que “as relações de gênero são historicamente modificadas pela intrusão colonial, bem como pela matriz da colonialidade cristalizada e permanentemente reproduzida pelo Estado” (SEGATO, 2021, p. 85). O corpo, compreendido como primeiro território de resistência, tornou-se instrumento pedagógico: pintado, ornamentado, posicionado em roda, ele performou a presença ancestral e a dignidade de existir com a terra. Ao mesmo tempo, o espaço escolar foi ressignificado, transformado em território simbólico de memória e reparação, onde as epistemologias indígenas puderam emergir sem o filtro da exotização ou da folclorização. Nesse sentido, a exposição foi também um ato político de restituição da palavra, em que os estudantes experimentaram o saber como gesto e o gesto como conhecimento.

Ao articular filosofia, arte e educação, as práticas aqui descritas respondem a um chamado ético: o de construir uma escola que não apenas ensine sobre os povos indígenas, mas que aprenda com eles. Essa inversão epistêmica é central para a proposta de uma educação decolonial, pois implica desestabilizar a lógica monocultural que estrutura o currículo e abrir espaço para a pluralidade dos mundos possíveis. Como observa Dussel, “[...] a modernidade oculta a existência do outro, negando-lhe lugar na história e na memória” (2000, p. 47). Decolonizar, portanto, é restituir a palavra ao outro negado, é reconhecer a alteridade como fonte legítima de pensamento. Assim, quando os estudantes elaboram seus infográficos e conduzem a Mostra, não estão apenas reproduzindo conteúdos escolares, mas praticando um filosofar que nasce do encontro, um pensamento encarnado, situado e sensível.

Por fim, o percurso formativo vivenciado nas aulas 7, 8, 9 e 10 evidenciam que a filosofia pode se fazer também como estética da escuta, como arte de partilhar o vivido e como política da memória. O ato de compor visualmente um infográfico, de montar uma exposição ou de entoar um canto coletivo converte-se, nesse contexto, em prática de reencantamento do mundo. É na confluência entre ancestralidade, corpo e território que a filosofia reencontra seu sentido originário: o amor pelo saber que brota da terra e se alimenta do comum. Desse modo,

a experiência da “Ciranda Filosófica” aponta para uma educação que não se limita a transmitir ideias, mas que gera mundos, mundos em que o aprender é também curar, recordar e reexistir.

Desse modo, o quadro a seguir apresenta, de forma sintética e organizada, o planejamento das aulas desenvolvidas, considerando a duração de 50 minutos para cada encontro. Nele, são sistematizados os principais elementos do processo pedagógico, aula, tempo, recursos utilizados, estratégias de avaliação, resultados alcançados e evidências observáveis, com o objetivo de evidenciar a intencionalidade didática, o acompanhamento da aprendizagem e os efeitos formativos das atividades realizadas. Essa organização possibilita uma leitura clara do percurso metodológico adotado e dos desdobramentos pedagógicos da proposta.

#### **QUADRO 4 – Síntese do Percurso: Ancestralidade, Memória e Produção de Sentidos**

<b>Aula</b>	<b>Duração</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Procedimentos de avaliação</b>	<b>Resultados alcançados</b>	<b>Evidências empíricas</b>
Aula 7	50 min	Roda filosófica; textos de autores indígenas; cartolina; pincéis; revistas	Observação participante; escuta das falas; participação nas rodas	Sensibilização ética; compreensão inicial sobre os povos indígenas estudados	Registros de fala; anotações da pesquisadora; esboços manuais
Aula 8	50 min	Laboratório de informática; computadores; internet; fontes digitais	Acompanhamento do processo de pesquisa; orientação coletiva	Ampliação do repertório informacional; organização dos dados por etnia	Fichamentos digitais; referências selecionadas
Aula 9	50 min	Ferramentas digitais; imagens autorais; revisão em pares	Avaliação formativa; análise coletiva dos infográficos	Síntese criativa; autoria estudantil; integração texto–imagem	Versões revisadas dos infográficos; comentários dos pares
Aula 10	50 min	Espaço expositivo; ambientação estética; varais; objetos simbólicos	Mediação estudantil; autoavaliação e avaliação coletiva	Protagonismo juvenil; reconhecimento identitário; aprendizagem	Mostra Cultural; relatos orais; registros fotográficos

				significativa	
--	--	--	--	---------------	--

**Fonte:** Elaboração da autora.

Através da ciranda filosófica e das práticas educativas desenvolvidas, os estudantes experienciaram uma filosofia que pulsa no corpo, que escuta os saberes da terra e que se alimenta das memórias e narrativas que o colonialismo tentou silenciar. O infográfico construído coletivamente, a sacola antirracista circulando entre as turmas, o varal com imagens indígenas e a sala temática emergiram como expressões concretas dessa reexistência.

Essas práticas configuraram-se como reverberações comunitárias, nas quais o conhecimento partilhado em roda ecoou nos territórios afetivos e culturais dos estudantes. Ao reconhecerem suas ancestralidades e ao projetarem novas possibilidades de ser, os educandos produziram sentidos novos para o espaço escolar. Assim, a filosofia ensinada e vivenciada não apenas atendeu à urgência legal da implementação da Lei nº 11.645/2008, mas abriu caminhos sensíveis para uma educação antirracista, decolonial e plural, transformando o chão da escola em território de luta, encantamento e criação coletiva.

#### **4.5 Tecelagem de sentidos: reflexões acerca do produto educativo**

As reflexões tecidas nesta seção, são resultantes do Produto Técnico-Tecnológico apresentado nesta pesquisa, que tomou forma como descrito em uma ciranda metodológica compreendendo esse percurso como “[...] o giro decolonial é uma opção por desobedecer ao cânone ocidental e reexistir desde outros lugares de enunciação” (MIGNOLO, 2012, p. 12), Esses instrumentos foram concebidos com o objetivo de dialogar com o cotidiano escolar e com a realidade sociocultural dos estudantes, permitindo que questões como racismo, ancestralidade e resistência cultural fossem abordadas de maneira lúdica, crítica e significativa.

O produto educacional elaborado neste projeto foi incorporado a um material didático específico, com 10 planos de aulas, cuja proposta visa à criação de recursos pedagógicos voltados para o ensino de temáticas étnico-raciais no contexto do componente curricular de Filosofia. A estrutura desse material contempla a elaboração de uma sequência de atividades que conduziram os estudantes à participação ativa, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão sobre temas sociais contemporâneos e o engajamento em discussões sobre raça, diversidade, ancestralidade e inclusão. O foco esteve sempre na valorização da pluralidade de perspectivas e na formação cidadã crítica dos estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido, todas as etapas aqui apresentadas, desde a sensibilização inicial, ao jogo educativo, produzido em formato físico, composto por cartas que apresentaram questões problematizadoras inspiradas nas leituras e debates realizados em sala de aula, foram basilares para prática antirracista e valorização das temáticas indígenas no solo escolar. Tais cartas abordaram temas como desigualdade, representações históricas de povos indígenas, resistência cultural, ancestralidade e epistemologias não eurocentradas, e o encontro com saberes outros que não estavam postos no currículo acadêmico.

Na segunda etapa da ciranda filosófica, os estudantes foram convidados a se tornarem autores e tecelões de sentidos, produzindo infográficos educativos e sensíveis sobre os povos indígenas do Ceará. A atividade é desenvolvida como expressão da Filosofia Ameríndia em sala de aula, aproximando os estudantes das histórias, cosmologias, lutas e saberes de povos originários como os Tapeba, Tremembé, Jenipapo-Kanindé, Anacé, Pitaguary, Kanindé, Quixelô, Tapuia-Kariri, entre outros. De forma complementar, esses infográficos funcionaram como sínteses visuais e conceituais, o que facilitou a apreensão dos conteúdos e ampliou as possibilidades de reflexão estética e política dentro da escola.

Assim sendo, cada grupo escolheu ou recebeu a responsabilidade de estudar um desses povos. A partir de pesquisas orientadas, da escuta de trechos do documentário *Troncos Velhos* e da leitura de vozes indígenas como Ailton Krenak, os grupos teceram seus infográficos que articulam texto, imagem, símbolo e memória em uma narrativa própria, filosófica e poética.

Com isso, o processo não se limitou à coleta de dados: tratou-se de uma produção interpretativa e sensível, na qual os estudantes se reconheceram também como herdeiros e cuidadores desses saberes. A atividade ganhou ainda mais sentido como exercício de reconhecimento local e reconexão com a terra, pois sendo a cidade de Acopiara situada nesse território ancestral do povo Quixelô, olhar para essa história ganhou sentido especial.

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem metodológica que reconhece o conhecimento como produção coletiva, relacional e situada. Tal concepção rompe com a ideia do sujeito pesquisador isolado e do saber como produto exclusivo do "eu" pensante, ou, como criticado por algumas pensadoras contracoloniais, do "eurocentrismo" epistêmico. Aqui, o saber emerge da escuta, do diálogo e do entrelaçamento de experiências, afetos e territórios. Ao longo da escrita desta dissertação, foram fundamentais as vozes de professores, estudantes, colegas, familiares e movimentos sociais, que se inserem neste trabalho como coautores silenciosos, mas potentes. Assim, assumo que meu processo de escrita não é neutro nem solitário: ele é tecido à muitas mãos, em uma ciranda de saberes onde o pensamento se constrói

e se reconstrói com os outros, pelos outros e para os outros.

Nesse sentido, a metodologia adotada incorporou o próprio ato de escrever como prática filosófica e política, enraizada na ancestralidade e na escuta sensível. Como educadora-pesquisadora, reconheço que meu lugar de fala é moldado por trajetórias coletivas e afetivas, que atravessam a escola, a comunidade e a história do meu povo. Ao nomear fontes vivas de saber, desde os mestres do chão da escola até os ecos das minhas raízes indígenas, reafirmo que a construção do conhecimento é também um gesto de pertencimento, memória e reexistência. Essa postura metodológica não apenas legitima outras formas de saberes, mas transforma o próprio fazer acadêmico em um território de reconexão com os princípios da filosofia da oralidade, da ancestralidade e da partilha.

Sob essa perspectiva, a abordagem pedagógica se destacou por ser dialógica, ao incentivar os estudantes a se engajarem em processos de questionamento, conceituação e reflexão crítica, e participativa, ao promover a construção colaborativa do saber, ou seja, como apresenta Saviani (1996), passar “do senso comum à consciência filosófica”. Por meio dessa metodologia, os estudantes foram estimulados a debater e refletir sobre a importância da pluralidade cultural e da inclusão, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, o caráter interdisciplinar e transdisciplinar da atividade, que integra temas históricos, sociológicos e filosóficos, enriquece o aprendizado e fomenta a conscientização crítica. Assim a pesquisa seguiu etapas que refletem o que Gallo (2006, p. 26) propõe, “1. Sensibilização 2. Problematização 3. Investigação 4. Conceituação”.

Ainda nesse sentido, Gallo (2006, p. 26) sugere que ensinar Filosofia significa compreender a sala de aula como “uma oficina de conceitos, um local onde eles são experimentados, criados, testados”. Essa perspectiva evidencia que o ensino filosófico não se reduz à transmissão de teorias, mas constitui um exercício vivo de aproximação com questões fundamentais da existência humana. Desse modo, ensinar Filosofia implica um “apelo à diversidade, ao perspectivismo”, caracterizando-se como um campo aberto ao risco, à criatividade e ao pensamento sempre renovado. Trata-se, portanto, de um exercício permanente de perguntar e desconfiar das respostas fáceis, estimulando no estudante a coragem de pensar e produzir sentidos próprios.

Nesse contexto, torna-se essencial analisar tais afirmações à luz da relevância do pensamento filosófico no espaço escolar, reconhecendo seu papel formativo na construção de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de sua realidade.

aquilo que apenas a filosofia pode fazer, diferentemente de qualquer outro tipo de saber ou área do conhecimento. Podemos tomar como sendo três as principais características da filosofia: 1. trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte. 2. apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva. 3. possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (GALLO, 2006, p. 22-23).

Diante dessas reflexões, pode-se concluir que ensinar Filosofia no Ensino Médio vai além da simples apresentação de conteúdos históricos ou doutrinários. Trata-se de um processo que envolve a abertura ao novo, o estímulo à criatividade e à valorização da diversidade de perspectivas. Essa prática deve ser compreendida como uma “aventura intelectual” que desafia tanto professores quanto estudantes a se engajarem na construção de um pensamento vivo, questionador e transformador.

Para reforçar esse pensamento, Paulo Freire (1993) destaca a pedagogia da participação crítica e o diálogo como elementos essenciais no processo educativo, enfatizando que: “Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 1993, p. 87). Sob essa perspectiva, Freire enfatiza que a metodologia de ensino deve estar em consonância com os princípios da dialogicidade e da educação libertadora, pois a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas deve envolver um processo ativo de diálogo e conscientização.

Costa (2015) afirma:

Para Freire, há duas definições de educação: uma geral e outra específica. A geral é: educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. A específica depende da concepção de conhecimento freireana: o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. A definição de educação específica de Freire é: educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação/reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Segundo Freire, há duas espécies gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. A dominadora apenas descreveria a realidade e transferiria conhecimento; a libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação da realidade (COSTA, 2015, p.72).

Com base nessa concepção, Paulo Freire propõe duas definições complementares de

educação: uma geral e outra específica. A definição geral entende a educação como uma concepção filosófica e/ou científica do conhecimento que se materializa na prática social. Já a definição específica, ancorada na visão freireana de conhecimento como processo social, enfatiza a educação como criação contínua de saberes e transformação da realidade por meio da ação-reflexão dos sujeitos. Dessa forma, a educação, para Freire, transcende a simples transmissão de conteúdos e se configura como uma prática emancipadora. Ademais, o autor distingue duas modalidades de educação: a dominadora, que se limita à descrição da realidade e à reprodução do conhecimento existente, e a libertadora, que promove a criação crítica e reflexiva, impulsionando a transformação do mundo vivido pelos educandos. Assim sendo, as atividades desenvolvidas nessa dissertação, nos proporcionaram a compreensão dessas definições como essenciais para pensar práticas educativas comprometidas com a autonomia, a criticidade e a emancipação dos sujeitos sociais.

Com isso, essa proposta dialoga com Freire (1993), ao compreendermos que essa abordagem dialógica é fundamental, pois promove a reflexão crítica e a participação dos indivíduos na identificação e discussão de temas relevantes que impactam suas vidas. Ao abordar os “temas geradores”, a metodologia não só possibilita a compreensão dos conteúdos, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica, permitindo que os estudantes se tornem agentes ativos em suas realidades, questionando e transformando o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a experiência humana, inicialmente vivida de maneira imediata e limitada, transforma-se gradualmente por meio da reflexão crítica.

Desse modo, quando a consciência é mediada pela objetivação, ou seja, quando a experiência é analisada e compreendida em profundidade, ela deixa de ser um fechamento em si mesma e começa a se abrir para novas possibilidades e perspectivas. Além disso, através desse processo reflexivo, o indivíduo reconhece suas limitações e se abre para o que está além delas, promovendo uma conscientização crítica que impulsiona a construção de novos projetos e caminhos existenciais. Por fim, tal movimento da consciência é essencial para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade, onde o sujeito, no caso, o estudante de Filosofia, não apenas compreende o mundo, mas também se sente convocado a transformá-lo, em consonância com a perspectiva freiriana de educação emancipadora.

Assim, ficou evidente que um processo educacional é reconhecido como parte integral dessa interligação, ressaltando a importância dessa relação. Em consonância com as orientações da Plataforma Sucupira acerca do que seja um Produto Educacional (PE), reforçamos a

importância desse modelo para a construção da pesquisa:

[...] um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (BRASIL, 2019a, p. 15).

Diante do exposto, a partir da análise dos vinte formulários preenchidos pelos estudantes participantes da “Ciranda Filosófica”, foi possível organizar um panorama sensível e reflexivo das experiências vividas ao longo do processo. Os dados revelam que cada etapa da ciranda contribuiu para fortalecer o pensamento crítico, a interação coletiva, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento das ancestralidades presentes no grupo. As avaliações, distribuídas entre “Ótimo” e “Bom” em todos os critérios, demonstram o impacto positivo que a metodologia obteve no contexto escolar.

A primeira etapa, dedicada à leitura compartilhada de textos, principalmente de autores indígenas como Ailton Krenak, foi avaliada pelos estudantes como um momento de grande participação e envolvimento. O ato de ler coletivamente gerou vínculos entre os participantes, criando um ambiente no qual cada história lida parecia narrar, segundo um dos grupos, “um pedaço das nossas próprias histórias”. A presença da Sacola Antirracista foi mencionada como um recurso simbólico que despertou curiosidade, afeto e identificação. Essa etapa consolidou a leitura como prática de encontro, tornando o grupo uma verdadeira comunidade de leitores e partilhadores de memórias.

Na segunda etapa, desenvolvida por meio das rodas de conversa, os estudantes relataram que puderam vivenciar uma filosofia viva, situada e afetiva. O formato circular permitiu que cada um se expressasse a partir de suas experiências, relacionando as leituras às histórias das próprias famílias e comunidades. Para eles, o conhecimento não emergiu apenas das páginas dos livros, mas também dos gestos, olhares e vozes que atravessaram a roda. Essa etapa foi essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de escuta, tornando a reflexão filosófica um exercício profundamente humano.

A terceira etapa, marcada pelo jogo filosófico “Raízes do Ser”, foi considerada pelos estudantes um momento leve, dinâmico e prazeroso de aprendizado. As cartas do jogo, compostas por perguntas filosóficas, despertaram a curiosidade e promoveram interações espontâneas e significativas entre os colegas. Muitos relataram que o caráter lúdico contribuiu para desfazer a ideia de que a filosofia é distante ou difícil, afirmando que “no jogo, pensar

virou brincadeira séria, e a brincadeira virou jeito de filosofar”. A ludicidade, portanto, possibilitou que a reflexão se tornasse mais acessível e democrática.

A quarta etapa, dedicada à discussão sobre ancestralidade, foi avaliada de maneira particularmente significativa. Os estudantes afirmaram terem se sentido representados e tocados pela forma como a proposta dialogou com suas raízes. O encontro com vozes indígenas e afro-brasileiras provocou um movimento de reencontro com memórias antes silenciadas, despertando um sentimento de orgulho, pertencimento e reexistência. Muitos reconheceram que refletir sobre ancestralidade no ambiente escolar foi uma oportunidade de valorizar suas próprias histórias e contextos familiares, compreendendo que a filosofia pode também nascer da terra, dos afetos e das tradições.

Por fim, o respeito à diversidade foi unanimemente reconhecido como um dos pilares que sustentaram a proposta. Em todas as etapas, os estudantes destacaram a presença constante da empatia, da atenção e do cuidado com as diferentes formas de expressão. Essa dimensão ética do projeto foi percebida como essencial para o sucesso da experiência, pois garantiu que todos pudessem participar com liberdade e segurança. Segundo um dos relatos coletivos, “em todo o tempo, houve respeito, empatia e espaço para todas as vozes”.

Embora não previsto formalmente no instrumento de avaliação, a Mostra Cultural dos Povos Indígenas do Ceará foi lembrada pelos estudantes como um momento marcante de culminância. A mostra sintetizou simbolicamente o percurso vivido na proposta, unindo estudo, expressão artística, ancestralidade e diálogo comunitário. Esse momento final reforçou a compreensão de que a proposta da “Ciranda Filosófica” transformou a turma em um território de reencantamento e de valorização das identidades diversas.

De modo geral, o conjunto das respostas evidencia que a proposta alcançou plenamente seus objetivos ao articular filosofia, interculturalidade e ancestralidade em um único movimento formativo. A Ciranda Filosófica mostrou-se capaz de produzir sentidos, afetos e conhecimentos que ultrapassam os limites do conteúdo formal, revelando que o ensino de Filosofia pode ser vivido na coletividade, na sensibilidade e na partilha de saberes. Assim, a experiência reforça que pensar, no contexto escolar, é também um ato de existir, cuidar e reencantar o mundo.

Com esse recurso, buscou-se não apenas facilitar a compreensão dos conteúdos, mas também incentivar a participação ativa dos estudantes, promovendo uma construção colaborativa e autônoma do conhecimento. Assim, ferramenta pedagógica aqui executada,

proporcionou um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico, reforçando a reflexão crítica sobre questões étnico-raciais de forma envolvente e significativa. Essa estratégia educacional, alinhada às diretrizes da BNCC (2018), promoveu o desenvolvimento integral dos estudantes, engajando-os de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem e consolidando uma abordagem pedagógica voltada para a formação cidadã e crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta pesquisa é, antes de tudo, reconhecer que ela não se fecha: segue viva, circular, como a própria ciranda que lhe dá nome. O caminho percorrido não aponta para um ponto final, mas para a continuidade de uma luta que antecede esta escrita e se estende para além dela, a luta por memória, por justiça epistêmica e pelo reconhecimento das ancestralidades que compõem o chão que pisamos. Assim, estas considerações finais não são conclusões, mas retomadas.

Nesse sentido, o objeto geral desta dissertação consistiu em refletir sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio a partir de uma perspectiva étnico-racial, contracolonial e situada, tomando como referência as experiências pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, em Acopiara–CE. Ao investigar a educação filosófica como espaço de diálogo com os saberes ancestrais, especialmente os saberes indígenas, o estudo buscou problematizar os limites de um currículo tradicionalmente eurocentrado e propor caminhos possíveis para a construção de práticas filosóficas mais plurais, sensíveis às realidades locais e comprometidas com a diversidade epistemológica.

Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que a Lei nº 11.645/08, embora seja marco jurídico fundamental, permanece frequentemente aprisionada no papel. Sua promessa de reconstrução curricular e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas ainda encontra barreiras estruturais e epistemicidas no cotidiano escolar. Esta pesquisa revelou a distância entre o que está na lei e o que acontece na escola, distância que expressa também a ruptura histórica entre o Brasil que somos e o Brasil que poderíamos ser.

É nesse hiato que a Filosofia se mostrou força transformadora. Quando desobediente, contracolonial e aberta às cosmovisões plurais, ela se revela como prática viva, territorializada e sensível. Nas experiências realizadas, deixou de ser teoria distante para tornar-se encontro, escuta e reconhecimento.

A inserção de epistemologias afro-indígenas nas aulas de Filosofia demonstrou que os estudantes desejam um currículo que dialogue com suas vivências, memórias e territórios. Na EEEP. Alfredo Nunes de Melo, os jovens mostraram que aprender é também se reencontrar, e que filosofar é sentir-se parte de uma história que lhes foi negada. Foi nesse contexto que emergiu a potência da Ciranda Filosófica.

A ciranda, transformada em metodologia de ensino, reafirmou que a roda é símbolo de comunidade, horizontalidade e partilha. Nesse formato, todos falam, escutam, pensam e criam. A roda rompe com a verticalidade tradicional e permite que o saber circule como fluxo e encantamento. Não foi apenas escolha metodológica, mas gesto político.

Os resultados da pesquisa apontam que práticas como a ciranda filosófica, as rodas de conversa, a leitura coletiva de obras indígenas e a valorização das experiências culturais locais favorecem o engajamento dos estudantes e possibilitam a construção de um espaço pedagógico mais dialógico e significativo. Essas práticas revelaram-se potentes na promoção do letramento filosófico e na valorização das identidades dos estudantes, especialmente quando estes se reconhecem como sujeitos históricos, portadores de saberes e pertencentes a um território marcado por heranças indígenas muitas vezes invisibilizadas. Assim, a Filosofia, ao dialogar com o conhecimento ancestral, assume um papel formativo que ultrapassa os muros da escola e se conecta com a vida concreta dos educandos.

Portanto, as experiências pedagógicas desenvolvidas, as rodas de conversa, os debates, os infográficos, a sacola antirracista, a Mostra dos Povos Originários do Ceará e o jogo ancestral *Raízes do Ser*, mostraram que, quando o estudante se reconhece no conhecimento, o aprendizado deixa de ser imposição e se transforma em processo de cura e afirmação identitária.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que a educação filosófica, quando articulada às questões étnico-raciais, amplia significativamente seu potencial formativo, uma vez que desloca o ensino de Filosofia de uma lógica meramente conteudista para uma prática reflexiva enraizada na experiência, no território e na escuta dos sujeitos. A presença de autores indígenas e negros, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Sueli Carneiro, Nego Bispo, Djamila Ribeiro, Adilbênia Machado, entre outros, permitiu que reflexões profundas emergissem na escola. Eles mostraram que a Filosofia não habita apenas bibliotecas europeias, mas florestas, aldeias, terreiros, quilombos e memórias familiares. Pensar a partir deles foi ato de ruptura e reconstrução.

Embora situada em um contexto específico, a Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, em Acopiara-CE, esta pesquisa não se encerra em seus limites geográficos. Ao contrário, suas reflexões e experiências podem inspirar novas pesquisas e práticas pedagógicas em outros contextos educativos, demonstrando que pensar e utilizar a ciranda filosófica no ensino de Filosofia é possível, pertinente e urgente em diferentes realidades escolares.

Nesse sentido, retoma-se a justificativa desta dissertação, que se inscreve na necessidade de contribuir para o campo do ensino de Filosofia ao dialogar com a etnoeducação, a contracolonialidade e as epistemologias afro-indígenas. O estudo busca preencher uma lacuna na literatura especializada, especialmente no âmbito do PROF-FILO, ao apresentar uma proposta metodológica situada, a ciranda filosófica, que articula território, ancestralidade e prática filosófica escolar.

Ainda nesse movimento justificativo, é fundamental reconhecer que esta pesquisa também nasceu das dificuldades concretas de reconstruir uma história familiar marcada pelo silêncio e pelo apagamento. Ao longo do percurso, tornou-se evidente que a memória sobre minha bisavó Marica, mulher de origem indígena, não havia sido transmitida de forma contínua entre as gerações. Muitos familiares narraram que, quando crianças, sentiam vergonha de fazer perguntas aos avós, sobretudo aquelas relacionadas à vida pessoal, à origem ou às experiências de dor e deslocamento. Diferentemente do que hoje se busca construir por meio de vínculos afetivos e da valorização dos saberes ancestrais, naquele tempo o silêncio era regra, e a distância geracional, uma barreira. Soma-se a isso o fato de que os filhos de Marica já faleceram e que parte significativa de seus netos já não consegue narrar sua história. Como bisneta, encontrei fragmentos, lacunas e ausências.

Assim, observa-se que o silenciamento histórico que marcou a formação do Brasil também atravessou o âmbito familiar, contribuindo para a fragmentação das memórias ancestrais. Contudo, tal silenciamento não se efetivou de maneira plena, uma vez que, por meio da oralidade e das narrativas transmitidas entre gerações, mesmo que de forma descontínua, foi possível preservar vestígios da história e da identidade que resistiram ao apagamento total.

Por todas essas razões, registrar nesta dissertação a existência dessa mulher, mãe indígena que enfrentou adversidades profundas em seu tempo, é um gesto de reparação e de justiça epistêmica. Sua voz ecoa aqui porque sua história de vida foi o motor desta pesquisa, reafirmando que lembrar é também um ato político e que escrever é, neste caso, uma forma de garantir que essa memória não seja definitivamente apagada.

Por isso, esta pesquisa confirmou que trabalhar ancestralidade não é olhar para o passado, mas criar futuro. Ao reencontrar minha própria história, lembrar de minha bisavó Marica, das expressões indígenas da infância e do território acopiarense, esta pesquisadora compreendeu que ensinar Filosofia é também reatar fios rompidos pela colonização. Assim, o corpo que pesquisa é também corpo que narra e que luta.

Deste modo, a cidade de Acopiara, “terra do lavrador”, revelou-se território ancestral repleto de memórias indígenas silenciadas. A ausência de registros oficiais não significa inexistência, mas apagamento. A escola tornou-se, portanto, espaço de reavivamento dessas presenças, demonstrando que a ancestralidade não desaparece: resiste, se oculta e espera ser chamada de volta.

A Filosofia ensinada sob a perspectiva contracolonial permitiu que os estudantes percebessem a pluralidade de mundos que coexistem. A crítica à “história única” encontrou eco no cotidiano escolar, e a ciranda ensinou a pensar com os pés fincados no território e a mente aberta à diversidade.

Tornou-se evidente que ser professora de Filosofia, neste contexto, é exercer responsabilidade histórica. Cada aula se converteu em oportunidade de romper silêncios, combater o racismo e formar jovens conscientes de sua força política. A prática docente revelou-se militância amorosa.

As reflexões construídas aqui apontam para a urgência de transformar a relação das escolas brasileiras com os saberes ancestrais. Não se trata apenas de inserir conteúdos, mas de reconfigurar a própria noção de conhecimento. A justiça epistêmica é o direito de existir como sujeito de saber, e foi esse direito que guiou esta pesquisa.

Ao caminhar com epistemologias afro-indígenas, esta dissertação confirmou que a Filosofia pode ser caminho de reencantamento do mundo. Em tempos de crise ambiental, desigualdade e racismo, as palavras de Krenak se fizeram urgentes: precisamos reaprender a sonhar, a escutar e a cuidar.

A contracolonialidade, mais que teoria, afirmou-se como ética: a ética da terra, da memória, da coletividade, da ancestralidade e da vida. É ela que se opõe ao adestramento colonial e afirma a potência dos povos que reexistem, dos estudantes que criam e dos ancestrais que guiam.

Nesse sentido, finalizar esta dissertação é também afirmar que ensinar Filosofia pode ser um ato de resistência, de cuidado e de reconexão com aquilo que nos constitui enquanto sujeitos históricos. Ao trazer os saberes ancestrais para o centro da reflexão filosófica, reafirma-se a possibilidade de uma educação comprometida com a justiça cognitiva, com o reconhecimento da diversidade e com a construção de mundos possíveis. Que este trabalho possa contribuir para que a Filosofia, no chão da escola, continue sendo um espaço de escuta, de diálogo e de transformação, um caminho, entre tantos outros, para adiar o fim do mundo.

Por fim, concludo reafirmando que esta pesquisa não se encerra — e tampouco eu me encerro nela. O percurso vivido no PROF-FILO, nas disciplinas, nos encontros e nas trocas coletivas, constituiu-se como um processo profundo de autorreconhecimento enquanto mulher, professora, filósofa e descendente de indígena. Foi um caminho de encontro com os outros, mas, sobretudo, de reencontro comigo mesma. Reconhecer-me nesse lugar foi compreender que minha prática docente, minha pesquisa e minha escrita são atravessadas por ancestralidades que resistem e insistem em existir.

Assim, esta dissertação se expande como raiz que busca novas terras, como canto que atravessa gerações, como ciranda que nunca deixa de girar. Que este trabalho continue inspirando práticas educativas sensíveis, plurais e antirracistas. Que a escola permaneça espaço de reencontro com o que fomos, somos e podemos ser. E que a Filosofia, dançada em roda, continue a nos lembrar que pensar é também forma de amar, resistir e reexistir.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos.** Educar em Revista, n. 5, p. 47-68, jan./ mar. Editora: UFPR, Curitiba, 2015.
- ASSOCIAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO LOCAL CO-PRODUZIDO. ADELCO. **Situação dos povos indígenas do Ceará: movimento indígena no Ceará – ADELCO.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em: 12 fev. 2025.
- ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 48ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BEVILÁQUA, Fábila M. Dias. **Emicida e o experimento social amarelo: periferia, identidade e canto.** Varjota, Ce: Edições CriAr, 2024.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **O que é contra-colonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?** [locução de: equipe do Instituto Claro]. Instituto Claro, São Paulo, 2023. Podcast. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>. Acesso em: 26 out. 2025.
- BITENCOURT, Amanda da Trindade. **O futuro é ancestral e entrelaçado pelos afetos.** *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 34, n. 66, p. 27-31, 1º sem. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.v34i66.58725>. Acesso em 26 de outubro de 2025.
- BRANDÃO, C.R. **Educação Popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 setembro 2023.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 06 setembro 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPIR, 2004.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) . Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Relatório Nacional sobre a Implementação da Lei 11.645/08*. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Marlene O. **Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. UNESP- Programa de Pós-Graduação em Educação Básica. Bauru, 2017.

CABRERA, Julio. **Filosofia no Brasil e na América Latina**. *Blog Julio Cabrera*, 7 ago. 2011. Disponível em: <https://filosofojuliocabrera.blogspot.com/2011/08/filosofia-no-brasil.html>

CABRERA, Júlio. **Pensar insurgente: acerca da inconstância de um filosofar selvagem (Filosofia no Brasil numa perspectiva latino-americana)**. *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 6 n. especial, p. 5-47, 2015.

CANDAU, V. M. F. (Org.), **Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas**, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARNEIRO, Sueli. **Mulher Negra**. Cadernos Geledés, Instituto da Mulher Negra, Cadernos IV, São Paulo 1993.

CARNEIRO, Sueli. **Epistemicídio: rompendo invisibilidades**. *Geledés – Instituto da Mulher Negra*, 1 out. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/artigo-sueli-carneiro-rompendo-invisibilidades/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, pág. 96-110.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. **Giro decolonial, teoria crítica e pensamento heterárquico**. In: GROSGOUEL, Ramón; GOMEZ, Santiago Castro

- (Ed.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 09-24.
- COSTA, Yohane Cardoso da; PALADINO, Melina Casari; NASCIMENTO, Daniel Arruda. **A etnoeducação como perspectiva e prática para a valorização dos conhecimentos tradicionais.** Amazônia Latitude, Manaus, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2019/12/17/a-etnoeducacao-como-perspectiva-e-pratica-para-a-valorizacao-dos-conhecimentos-tradicionais/>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores.** Tradução de Ana Luiza Braga e Lior Zisman Zalis. São Paulo: N-1 Edições, 2021.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Um mundo ch'ixi é possível: ensaios de um presente em crise.** Tradução de Laura Langford. São Paulo: Elefante, 2024.
- DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; ZEICHNER, Keneth (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DUSSEL, E. (1993). **1492: O Encobrimento do Outro - A Origem do Mito da Modernidade.** Conferências de Frankfurt. Vozes Editora, Petrópolis.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, E. **Política da libertação: história mundial e crítica.** São Paulo: Paulus, 2009.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renatoda Silveira, Salvador, EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos,** São Paulo, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e terra, 1993.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GALLO, Sívio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.** S GALLO · 2006 · Citado por 164 — Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio, in GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GOMES, N.L; JESUS, R.E. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões.** In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.
- GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v. 12, n. 1, 2012.
- GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos.** 1 ed. Rio Janeiro: Zahar, 2020.
- GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115–147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi – **As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada.** In: \_\_\_\_ (Org.) – **Índios no Brasil**, SMC-SP, São Paulo, 1992.
- GRUPIONE, Luis D. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.** In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONE, Luis D. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.
- HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.
- INSTITUTO ALANA. **Nota técnica: implementação da Lei 11.645/08. 2024.** Disponível em: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/NOTATECNICA\\_lei11645.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/12/NOTATECNICA_lei11645.pdf). Acesso em: 20 jul. 2025.
- IOSR. **A educação afro-brasileira e indígena nas escolas: perspectivas a partir da Lei nº 11.645/2008.** *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, v. 29, n. 9, 2024. Disponível em:

<https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue9/Ser-1/D2909012025.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Petrópolis, 2º ed. – 2020.

JESUS, Marleide Maria de. **Lei 11.645/2008 e o ensino de sociologia(s): problematizando invisibilidades indígenas urbanas dentro de uma escola pública de Tupã/SP**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

KANNO, M. BRANDÃO, R. **Manual de infografia**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1998.

KAYAPÓ, Edson. **Lei 11.645/08 e a educação indígena**. Salvador: EDIFBA, 2023. 50 p. (Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré; v. 2).

KOPENAWA, Albert, Bruce, Davi. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** / Ailton Krenak. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Trilhos urbanos**. In: MUNDURUKU, D.; WAPICHA - NA, C. **Antologia Indígena**. Mato Grosso: Secretaria da Cultura, 2009.

KRENAK, Ailton; Piúba, Fabiano (orgs.) **Desnaturada: cultura e natureza**. Fortaleza: Secult/Ce, 2022.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.

LARROSA, Jorge. **“Tecnologias do Eu e Educação”** in: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **O Sujeito da Educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp. 35-86.

LEVINAS, E. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LIMA, Jose Aparecido de Oliveira; MATOS, Junot Cornélio. A filosofia da pergunta no percurso da formação de si mesmo. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 9–22, 2022. DOI: [10.20396/rfe.v14i2.8670257](https://doi.org/10.20396/rfe.v14i2.8670257). Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8670257>. Acesso em: 23 out. 2025.

MACIEL, Lucas da Costa. **“Perspectivismo ameríndio”**. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019.

Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/perspectivismo-amerindio>. Acesso em: 26 de julho de 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Pedagogias da ancestralidade: perspectivas para ensino de filosofias africanas no Brasil**. Revista da ABPN, v. 17, n. 1, p. 63–72, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.31418/2177-2770.2023.v17.c.1.p63-72>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades**. Fortaleza: IMPRECE, 2019.

MARCONDES FILHO, C. **Dicionário da comunicação**. São Paulo: Paulus, 2009.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Filosofia latino-americana: diálogos e manifestações**. *Coluna ANPOF*, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/filosofia-latino-americana-dialogos-e-manifestacoes>

MARQUES, Cássio Donizete. **Pensando a ética e a educação**. In EVANGELISTA, Francisco; MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da História do Brasil**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos indígenas e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgard (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO. 2005.

MIGNOLO, W. D. **A ideia de América Latina**. São Paulo: UNESP, 2006.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MÓDOLO, Cristiane Machado. Infográficos: características, conceitos e princípios básicos. *In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste*. Juiz de Fora, 2007.

MONTEIRO, Jhon Manuel. **Armas e armadilhas: história e resistência dos índios**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MOREIRA, Rejane; MACIEL, Sônia (Orgs.). **Cadernos de estudos em etnoeducação**. Niterói: s/n., 2016, v. 1.

MOREIRA, Rejane; MACIEL, Sônia (Orgs.). **Cadernos de estudos em etnoeducação**. Niterói: s/n., 2017, v. 2.

MOSQUERA, J. D. **Etnoeducación afrocolombiana**. 1. ed. Santa Fé de Bogotá/Colômbia: Editora Docentes, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

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

NOVAES, Adauto (Org). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia da Letras, 1999. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/armas-e-armadilhas/>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro, CEAP, 2011.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da Universidade: origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)**. In: SYSS, Ahyas. (org) *Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro, Quartet, 2008.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **O encanto das águas: a relação dos Tremembé com a natureza**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006. OLIVEIRA, J. P. (org.) *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro. 2ª Ed. Contra Capa Livraria /LACED, 2004.

- OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **Torém: brincadeira dos índios velhos**. São Paulo: Annablume: Fortaleza: Secretaria da Cultura e desportos, 1998.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. “**A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças**”. **A Lei 11.645: suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica**. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639**. Rio de Janeiro, Quartet: Faperj, 2012
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. “**A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças**”. **A Lei 11.645/08: suas implicações e práticas na recente produção acadêmica**. In: MIRANDA, Claudia, LINS, Mônica e COSTA, Ricardo (orgs.). **Relações Étnico-Raciais na Escola: desafios e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.
- OLIVEIRA, Manfredo de Araújo de. **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1997.
- ORÍÁ, R. **O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações**. *Textos de História*, Brasília, DF, v. 4, n. 2, 1996.
- PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na formação de professoras e professores - Contribuição do legado africano para a implementação da lei 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 107- 130.
- QUIJANO, Aníbal (2000), “**Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America**”, *NEPANTLA*, 1(3), 533-580.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: QUIJANO, Anibal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIXELÔ, Marleide. **Povo Quixelô: resistir para existir, existir para resistir.** *Movimentação*, [S. l.], v. 4, n. 06, p. 105–124, 2017. DOI: 10.30612/mvt.v4i06.7530. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/movimentacao/article/view/7530>. Acesso em: 14 jul. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1º ed. – São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Ewerton Martins; SANCHES, Teresa. Ailton Krenak: “**Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial**”. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2 dez. 2024. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os NÃ gô e a Morte.** Petrópolis, Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul: saberes nascidos das lutas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista “**Ecologia de saberes**”. *Revista PUCRS – Ecologia de Saberes*. Revista PUCRS, entrevista por Ana Paula Acauan. Acesso em: 9 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3–46, out. 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Coleção educação contemporânea, 11ª Edição. Editora autores associados, 1996.

SECRETARIA DOS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ; ÍRIS – LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO E DADOS DO GOVERNO DO CEARÁ; UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Vozes Originárias do Ceará: guia de termos indígenas.** Fortaleza: ÍRIS / Secretaria dos Povos Indígenas do Ceará / Pró-Reitoria de Cultura da UFC, jun. 2024. Disponível em: <https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/vozes-originarias-do-ceara-guia-de-termos-indigenas-ufc.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico decolonial**. E-cadernos CES [Online], 18 | 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 07 de novembro de 2025, p 106-131.

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STENGERS, Isabelle. **A proposição cosmopolítica**. Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros, n. 69, 442-464. 2018

RUSSI, Adriana. **Tamiriki, pata yotono kwama: a reconstrução de uma casa, a valorização de uma cultura e o protagonismo dos ameríndios kaxuyana às margens do rio Cachorro (Oriximiná-PA)**. 275 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny. **Na escola os saberes tradicionais: etnoeducação, cultura e patrimônio**. Revista Unilasalle, n. 23, p. 105-127, 2016.

RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny; MACIEL, Sônia (Orgs.). **Cadernos de cultura e educação para o patrimônio**. Niterói: s/n., 2012, v. 2.

RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny; MACIEL, Sônia (Orgs.). **Cadernos de cultura e educação para o patrimônio**. Niterói: s/n., 2014, v. 3.

RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny; MACIEL, Sônia (Orgs.). **Cadernos de cultura e educação para o patrimônio**. Niterói: s/n., 2015, v. 4.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Campinas SP: Autores associados: 2009 (Coleção educação contemporânea).

**SECRETARIA DOS POVOS INDÍGENAS DO CEARÁ. Vozes originárias do Ceará: guia de termos indígenas**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2023. Disponível em: <https://www.povosindigenas.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, Francisco José da. **A filosofia indígena dos males da terra: a terra sem mal**. In: LIMA, Antônio Ismael da Silva (org.). *Filosofia em rede: filosofia para adiar o fim do mundo* [recurso digital]. Goiânia, GO: Phillos Academy, 2022.

- SILVA, J. **A mobilização do movimento negro brasileiro.** In: SILVA, J. da. et al. Zumbi + 10/2005: o perfil dos participantes. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/UERJ, 2006 (Série Ensaios & Pesquisa 6).
- STENGERS, Isabelle. **A proposição cosmopolítica.** *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 69, p. 442-464, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464>
- TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.
- UCHOA, José. **Multinaturalismo e recusa do correlacionismo: a ontologia animista e a crítica à metafísica ocidental.** *Ensaios Filosóficos*, v. XV, p. 36–45, 2020. Disponível em: [https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo15/03\\_UCHOA\\_Ensaios\\_Filosoficos\\_Volume\\_XV.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo15/03_UCHOA_Ensaios_Filosoficos_Volume_XV.pdf). Acesso em: 31 out. 2025.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. O que nos faz pensar,** Rio de Janeiro, n. 18, p. 225–254, set. 2004. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqfnf/article/view/197>. Acesso em: 31 out. 2025.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2015. **Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro.** Disponível em: [https://www.academia.edu/25782893/Sobre\\_a\\_no%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_etnoc%C3%ADdio\\_com\\_especial\\_aten%C3%A7%C3%A3o\\_ao\\_caso\\_brasileiro](https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%ADdio_com_especial_aten%C3%A7%C3%A3o_ao_caso_brasileiro). Acesso em 31 out. 2025.
- VIDICH, A. e LYMAN, S. **Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2019.
- WALSH, C. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver.** São Paulo: Vozes, 2013.
- WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe.** In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maria; WHITE, Evelyn C. (orgs.). *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2000. p. 151–163.
- WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maísa; WHITE, Evelyn. (Org.). *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas; Criola, 2006.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar [recurso eletrônico]** / Antoni Zabala; tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB, Editado como livro impresso em 1998.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice A – PLANO DE AULA – CIRANDA METODOLÓGICA**

#### **Identificação**

**Escola:** EEEP Alfredo Nunes de Melo

**Turmas:** 1ª Série do Ensino Médio Técnico – Administração, Enfermagem, Desenvolvimento de Sistemas, Informática

**Componente curricular:** Filosofia

**Tempo estimado:** 10 aulas de 50 minutos

**Professor(a):** Marília Moreira Lima

**Tema da unidade:** Filosofia, identidade e ancestralidade: introdução à Etnoeducação e Filosofia Ameríndia

#### **Aula 1 – Quem sou eu na ciranda da história? Reconhecendo meus ancestrais**

##### **1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)**

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

##### **2. Habilidades Específicas**

Reconhecer a diversidade dos povos indígenas do Ceará.

Valorizar os saberes indígenas enquanto parte do patrimônio intelectual e espiritual do território.

Praticar escuta ativa e diálogo coletivo como formas de aprender filosofia.

##### **3. Conteúdos**

Etnoeducação e Filosofia Ameríndia.

Povos indígenas do Ceará: histórias, espiritualidades e resistências.

Documentário Troncos Velhos (Governo do Estado do Ceará).

Reflexões guiadas por autores indígenas

#### 4. Metodologia

A proposta se ancora na metodologia da ciranda, mobilizando rodas de conversa, escuta ativa e partilha de experiências. Os estudantes são convidados a observar, refletir e dialogar com as múltiplas expressões da ancestralidade indígena no território cearense.

#### 5. Etapas das Atividades

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>
Abertura em roda	Acolhimento e escuta sobre as origens dos estudantes.	Reconhecer identidades e histórias pessoais.
Pergunta mobilizadora	“De onde vêm minhas raízes?” – relato breve de pertencimento e herança familiar.	Proporcionar a reflexão filosófica.
Exibição de trechos	Série/Documentário Troncos Velhos	Sensibilizar e contextualizar.
Apresentação de povos	Tapeba, Anacé, Tremembé, Jenipapo Kanindé, Pitaguary, Kanindé, Quixelô, Tapuia-Kariri.	Nomear e reconhecer presenças.
Diálogo coletivo	Discussão sobre o que entendemos por “ancestralidade”.	Construir signos e significados coletivamente.
Encerramento simbólico	Cada estudante compartilha uma palavra que simboliza sua herança ancestral.	Síntese afetiva.

#### 6. Recursos Didáticos

Aparelho de som e datashow

Acesso ao documentário Troncos Velhos

Textos breves de autores indígenas

Mapa do Ceará (projetado ou impresso)

Cartões de papel para o encerramento simbólico

## **7. Avaliação**

Participação nas rodas de conversa e escuta atenta.

Interesse demonstrado pelas temáticas indígenas.

Capacidade de refletir sobre identidade, saberes e territórios.

Respeito às vozes indígenas durante a escuta e os diálogos.

## **Aula 2 – O Ceará indígena que habita em nós**

### **1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)**

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

### **2. Habilidades Específicas**

Reconhecer a diversidade dos povos indígenas do Ceará.

Valorizar os saberes indígenas enquanto parte do patrimônio intelectual e espiritual do território.

Praticar escuta ativa e diálogo coletivo como formas de aprender filosofia.

### **3. Conteúdos**

Etnoeducação e Filosofia Ameríndia

Povos indígenas do Ceará: histórias, espiritualidades e resistências

Série/documentário Originários (Diário do Nordeste)

Reflexões guiadas por autores indígenas

### **4. Metodologia**

Roda de conversa inicial, diálogo guiado sobre tempos, saberes e território a partir das obras *Ideias para adiar o fim do mundo* e *Futuro Ancestral*.

## 5. Etapas das Atividades

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>
Abertura	O que conhecemos (ou pensamos conhecer) sobre povos indígenas do Ceará?	Promover conhecimentos prévios.
Formação de células	Cada grupo assume um capítulo para leitura.	Construir responsabilidades.
Leituras guiadas	Textos de Ailton Krenak	Ampliar repertório.
Roda de diálogo	“O que esses povos e vozes nos ensinam sobre o tempo, o saber e o território?”	Relacionar saberes e território.
Encerramento simbólico	Palavra que represente o aprendizado no “círculo da escuta”.	Síntese e cuidado.

## 6. Recursos Didáticos

Textos de autores indígenas aqui usamos Ailton Krenak, obras: *Ideias para adiar o fim do mundo e Futuro Ancestral*.

## 7. Avaliação

Participação nas rodas de conversa e escuta atenta.

Interesse demonstrado pelas temáticas indígenas.

Capacidade de refletir sobre identidade, saberes e territórios.

Respeito às vozes indígenas durante a escuta e os diálogos.

### Aula 3 – Círculo de Leitura: Krenak e os Saberes Ancestrais

#### 1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

## 2. Habilidades Específicas

Selecionar, organizar e hierarquizar ideias centrais de textos filosóficos.

Relacionar conceitos de tempo, cuidado e espiritualidade a práticas contemporâneas.

Cooperar em células de leitura com registro e socialização de sínteses.

## 3. Conteúdos

Ailton Krenak – *Ideias para adiar o fim do mundo; Futuro Ancestral*

Temas: resistência, cuidado, tempo, espiritualidade

## 4. Metodologia

Roda de diálogo com as células e apresentação do capítulo que cada grupo leu.

## 5. Etapas das Atividades

Etapa	Descrição	Objetivo
Diálogo com as células	Compartilhar sínteses e conexões.	Tecer de sentidos.
Encaminhamento	Registros serão usados em roda de partilha posterior.	Continuidade formativa.
Encerramento	Palavra/imagem que represente o capítulo no painel.	Síntese visual.

## 6. Recursos Didáticos

Textos/Obras de Ailton Krenak

Cartolinas/quadros e marcadores

Etiquetas/adesivos para o painel

## 7. Avaliação

Qualidade dos registros por célula.

Pertinência das sínteses compartilhadas.

Colaboração e respeito às vozes autorais.

## Aula 4 – Apresentação e Preparação do Jogo “Raízes do Ser”

### 1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

### 2. Habilidades Específicas

Organizar e comunicar regras, etapas e papéis de uma atividade colaborativa.

Exercitar escuta ativa, tomada de decisão coletiva e cuidado com o outro.

Planejar ambientação simbólica em respeito às referências indígenas do Ceará.

### 3. Conteúdos

Estrutura do jogo “*Raízes do Ser*” (cartas / / ; objetivos; tempos).

Ética do cuidado, escuta e circulação de saberes.

Ambientação e símbolos (ciranda, grafismos, objetos de memória).

### 4. Metodologia

Ciranda metodológica com roda de planejamento e demonstração guiada do jogo (mini-rodada).

### 5. Etapas das Atividades

Etapa	Descrição	Objetivo	Tempo
Abertura e alinhamento	Relembrar propósito do jogo e combinados de respeito/escuta.	Relembrar critérios e expectativas.	10 min

Distribuição de papéis	Definir: mediadores, guardiões do tempo e da escuta, registro, cuidado com materiais.	Assegurar co-responsabilidade.	15 min
Ambientação	Layout da roda, centro simbólico e posicionamento das cartas por cor.	Preparar espaço de ciranda.	10 min
Demonstração (mini-rodada)	1 carta, 1 e 1 para simular fluxo e tempos.	Ensaiai condução e ritmo.	20 min
Ajustes finais	Registrar tempos, lista de materiais, regras de fala e silêncio, sinais para trocas.	Finalizar plano de ação.	15 min

## 6. Recursos Didáticos

Cartas do jogo; cartolinas/flipchart; canetas; cronômetro; panos/elementos naturais; aparelho de som (opcional).

## 7. Avaliação

Participação e pertinência dos combinados.

Clareza dos papéis definidos.

Respeito às referências culturais.

## Aula 5 – Aplicação do Jogo “*Raízes do Ser*” – Parte 1 (Perguntas Filosóficas)

### 1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

## 2. Habilidades Específicas

Praticar a escuta como atitude filosófica.

Elaborar perguntas e respostas abertas, sem reduzir a pluralidade.

Reconhecer aspectos identitários e ancestrais nas narrativas.

## 3. Conteúdos

Perguntas filosóficas sobre ancestralidade e pertencimento.

Oralidade, memória e diálogo.

## 4. Metodologia

Roda com mediação compartilhada; registros em mural; pausas de respiração e rito breve de cuidado.

## 5. Etapas das Atividades

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo</b>
Abertura ritual	Respiração conjunta; nome e citação de um ancestral (ou referência simbólica).	Promover conexão e cuidado.	10 min
Apresentação das cartas	Regras e modos de fala/escuta.	Segurança discursiva.	5 min
Rodada (ciclos)	Participantes puxam cartas; respostas individuais/compartilhadas.	Ativar reflexão e memória.	60 min
Síntese parcial	Mural de palavras/imagens emergentes.	Consolidar sentidos.	25 min

## 6. Recursos Didáticos

Cartas ; mural/adesivos; canetas; cronômetro; aparelho de som (opcional).

## 7. Avaliação

Respeito à fala do outro; qualidade da escuta; variedade de perspectivas.

Produto: Mural de Palavras.

## Aula 6 – Aplicação do Jogo “*Raízes do Ser*” – Parte 2 e Encerramento (Desafios + Roda do Tempo)

### 1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

### 2. Habilidades Específicas

Expressar filosoficamente por meios artísticos e corporais.

Relacionar experiências pessoais a cosmologias e práticas indígenas.

Produzir sínteses e ensinamentos para o coletivo.

### 3. Conteúdos

Desafios criativos relacionados à ancestralidade (poema, desenho, música, gesto, narrativa).

Sabedoria coletiva e responsabilidade com os que virão.

### 4. Metodologia

Grupos de criação, roda de partilha e fechamento avaliativo qualitativo.

### 5. Etapas das Atividades

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo</b>
Preparação	Relembrar combinados; aquecimento de voz e corpo.	Disponibilidade expressiva.	10 min

Rodada (grupos)	Cada estudante puxa carta e produz uma criação simbólica.	Dar forma à reflexão.	40 min
Apresentações	Socialização das criações ao coletivo.	Partilha e escuta.	25 min
Rodada	Cada participante tira 1 carta e partilha um ensinamento/insight.	Síntese coletiva.	20 min
Fechamento	Perguntas: “O que me transformou?” e “O que levo adiante?”.	Avaliar e cuidar.	5 min

## 6. Recursos Didáticos

Cartas e ; papel, lápis, instrumentos simples; aparelho de som; celular para registro (foto/áudio).

## 7. Avaliação

Participação e qualidade das criações/apresentações; respeito aos tempos; pertinência das sínteses.

Produto: Portfólio da Ciranda (fotos, poemas, desenhos, mini-roteiros).

## Aulas 7 e 8 – Produção do Infográfico: “Povos Indígenas do Ceará e Nossas Raízes”

### 1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

## 2. Habilidades Específicas

Selecionar, organizar e hierarquizar informações.

Relacionar experiência (jogo) com conhecimento (leituras, documentários).

Comunicar visualmente ideias filosóficas e culturais de modo ético e respeitoso.

## 3. Conteúdos

Linguagem visual do infográfico (título, subtítulo, seções, ícones/grafismos, fontes).

Povos indígenas do Ceará (nomes, territórios, línguas, práticas, lutas).

Citações breves de autores indígenas (Krenak, Munduruku etc.).

## 4. Metodologia

Oficina de design de informação em duplas ou trios: roteiro de conteúdo, esboço, produção e revisão por pares.

## 5. Etapas das Atividades

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo</b>
Planejamento	Definir foco do infográfico (ex.: Tapeba e Tremembé; Sabedoria do Tempo; Roda do Jogo).	Delimitar escopo.	15 min
Roteiro de conteúdo	Listar tópicos/dados/citações; selecionar imagens com créditos.	Base informativa.	25 min
Modelo/esboço	Rascunhar layout (título, blocos, setas, timeline, mapas).	Planejar visual.	30 min

Produção	Criar no computador ou em cartaz.	Construir peça.	Aula:40 min
Revisão por pares	Troca entre grupos e checagem ética/fonte.	Qualificar e validar.	Aula: 20 min
Finalização	Ajustes, legendas, créditos; exportação/impressão.	Preparar Mostra.	Aula: 20 min
Entrega parcial	Salvar em pasta; listar pendências.	Controle de versão.	Aula: 10 min

## 6. Recursos Didáticos

Laboratório de informática; Canva/PowerPoint/Google Slides ou materiais de cartaz; impressora; referências; mapa do Ceará; banco de ícones livres.

## 7. Avaliação

Conteúdo (0–3): precisão, relevância, fontes citadas.

Design (0–3): organização, legibilidade, hierarquia visual.

Ética (0–2): respeito cultural, créditos de imagens/vozes.

Articulação filosófica (0–2): relações entre identidade, tempo, ancestralidade, território.

Produto: Infográfico final (PDF/impressão) e parágrafo explicativo.

## Aula 10 – Mostra “Povos Indígenas do Ceará” (Exposição/Partilha Pública)

### 1. Objetivos de Aprendizagem (BNCC)

(EM13CHS101) Analisar situações e ações que expressam ou promovem o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

(EM13CHS104) Compreender a construção das identidades e das relações étnico-raciais nas dinâmicas sociais locais e globais.

(EM13CHS202) Debater valores éticos presentes nas filosofias indígenas e afro-brasileiras, considerando diferentes sistemas de pensamento.

## 2. Habilidades Específicas

Curadoria, mediação cultural e apresentação pública.

Comunicação ética de conteúdos sobre povos indígenas do Ceará.

Trabalho coletivo e responsabilidade com a memória compartilhada.

## 3. Conteúdos

Infográficos; produções do jogo (poemas, desenhos, objetos simbólicos).

Trilhas de mediação (perguntas-guias para visitantes).

Roda de abertura e gesto/canto de encerramento.

## 4. Metodologia

Montagem colaborativa, estações de mediação por temas/povos e rodas de abertura/encerramento.

## 5. Etapas das Atividades

Etapa	Descrição	Objetivo	Tempo
Montagem	Dispor painéis/mesas e centro simbólico em ciranda.	Ambientação acolhedora.	30 min
Abertura	Fala de boas-vindas e gesto/canto coletivo.	Dar sentido à Mostra.	10 min
Visitação guiada	Estações por temas/povos com estudantes-mediadores.	Dialogar e sensibilizar.	50–60 min
Encerramento	Roda final com agradecimentos e partilhas.	Fechamento ritual.	10–15 min

## 6. Recursos Didáticos

Painéis, prendedores, mesas; som ambiente (opcional); impressões dos infográficos; produções do jogo; “Livro da Escuta”; etiquetas de mediação.

## **7. Avaliação**

Processual: cooperação na montagem, postura de mediação, respeito aos conteúdos e às vozes indígenas.

Produto: qualidade curatorial (coerência das estações e clareza das falas) e “Livro da Escuta” como evidência de impacto.

### **Observações Gerais (Aulas 4–10)**

Inclusão e cuidado: prever direito ao silêncio; oferecer alternativas de participação (escrita, desenho, cuidado logístico).

Tempo e ritmo: adaptar ciclos conforme tamanho da turma; priorizar sub-rodas de até 15 estudantes.

Ética e fontes: sempre citar autores indígenas e materiais utilizados; evitar apropriações indevidas de símbolos (usar referências com respeito e contextualização).

Portfólio da unidade: reunir em pasta única digital/física: roteiros, fotos (com autorização), murais, criações, infográficos e o “Livro da Escuta”.

## **Referências**

ALVES, Juliana. **Cacique Pequena do povo Jenipapo Kanindé: trajetória e protagonismo das mulheres indígenas no Movimento Indígena do Ceará**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Fortaleza, 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Ilustrações Rita Carelli. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

OLIVEIRA, Renata Lopes de. **Saberes e práticas da educação escolar diferenciada indígena Tremembé**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Série “Povos indígenas do Ceará e a luta contra o apagamento histórico”**. 2020–2023. (Série em vídeo).

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Documentário “Troncos Velhos”**. (Filme/Documentário).

## Apêndice B – APLICAÇÃO DO JOGO FILOSÓFICO “RAÍZES DO SER”

### 1. Apresentação

O jogo “*Raízes do Ser*” é uma proposta filosófica e pedagógica voltada ao Ensino Médio, com a temática da **ancestralidade**. Ele busca promover reflexões sobre identidade, memória, tempo, pertencimento e saberes tradicionais a partir da **oralidade e da escuta**. Inspirado na ideia de **ciranda** e nos **grafismos indígenas Tremembés e Tabajaras do Ceará**, o jogo convida estudantes e educadores a revisitarem suas raízes e a partilharem histórias que formam o ser.

### 2. Objetivos da Aplicatividade

- Estimular o pensamento filosófico a partir da experiência e da memória.
- Valorizar saberes ancestrais e comunitários como fontes legítimas de conhecimento.
- Promover a escuta ativa e o diálogo entre os participantes.
- Trabalhar dimensões do letramento étnico-racial, cultural e emocional.
- Incentivar a expressão artística, poética e corporal dos estudantes.

### 3. Materiais Necessários

- Conjunto de **cartas do jogo “Raízes do Ser”**, divididas em três categorias:
  - **Perguntas Filosóficas** – 21 cartas
  - **Desafios do Caminho (Provas Ancestrais)** – 10 cartas
  - **Roda do Tempo (Sabedoria Coletiva)** – 11 cartas
- Espaço circular (sala, pátio ou ambiente externo) que permita **formar uma roda**.
- Mural, folhas, lápis coloridos, instrumentos musicais simples (opcional).
- Um **mediador/facilitador** (professor ou estudante previamente preparado).

### 4. Preparação do Ambiente

1. Organize o espaço em **ciranda**, sem hierarquia de lugares.
2. No centro, coloque os três montes de cartas separados por cor (                    ).
3. Explique aos participantes o propósito do jogo:

“Estamos aqui para filosofar a partir das nossas raízes. Cada carta é um convite à escuta, à memória e à criação.”

4. Combine **regras de convivência**: respeito à fala do outro, tempo de escuta, liberdade para não responder caso alguém prefira o silêncio.

## 5. Estrutura do Jogo

O jogo é **cooperativo**, sem vencedores ou pontuação. O objetivo é **tecer sentidos coletivos**. A aplicação pode seguir três momentos (duração total: cerca de **60 a 90 minutos**).

### Etapa 1 – Abertura e conexão ancestral (10 a 15 min)

- Convide o grupo para uma **respiração conjunta** ou pequeno rito simbólico (som de tambor, canto, leitura ou gesto coletivo).
- Peça que cada pessoa diga seu **nome e o nome de alguém que veio antes** (pai, mãe, avó, ancestral simbólico etc.).
- Explique o sentido de começar “em roda”: circular o saber, sem centro fixo.

### Etapa 2 – Ciranda das Perguntas Filosóficas (30 a 40 min)

- O facilitador embaralha as **cartas Perguntas Filosóficas**.
- Cada participante, ao seu turno, retira uma carta e lê em voz alta.
- Após a leitura, o grupo escolhe:
  - **Responder individualmente** (quem tirou fala)
  - **Responder coletivamente** (quem sentir vontade compartilha)
- O mediador pode anotar palavras-chave em um mural ou quadro.
- Essa etapa visa **ativar memórias e reflexões pessoais**.

### Etapa 3 – Desafios do Caminho (25 a 30 min)

- Apresente as **cartas Desafios do Caminho**, explicando que agora o grupo será convidado a **agir e criar**.
- Cada carta propõe uma **expressão simbólica da ancestralidade** (desenhar, cantar, escrever, narrar, dançar etc.).
- As ações podem ser feitas individualmente ou em pequenos grupos.
- O professor deve estimular a liberdade criativa e a escuta respeitosa.

### Etapa 4 – Roda do Tempo (Sabedoria Coletiva) (15 a 20 min)

- Utilize as **cartas Roda do Tempo**, que convidam à partilha final.
- Cada participante tira uma carta e contribui com uma reflexão ou ensinamento.
- O grupo encerra com a pergunta:

“Que raízes queremos deixar para quem vem depois de nós?”

- Sugere-se terminar com um gesto coletivo (aplausos em ritmo de ciranda, música ancestral, ou agradecimento em roda).

## 6. Encerramento e Avaliação

- Proponha uma **roda de fechamento** para escutar percepções sobre a experiência:
  - O que mais te marcou?
  - O que aprendeu sobre si e sobre os outros?
  - Que novas perguntas ficaram?
- Se possível, registre as respostas (em áudio, texto ou cartaz).
- O professor pode usar essas falas como **materiais reflexivos para aulas de Filosofia, Sociologia, História ou Arte**.

## 7. Duração e Adaptações

- **Tempo total sugerido:** 50 a 150 minutos.
- Pode ser aplicado em uma única aula ou dividido em **três encontros** (um para cada tipo de carta).
- Em turmas grandes, recomenda-se dividir em **grupos de até 15 pessoas**.
- Também pode ser adaptado para projetos de **Educação Indígena, Diversidade Cultural, Letramento Racial e Semana da Consciência Negra**.

## 8. Papel do Professor-Facilitador

- Ser **guardião da escuta e da sensibilidade**, não do controle rígido.
- Estimular o diálogo, a presença e o respeito aos silêncios.
- Incentivar que as produções (poemas, desenhos, rituais) sejam valorizadas como **formas legítimas de pensamento filosófico**.
- Registrar a experiência de modo coletivo (fotografias, diário de bordo, exposição).

## **9. Síntese Final**

**“Raízes do Ser”** é mais do que um jogo: é uma prática de lembrança. Ele convida a revisitar os caminhos da ancestralidade, transformando o espaço escolar em território de memória, poesia e filosofia viva.

Apêndice C – CARTAS DO JOGO FILOSÓFICO “RAÍZES DO SER”

Qual lembrança da sua infância mais te conecta aos seus ancestrais?

O que você carrega que veio antes de você, mas ainda vive em você?

Que palavra representa sua origem? Por quê?

O que significa para você “pertencer a um povo”?

Qual conselho de alguém mais velho você nunca esqueceu?



O que você gostaria de perguntar aos seus ancestrais, se pudesse?



O que seus ancestrais esqueceram e que você pode lembrar?

Em quais momentos você sente sua ancestralidade pulsar?

Qual é o lugar mais ancestral que você já pisou?

O que significa ter raízes profundas em tempos tão instáveis?

Como sua família ensina sobre o tempo, o cuidado e a escuta?



Quem é a pessoa mais sábia da sua história? Por quê?

Qual cheiro, gosto ou som te faz lembrar dos que vieram antes?

O que seus ancestrais te deixaram que não é material?

Se sua ancestralidade tivesse uma cor, qual seria?

O que a escola te ensinou (ou não ensinou) sobre suas origens?



Quem é a  
pessoa  
mais sábia  
da sua  
história?  
Por quê?

Qual cheiro,  
gosto ou som  
te faz lembrar  
dos que vieram  
antes?

O que seus  
ancestrais  
te deixaram  
que não é  
material?

Se sua  
ancestralidade  
tivesse uma cor,  
qual seria?

O que a  
escola te  
ensinou (ou  
não ensinou)  
sobre suas  
origens?

**RAÍZES DO  
SER**  
(Perguntas Filosóficas)



**RAÍZES DO  
SER**  
(Perguntas Filosóficas)



**RAÍZES DO  
SER**  
(Perguntas Filosóficas)



**RAÍZES DO  
SER**  
(Perguntas Filosóficas)



**RAÍZES DO  
SER**  
(Perguntas Filosóficas)



Desenhe um  
símbolo que  
represente sua  
ancestralidade  
e explique

Escreva um  
poema em  
homenagem  
aos seus  
ancestrais.

Escolha uma  
música que  
lembre suas  
raízes e  
compartilhe  
com o grupo.

Recite um  
provérbio  
popular  
aprendido  
em sua  
família

Conte uma  
história  
passada por  
alguém da sua  
linhagem.

**DESAFIOS  
DO CAMINHO**  
(Provas Ancestrais)




**DESAFIOS  
DO CAMINHO**  
(Provas Ancestrais)



**DESAFIOS  
DO CAMINHO**  
(Provas Ancestrais)



**DESAFIOS  
DO CAMINHO**  
(Provas Ancestrais)



**DESAFIOS  
DO CAMINHO**  
(Provas Ancestrais)



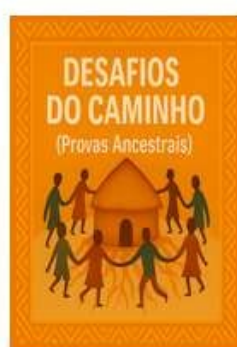
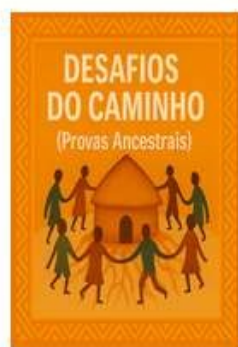
Mostre um objeto ou fotografia que guarde valor ancestral.

Dance, cante ou expresse corporalmente algo aprendido com seus ancestrais.

Desenhe sua árvore genealógica até onde puder.

Crie uma frase para ensinar uma criança sobre ancestralidade.

Imagine o diário de alguém da sua linhagem. O que ele diria?



Compartilhe um saber popular que aprendeu com alguém mais velho.

Complete: "Meus ancestrais me ensinaram a..."

Quais são os sinais que a natureza te dá para lembrar de quem você é?

O que você sabe hoje que gostaria que sua ancestralidade soubesse?

Conte algo que você aprendeu ouvindo e não nos livros.



Compartilhe uma comida, planta ou remédio da sabedoria antiga.

O que os mais velhos da sua comunidade te ensinaram sobre o tempo?

Que literatura, arte ou canto te conecta à resistência do seu povo?

O que os povos originários da sua região podem te ensinar hoje?

Escolha alguém do grupo e diga o que aprendeu ao escutá-lo(a).



Que tipo de mundo você quer deixar para seus descendentes ?



## ANEXOS

### Anexo A – MODELO DE FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

<b>Critério</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>A melhorar</b>
Participação no grupo no momento da leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foi possível a reflexão filosófica pessoal a partir da roda de conversa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Houve Interação, Reflexão e Criticidade durante a proposta do jogo Raízes do Ser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A proposta de atividade dialogou com sua perspectiva ancestral?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Houve durante a proposta, Respeito à diversidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **Anexo B – CARTA DE ANUÊNCIA**

### **CARTA DE ANUÊNCIA**

#### ***Esclarecimentos***

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada CIRANDA FILOSÓFICA: UMA ABORDAGEM NÃO EU-ROCENTRADA E CONTRACOLONIAL A PARTIR DA ESCOLA EEP ALFREDO NUNES DE MELO (ACOIARA-CE) a ser realizada na EEEP. ALFREDO NUNES DE MELO (ACOIARA-CE), pela pesquisadora Marília Moreira Lima, que utilizará a seguinte metodologia, o estudo será qualitativo, descritivo e participante, com inspiração na pesquisa-ação. O campo será uma escola pública estadual de Ensino Médio Técnico, envolvendo aproximadamente 120 estudantes. As atividades incluirão rodas de conversa, leitura de textos, jogo educativo, elaboração de materiais e mostra cultural e objetivos principais de analisar como a inserção de práticas pedagógicas em Filosofia pode contribuir para a valorização da ancestralidade e da diversidade étnico-racial no Ensino Médio, necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização da(s) etapa(s) Etapa 1 – Preparação e sensibilização inicial, Etapa 2 – Rodas de conversa e leitura coletiva, Etapa 3 – Aplicação do jogo educativo e elaboração dos infográficos, Etapa 4 – Mostra cultural e encerramento das atividades, Etapa 5 – Sistematização e análise dos dados.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Em situações que o projeto submetido seja no âmbito de pesquisas com seres humanos em instituições do Sistema Único de Saúde - SUS, deve-se respeitar a Resolução 580/2018 (Art. 5º do CAPÍTULO II). Nesses casos, inserir na Carta de Anuência um dos parágrafos abaixo.

- 1- Destacamos que de acordo com a Resolução 580/2018 no Art. 5º do CAPÍTULO II (Dos aspectos éticos das pesquisas com seres humanos em instituições do SUS), os procedimentos da pesquisa NÃO IRÃO INTERFERIR na rotina dos serviços de assistência à saúde bem como nas atividades profissionais dos trabalhadores.

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável

\_\_\_\_\_  
**Nome e CPF do(a) pesquisador(a) responsável**

(Mesmo nome inserido na Plataforma Brasil)

***Consentimento***

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento EEEP. Alfredo Nunes de Melo, Rua Emília Lima Pinho, 720, Acopiara - Estado no Ceará, 63560-000.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Acopiara, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Assinatura do responsável pela instituição

---

**Nome completo do responsável pela Instituição**  
**Carimbo responsável da Instituição\***  
**CNPJ da instituição**

## **Anexo C – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – PROJETO CIRANDA FILOSÓFICA**

### **Cronograma de Execução – Projeto Ciranda Filosófica**

<b>Etapa da Pesquisa</b>	<b>SETEMBRO</b>	<b>OUTUBRO</b>	<b>NOVEMBRO</b>	<b>DEZEMBRO</b>
Submissão e aprovação pelo Comitê de Ética	X	X		
Levantamento bibliográfico	X	X	X	
Elaboração de instrumentos pedagógicos	X	X	X	X
Coleta de dados (rodas de filosofia/oficinas)				X
Transcrição e organização dos dados				X
Análise de conteúdo (Bardin)				X
Redação dos resultados				X
Entrega da dissertação/relatório final				X

## **Anexo D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI**  
Campus em Barbalha-CE – Faculdade de Medicina  
CEP: 63.180-000 – Rua Divino Salvador, 284.  
Sala A – 109  
Email: [cep@ufca.edu.br](mailto:cep@ufca.edu.br)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título da Pesquisa:** CIRANDA FILOSÓFICA: UMA ABORDAGEM NÃO EU-ROCENTRADA E CONTRACOLONIAL A PARTIR DA ESCOLA EEP AFREDO NUNES DE MELO (ACOPIARA-CE).

**Pesquisadora Responsável:** Marília Moreira Lima – Mestranda em Filosofia pela Universidade Federal do Cariri.

**Orientador(a):** Francisco José da Silva, Professor do Programa de Pós-Graduação em Universidade Federal do Cariri -UFCA.

**Local da Pesquisa:** Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, localizada em Acopiara, Ceará.

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após o consentimento livre e esclarecido dos participantes ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa que tem por título, Ciranda Filosófica: Uma abordagem não eu-rocentrada e contracolonial a partir da Escola EEEP. Alfredo Nunes De Melo (Acopiara-Ce). Considerando que a importância deste estudo está na busca compreender como o ensino de Filosofia pode se tornar uma prática educativa antirracista, valorizando ancestralidade, identidade e diversidade cultural no Ensino Médio.

Sua participação consistirá em rodas de conversa e oficinas de filosofia, realizadas em encontros na escola, com duração aproximada de [dois meses], em dias previamente combinados. As atividades serão registradas em anotações de campo e, caso autorizado, em

gravações de áudio. Essas gravações terão como objetivo apenas facilitar a análise e serão mantidas em sigilo.

Riscos: Os riscos da participação são mínimos. Pode haver desconforto emocional ao tratar de temas como racismo, ancestralidade ou identidade. Caso isso ocorra, você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. O ambiente será conduzido de forma segura, acolhedora e respeitosa.

Benefícios: A pesquisa pode contribuir para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos(as) estudantes, além de valorizar os saberes e experiências das comunidades negras e quilombolas. Também poderá gerar reflexões que ajudem professores e gestores a repensarem práticas pedagógicas de forma mais inclusiva e antirracista.

Sigilo e privacidade: Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo. Seu nome não será divulgado em nenhum momento, e os resultados serão apresentados apenas em relatórios e publicações científicas de forma coletiva e anônima.

Assistência: Caso ocorra algum desconforto, a pesquisadora estará disponível para acolhimento e, se necessário, encaminhamento a serviços de apoio escolar ou psicológico. Contato: (88) 997355214, email: [mariliamlimas@hotmail.com](mailto:mariliamlimas@hotmail.com).

Direito de desistência: A participação é totalmente voluntária. Você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Também poderá solicitar a retirada de suas informações do estudo.

Em caso de dúvidas ou informações adicionais, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Cariri - UFCA, Rua Divino Salvador, 284 - Bairro Rosário Térreo Sala A-109 Barbalha -Ceará. CEP 63.180-000. Email; [cep@ufca.edu.br](mailto:cep@ufca.edu.br) que avalia os aspectos éticos desta pesquisa.

Declaração de consentimento: Declaro que fui informado(a) de forma clara sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios deste estudo. Concordo voluntariamente em participar da pesquisa, sabendo que posso desistir a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO F**  
**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que esta dissertação de Marília Moreira Lima escrita sob minha orientação, está em versão final, de acordo com as solicitações realizadas pela banca.

Informo também que procedi à revisão final do texto, constatando que atende às especificações das normas da ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos da UFCA, no que diz respeito ao conteúdo e à formatação.

Juazeiro do Norte, 12 abril 2026



Documento assinado digitalmente:  
**FRANCISCO JOSE DA SILVA**  
Data: 12/04/2026 22:36:43-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>