

**“POR QUE NOS ENSINARAM DESSE JEITO?” – INTERCONEXÕES
DOS CONCEITOS ÉTNICO E DE GÊNERO COM A FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO**

**"WHY DID YOU TEACH US THAT WAY?" - INTERCONNECTIONS
OF ETHNIC AND GENDER CONCEPTS WITH PHILOSOPHY IN
HIGH SCHOOL**

Rosemary Marinho da Silva¹

Recebido em: 07/2020

Aprovado em: 08/2020

Resumo: Este artigo parte da compreensão de que a Filosofia, no Ensino Médio, contribui com a possibilidade de rupturas de discursos que inferiorizam, especialmente os povos originários brasileiros. Como também promove re-elaboração de outros modos de dizer-se, enquanto mulher jovem indígena, rompendo com construções conceituais e ontológicas elaboradas em torno das representações da ‘boa jovem índia’. Com isso, afirma-se a necessidade de abrir lugares de falas com jovens Potiguara-PB para o favorecimento de problemáticas no Ensino de Filosofia, potencializadas por articulações entre os conceitos de gênero e etnia. As expressões verbais das jovens mulheres Potiguara-PB, presentes neste artigo, nasceram durante a pesquisa de doutoramento, na qual utilizou-se as entrevistas semiestruturadas, com 8 jovens estudantes Potiguara-PB, matriculadas/os na Escola Cidadã Integral Técnica Professor Luiz Gonzaga Burity, no ano de 2018, localizada na cidade de Rio Tinto/PB. Nesta cidade encontram-se as aldeias Monte-Mór, Jaraguá, Silva de Belém e Mata Escura. Com esse exercício hermenêutico evidencia-se que o “não-somos” é o que nos ensinaram a ser. Desnaturalizar conceitos que fundamental esse ensino é um dos desafios da Filosofia, no Ensino Médio, para desmontar as tradicionais representações discursivas da ‘boa jovem índia’ transmitidas como sendo o lugar verdadeiro das jovens mulheres indígenas.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia, Competência Cultural, Gênero.

Abstract: This article is based on the understanding that Philosophy, in High School, contributes to the possibility of ruptures in discourses that are inferior, especially the native peoples of Brazil. It also promotes the re-elaboration of other ways of saying, as a young indigenous woman, breaking with conceptual and ontological constructions elaborated around the representations of the 'good young India'. Thus, it is stated the need to open places of speeches with young Potiguara-PB to favor problems in the Teaching of Philosophy, enhanced by articulations between the concepts of gender and ethnicity. The verbal expressions of young women Potiguara-PB, present in this article, were born during the PhD research, in which semi-structured interviews were used, with 8 young students

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Filosofia. Professora de Filosofia no Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Ensino de Filosofia com produções acadêmicas sobre juventudes, juventudes e gênero, Ensino e currículo de Filosofia e educação intercultural no Ensino de Filosofia. E-mail: rosemarymarinhodasilva@gmail.com

Potiguara-PB, enrolled in the Escola Cidadã Integral Técnica Professor Luiz Gonzaga Burity, in 2018, located in the city of Rio Tinto/PB. In this city are the villages Monte-Mór, Jaraguá, Silva de Belém and Mata Escura. With this hermeneutic exercise, it is evident that the “we are not” is what they taught us to be. Denaturalizing concepts that fundamental this teaching is one of the challenges of Philosophy, in High School, to dismantle the traditional discursive representations of the 'good young Indian' transmitted as being the true place of young indigenous women.

Keywords: Philosophy teaching, Cultural Competence, Genre.

Introdução

As relações coloniais que foram estabelecidas no Litoral Norte paraibano, principalmente nas cidades de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, com 32 aldeias Potiguara-PB² recortando estes territórios – terras ancestrais deste povo, se estendem desde o evento de 1.500. Um dos poucos povos do litoral brasileiro que conseguiram se manter na própria terra mesmo com a intensa e genocida colonização. As Terras Potiguara-PB foram cortadas em três pedaços: uma denominada Terras Indígenas (TIs) Potiguara-PB que se refere a antiga Sesmaria dos Índios de São Miguel da Baía da Traição, e as outras duas: as TIs Jacaré de São Domingos e Potiguara-PB de Monte-Mór, foram postas como a maior parte da Sesmaria dos Índios de Monte-Mór, antiga aldeia da Preguiça (PALITOT, 2005).

Em particular, a origem da cidade de Rio Tinto se situa na compra de terras da antiga aldeia da Preguiça (PALITOT, 2017) pela família Lundgren³ no começo do século XX. As terras compradas eram conhecidas como povoado Vila da Preguiça (IBGE, 2012), ou Engenho da Preguiça (GOÉS, 1963), habitadas por Potiguara-PB e não-Potiguara-PB. Barreto, Milton e Santos, em seu livro *O Estranho Rio Tinto* (2017), apontam dificuldades na coleta de informações sobre da história da cidade. Há um escasso acervo no prédio da Prefeitura. Ainda para, em pleno século XXI, o receio e a desconfiança de moradoras/es, mais antigas/os, em falarem sobre a presença da Família Lundgren. A imprecisão de informações se reproduz em uma das placas, expostas ao lado da praça central da cidade, na qual indica que a estátua de

² De acordo com estudiosas/os da língua Tupi Antigo e lideranças Potigüara, a palavra ‘Potigüara’ é composta por Potĩ = camarão e Gûara = comedor, e significa “alguém que come camarão”, referente à grande quantidade desta espécie presente na região habitada por este Povo. Por esta palavra designar uma nação, uma coletividade, não se flexiona nem em grau, gênero ou número, mesmo que mude de classe gramatical. No uso comum não se utiliza os acentos. A sigla PB indica que se trata do povo indígena Potiguara que reside no Estado da Paraíba, pois há diversas/os Potiguara em outros Estados brasileiros. Fonte oral: Professoras/es Potiguara-PB de Tupi Antigo.

³ Consultar: <http://acidadeahistoria.blogspot.com.br/2012/05/rio-tinto-uma-viagem-no-tempo.html>. Para entender a aproximação entre Rio Tinto e Paulista, cidade pernambucana que teve outra fábrica dos Lundgren, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=EA rH0IBTZm4>.

Frederico Lundgren é de nacionalidade alemã, enquanto que a Família Lundgren é da Suécia (BARRETO et al., 2017).

A expansão da Fábrica aconteceu pela compra de lotes com o uso da força e da coerção, pois havia um Estado dentro do Estado – “uma família soberana” (BARRETO et al., 2017, p. 50). A família Lundgren representava trabalho, lazer, justiça, segurança, comércio, religião para uma população que foi atraída por promessas de trabalho abundante e bem-sucedido sob o lema: “chafariz de leite e montanhas de cuscuz” (BARRETO et al., 2017, p. 70). As falas de algumas/alguns moradoras/es mais antigas/os reproduzem uma memória de que viveram bons e prósperos tempos quando os Lundgren comandavam a cidade. Essas memórias refletem os rastros de dominação da ‘família soberana’ ao detectar que a maioria dos prédios públicos possuem nomes que homenagem a família sueca. Uma dominação que foi substituída e reforçada com a implementação da política do Pró-Álcool, da década de 1980, que corresponde ao período de decadência e falência da Fábrica de Tecidos. A compra de terras pelas usinas implicou na “remoção forçada de famílias das terras que a Companhia havia transferido para as usinas” (PALITOT, 2017, p. 74). Este ambiente de exclusão, em nome do lucro e do controle, apagou cultural e ontologicamente o povo Potiguara-PB, dificultando a exposição pública de suas memórias. A história oficial da cidade é contada como se o povo Potiguara-PB ou não existisse ou não tivesse esboçado nenhuma reação diante das ações violentas e invasivas tanto da Fábrica quanto das usinas.

Em meio a estas construções discursivas e históricas, há percepções e desconstrução verbalizadas por jovens Potiguara-PB, moradoras/es da cidade de Rio Tinto, ou das aldeias de Monte-Mór, Jaraguá, Silva de Belem e Mata Escura, que estão demarcadas nos limites geográficos desta cidade. Favorecer problemáticas para o Ensino de Filosofia, no Ensino Médio, a partir do lugares de falas com jovens mulheres Potiguara-PB, possibilitando articulações entre os conceitos de gênero e etnia – esse é o objetivo deste artigo. O trabalho com conceitos, realizado pela Filosofia, está envolto em discursos que produzem significados, e em investigações que desnaturalizam discursos, especialmente aqueles presentes na vida das jovens Potiguara e não-Potiguara. Os significados e sentidos não são dados como únicos e acabados. Eles estão no “terreno de luta e contestação (...) com relações de poder (poder de narrar, de representar, de estabelecer parâmetros, de definir o correto sentido das coisas)” (BONIN et al, 2015, p. 68). As relações coloniais costuram um emaranhado de significados que vão se tornando um repertório de descrição discursiva absorvidos por mulheres e homens jovens Potiguara-PB.

Os discursos em torno de povos indígenas podem ser expostos verbal e imageticamente. Há um misto de imagens e palavras significadas como ‘ruins’, ao se tratar do povo Potiguara-PB, ao ponto de colocá-los em um lugar de inferioridade. A uma ideia de ‘índias/os ruins’ que se vinculam aos adjetivos de preguiçosas/os, rudes, indolentes, hereges, feiticeiras/os. Neste caminho imagético-conceitual há outros discursos em torno da figura de jovens como ‘ruins’ ao acentuam a rebeldia, a briga, a arruaça. Do mesmo modo, detecta-se tal construção referente as imagens de mulheres ‘ruins’ como vagabundas, mulheres da rua, briguintas. Na mesma proporção, criam-se repertórios das mulheres ‘boas’ como as quietas, silenciosas, bondosas, meigas, cuidadoras, doces; de jovens ‘bons/boas’ como trabalhadores, dispostos ao sacrifício, “o futuro de um país”; de ‘índias/os’ ‘bons/boas’ como boas/bons selvagens, ingênuas/os, acolhedoras/es, risonhas/os, festivas/os, ou seja, “populações ditas tradicionais para a conservação da biodiversidade, em função de seu *estilo de vida puro e integrado com a natureza*” (BONIN, 2015, p. 66). Sejam nos emblemas de maldade ou de bondade não se permite que diversas mulheres jovens indígenas se definam e se digam por si mesmas.

Dentre este emaranhado de discursos, este artigo se acerca daqueles expressões verbais que brotam das falas das próprias mulheres jovens Potiguara-PB, perguntando-se sobre as reverberações de tais percepções em minha atuação enquanto pesquisadoras/es e professoras/es de Filosofia, concentrada no Ensino de Filosofia. Pesquisar filosoficamente, partindo destas falas, é, talvez, inaugurar um tipo de hermanêutica que se concentra no campo de possibilidades de investigação e interpretação de outras narrativas, que circulam, especialmente nas escolas públicas da cidade de Rio Tinto – campo aberto para investigações filosóficas mediante as definições de conceitos gestados dentro e fora das disputas entre significados e discursos sobre os povos indígenas.

Nesta direção, afirma-se “o paradoxo atual da escola, que até então se pautava em políticas e ações pedagógicas universais, é que ela se vê hoje interpelada pelas políticas da diferença” (BONIN et al, 2015, p. 68). As diferenças compõem as identidades. De certo modo, tanto identidade quanto diferença perturbam a ordem posta pelas relações coloniais. Identidades e diferenças se traduzem em “luta contra a opressão colonial que não apenas muda a direção da história ocidental, mas também contesta sua ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado” (BHABHA, 1998, p. 72). A diferença e a identidade, produtoras de movimentos plurais incontrolláveis, abrem campos de investigação sobre representações consolidadas dentro das relações coloniais. Retorcem a imagem do ser humano colonizado, “que fende sua presença, distorce seu contorno, rompe suas fronteiras, repete sua ação à

distância, perturba e divide o próprio tempo de seu ser” (BHABHA, 1998, p. 75). Este humano retorcido, por si mesmo e pelas relações estabelecidas em seu cotidiano, se torna um entrave frente as definições do ser humano colonizado. A condição de inferiorização como característica do humano colonizado, ao ser detectada, confere uma noção de dupla consciência, enquanto uma “posição transcendente que permite ao indivíduo enxergar e compreender as posições de inclusão e exclusão” (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 262).

O ser humano que está em fronteiras, é aquele foi enredado nos discursos coloniais, e que ao exercer uma dupla consciência de exclusão e incluso, torna-se capaz de romper com discursos, significados e práticas inferiorizantes. O processo de desnaturalização, provocado por uma investigação filosófica, entrecortado por conceitos gênero e etnia, pode se tornar instrumento de estímulo no exercício dessa ‘dupla consciência’ (LADSON-BILLINGS, 2006) entre jovens Potiguara-PB que, ao se problematizaram, se tornam problematizadoras/es do próprio sistema educacional e dentro deste, do ensino de Filosofia, no nível médio.

De modo breve, o Ensino de Filosofia no Ensino Médio se apoia nas decisões político-educacionais presentes desde a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), a Portaria das Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE - 2005), as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006), até a Lei 11.684/2008, que evidenciam tal ensino como exercício investigativo, que articula tradição filosófica e problemas advindos do cotidiano de jovens e adolescentes (BRASIL, 2006), que deve estar presente nos três anos do Ensino Médio. Para isso, é fundamental que o Estado garanta condições favoráveis e dignas de trabalho para professoras/es de Filosofia, e esteja disposto a providenciar tais condições, para que se cumpra o papel da filosofia no Ensino Médio - a investigação das histórias dos conceitos elaborados como atividade de racionalidade e criatividade enquanto exercício de cidadania (BRASIL, 2006).

As OCNEMs (BRASIL, 2006) afirmam que não é só da Filosofia a função de ensinar a cidadania, mas de todas as disciplinas. O que cabe à Filosofia é desafiar a racionalidade automatizada, as verdades absolutizadas e os conhecimentos estagnados e engaiolados. Por isso, ela capacita estudantes à análise, reconstrução racional e crítica (BRASIL, 2006) de seus próprios argumentos e opiniões. Essa compreensão aproxima-se da ideia de que a filosofia, no Ensino Médio, tem por objeto os conceitos, as noções que passem despercebidas e que não são analisadas (BERTOCHE, 2007) por outras disciplinas. Logo, o próprio pensamento é o objeto último da filosofia no Ensino Médio. Um dos modos de estrutura do pensamento é o conceitual.

“O conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 40). Sendo assim, filosofia seria a “arte de fabricar (formar, inventar) conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10), ou seja, uma “disciplina de criar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13). Por isso, cada filósofa/o desconfia dos conceitos criados por outras/os filósofas/os. Neste percurso de confiança e desconfiança é que se faz a história da Filosofia com suas múltiplas problemáticas.

Com a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415), em 2017, que afirma a escola integral como modelo ideal para o Ensino Médio e evidencia a Base Nacional Comum Curricular – BNCC como norteadora dos conteúdos flexibilizados por área de conhecimento, o Ensino de Filosofia, na terceira e última versão da BNCC (2018), é posto como um elemento diluído com os componentes de história, sociologia e geografia. O que está na BNCC (2018) são temáticas gerais, não havendo componentes curriculares. Há 4 categorias organizadoras e mobilizadoras da aprendizagem na área da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas categorias são apontadas como fundamentais na formação de estudantes. São elas: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Como tal reforma, especificamente no que se refere a BNCC, não foi implementada, ainda acontecem debates nos Conselhos Estaduais de Educação. Com isso, cada componente curricular continua com seus conteúdos específicos, sendo provocados na construção de projetos pedagógicos que envolvam a área de Ciências Humanas e Sociais.

Mediante esse breve contexto desafiador para o Ensino de Filosofia, é importante reafirmar o lugar da filosofia no Ensino Médio como aquele que trata de conceitos naturalizados tanto pelas ciências quanto no cotidiano plural de estudantes. Analisar tais conceitos, articulados a outros conceitos, principalmente no cotidiano colonizador de estudantes mulheres Potiguara-PB é contribuir com a possibilidade de rupturas de discursos que inferiorizam, como também de re-elaboração de outros modos de dizer-se, enquanto um mergulho em si mesma e, ao mesmo tempo, a um olhar pela janela de si para ver/sentir as outras pessoas e o mundo ao redor.

Interconexões entre gênero, etnia e o ensino de filosofia

A categoria gênero se constitui, historicamente, engendrada na luta dos movimentos feministas, que adentram as pesquisas e produções acadêmicas (GROSSI; SCHWABE, 2006). Nos anos de 1960, especialmente em 1968, o debate em torno da sexualidade focou as micros-

estruturas sociais referentes ao papel social das mulheres no casamento, na família entre outras (GROSSI, 1998). Na década de 1970, houve um acento em diversos estudos na dupla opressão sofrida pelas mulheres: de classe e de sexo, como a “visão de que havia uma mesma opressão de todas as mulheres, independentemente do lugar que elas ocupavam na produção, pois todas eram oprimidas pela ideologia patriarcal” (GROSSI, 1998, p. 17).

Nos anos de 1980, os estudos de gênero enfatizaram as identidades subjetivas em detrimento de um discurso biologizante e naturalista da condição feminina. O termo ‘mulher’, como indicador de uma condição unitária, foi sistematicamente questionado, por retratar uma ordem natural, justificada por ‘descobertas’ científicas que definiam os comportamentos sociais de mulheres e homens. Sendo assim, os estudos de gênero aproximaram-se das produções em torno da sexualidade, dos papéis sociais, da identidade, da família e da ideia de mulheres plurais.

Na década de 1990 e no começo do século XXI houve ampliação do campo de pesquisa e de atuação para diversas áreas. As atuações se tornaram plurais. As pesquisas, em diversos campos, tomaram como objeto as organizações políticas de mulheres e de ativistas homossexuais, identidades transgêneros, saúde reprodutiva, família e geração, diversidade, corpo e corporalidade, violência, questões raciais e religião (GROSSI; SCHWABE, 2006), entre outros.

Neste percurso foram sendo formulados conceitos em torno do termo gênero. De modo geral, gênero é um conceito que, por um lado, analisa as estruturas que possuem o predomínio simbólico do masculino, “tornando as relações entre sexo e gênero assimétricas e hierárquicas. Por outro lado, gênero também compreende uma tentativa teórica e política de desnaturalizar diferenças entre homens e mulheres, construídas a partir do sexo biológico” (CARVALHO, 2007, p. 137). Assim, é possível significar relações de poder, em aspectos subjetivos e objetivos, nos grupos sociais, pois tais poderes estão postos nos indivíduos como corpos marcados por um sexo socialmente construído, com pretensão de definir seus lugares em mundos distintos.

A categoria gênero, quando utilizada para desnaturalizar a condição juvenil, especialmente no ambiente escolar, possibilita que jovens possam compreender-se como sujeitos que encontram uma identidade corporal pré-moldada, com uma possibilidade restrita de significar sua própria identidade corporal e seu papel social. Gênero estimula que jovens sujeitos possam detectar o dado social/científico enquanto determinismo e automação. Jovens sujeitos, ao utilizarem a categoria gênero, podem analisar, desde o senso comum, os sistemas simbólicos e políticos em suas teias de opressão.

Se os currículos, as estratégias e metodologias escolares, incluindo o de Filosofia, forem condensados, de forma abstrata, sem tocar nas identidades inter-relacionadas, em suas múltiplas condições, eles retratarão o distanciamento entre o conhecimento escolar e a experiência dos/as jovens. Mesmo que a categoria gênero tenha sido retirada do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), devido à disputa de poder conceitual entre família e Estado, não se pode esquecer que ela é demarcadora de identidade. Identidade é um dos conceitos estruturadores do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas. Identidade é uma questão epistemológica e política na vida de adolescentes e jovens brasileiras/os. Identidade corta as formações de seres humanos femininos e masculinos, em diversos territórios. A categoria gênero articula um processo de desnaturalização de discursos identitários que fomentam um saber concentrado no sujeito masculino e colonizador do poder, do saber e do ser.

O processo de desnaturalização provocado pela conceito de gênero implica em desmembramento de componentes que constroem esta naturalização. Um destes fortes componentes é o étnico. Mesmo que a questão indígena seja pouco tematizada nas pesquisas acadêmicas em Filosofia, a etnicidade é um marcador de identidade das juventudes brasileiras. Para adentrar na questão étnica é imprescindível pontuar a definição de cultura. De modo breve, há diversos modos de entender cultura, entre os quais destacam-se “valores e concepções (...) implementados socialmente, através de mecanismos complexos de produção e divulgação de ideias, como se fossem ou deveriam se tornar os modos de agir e de pensar de todos” (ARANTES, 1998, p. 11-12). Para Canclini, esta estrutura que se constrói a partir destes ‘mecanismos complexos’ é híbrida, por ser produto de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (1995, p. 19). Cultura, por fim, é aprendizado e comunicação (LARAIA, 2008). O modo como os seres humanos reproduzem, por imitação, um modo de ser e estar com outras pessoas e os seres não-humanos, em criações de vínculos e pertencimentos transmitidos por gerações, não como algo fixo, mas dinâmico.

Tanto o gênero quanto o étnico são fortes aspectos culturais na vida de jovens mulheres indígenas. O étnico está vinculado ao contexto de um povo que habita um território, região, país. O conceito de etnia refere-se às “características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo” (HALL, 2015, p. 62). O vínculo de compartilhamento de características culturais configura como um marcador identitário de poder. Potencializar esse marcador para romper com poderes opressores é promover a competência cultural (GANDIN, 2002) como uma ferramenta contra os

preconceitos e racimos de uma etnia sobre outra. A competência cultural se refere a possibilidade das pessoas, mesmo em contexto de profundas negações, “entenderem quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (GANDIN, 2002, p. 282). Neste sentido, os saberes produzidos e expressos por jovens mulheres Potiguara-PB, em sua diversidade, pode se traduzir em outras temáticas de conhecimento.

Um dos elementos culturais que marcam a produção de vínculos é a ideia do parentesco enquanto um modo de relação plural entre Potiguara-PB e entre Potiguara-PB e não-Potiguara-PB. Há parentes que estão nas aldeias. Há parentes que estão fora das aldeias. Há parentes em outras cidades e em outros países. O fluxo entre parentes e parentes que se casaram com não-Potiguara, passando a criar laços entre famílias Potiguara-PB e não-Potiguara-PB é algo intenso em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Este fluxo perpetua uma memória ancestral dentro e fora das aldeias. Em uma conversa com uma/um anciã/ão Potiguara-PB – os troncos velhos, ou com as/os jovens Potiguara-PB – os troncos novos, é possível, pelo vínculo do parentesco, percorrer mais 200 anos de história.

As 32 aldeias Potiguara-PB tanto se localizam em lugares com características urbanas quanto rurais. Alguns/Algumas jovens estudam nas próprias aldeias e quase a maioria estuda no centro da cidade de Rio Tinto ou na cidade de Mamanguape, na qual se situa uma das escolas técnicas estaduais paraibanas. Os/As Potiguara-PB não estão só nas aldeias. Eles/Elas participam de fluxos constantes entre roçados, pescarias, secretarias estaduais e municipais, aldeias, sítios, postos de saúde, bibliotecas, festas de padroeiros/as e outras festas comemorativas, feiras, comércios, escolas, universidade, internet, casas de parentes no campo e na cidade. Ocupam cargos públicos e partidários. Eles/Elas contribuem com a produção do lugar habitado por parentes e não-parentes, no qual circulam pessoas, bens e serviços urbanos e rurais. São relações e inter-relações, com seus cortes e recortes colonais, que tanto agregam particularidades quanto cristalizam jeitos de dizer as trajetórias e rotas de se tornar e ser Potiguara-PB no Estado da Paraíba.

Por isso, localizar a Filosofia neste chão do parentesco é aprender a investigar conteúdos, habilidades, competências, metodologias da Filosofia, no Ensino Médio, como um lugar. O lugar se constitui de fluxos de estruturas identitárias de jovens femininos e masculinos, Potiguara-PB e não-Potiguara-PB, que se conectam e se chocam produzindo diversos e distintos movimentos. Os lugares são “coleções de estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço (...). Mas, também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões” (MASSEY, 2008, p. 190). Ao tratar o lugar, não se

está fixando uma localidade, mas um espaço no tempo do cotidiano, especificamente, o cotidiano escolar para jovens Potiguara-PB na filosofia. Neste lugar-filosofia, a atenção se concentra nas trajetórias das estudantes Potiguara-PB e como percebem essas trajetórias e apontam temáticas filosóficas para as aulas de filosofia no Ensino Médio.

Expressões verbais de jovens mulheres estudantes Potiguara-PB: provocações para o ensino de filosofia

O exercício da competência cultural (GANDIN, 2002) implica na abertura de lugares de falas para grupos inferiorizados cultural e ontologicamente. Criar espaços coletivos de expressões de mulheres jovens estudantes é romper com construções de gênero de silenciamento como uma composição identitárias da ‘boa mulher’. Para que as temáticas filosóficas estejam localizadas, nas relações étnicas e de gênero, é fundamental a abertura para ouvir o que os povos indígenas querem afirmar sobre si mesmos. A filosofia colocando-se como aprendiz de problemáticas presentes nas expressões das mulheres indígenas, que contam sobre si mesmas, com suas histórias singulares, mergulhos próprios em seus parentescos e elaboração de seus saberes, inaugura espaços para diálogo fecundo com outros povos e culturas.

Nesta direção da escuta aberta e dialógica é que se apresentam as expressões das jovens Potiguara-PB neste artigo. As expressões verbais das jovens mulheres Potiguara-PB foram coletadas, durante a efetivação da pesquisa de doutoramento, na qual utilizou-se as entrevistas semiestruturadas, com 11 jovens estudantes Potiguara-PB, matriculadas/os na Escola Cidadã Integral Técnica Professor Luiz Gonzaga Burity, no ano de 2018, localizada na cidade de Rio Tinto. Em Rio Tinto há a aldeia Monte-Mór, Jaraguá, Silva de Belém e Mata Escura. A entrevista semiestruturada (LAKATOS; MARCONI, 2001) permite que se inicia a conversa com perguntas chaves, sendo possível realizar outras perguntas ao longo da entrevista. Foram entrevistadas/os nos meses de julho, agosto e setembro de 2018, 8 jovens mulheres e 3 jovens homens. A idade média era de 16 a 17 anos, apenas 1 jovem mulher de 19 anos que estava no 3º ano e 1 jovem homem com 20 anos no 3º ano também. Neste artigo, ao pedir do consentimento das jovens, trago as falas proferidas por mulheres jovens Potiguara-PB, retratadas com nomes da Língua Tupy, escolhidos por elas mesmas.

As falas que recortei trazem, na dimensão subjetiva da vida de cada uma dessas jovens mulheres, problemáticas discursivas e conceituais que, ao serem investigadas, com a contribuição dos conceitos de gênero e de etnia, contribui nas reflexões em torno de discursos

naturalizados. Elas provocam o funcionamento da dupla consciência (LADSON-BILLINGS, 2006) que se confecciona em meio aos entrecruzamentos de camadas de opressão de gênero (CARVALHO, 2007) e de etnia (HALL, 2015), que vão conferindo o exercício da competência cultural (GANDIN, 2002) como possível mecanismo de resignificação de suas trajetórias e rompimento com silenciamentos coloniais.

A primeira fala é de Ybyratã, que mora em uma comunidade da zona rural da cidade de Rio Tinto:

mas, eu não me considero basicamente índia, eu não sei... nunca entrei em comunicado com isso não. A galera fala para mim: “tu se parece!” Mas eu sou, só que eu não me considero. Não sei o porquê, mas eu não me considero. (...) Para falar a verdade eu não sou uma indígena totalmente por que não é passado em papel. (...). Por outras coisas, basicamente, eu me aprofundo demais. Eu nunca fui atrás destas coisas, não. É muita burocracia. É por causa disso. A galera fala, mas não é nem por causa disso, tem muita gente que não é, e é passado de papel só porque mora em Marcação. Exemplo: “eu moro em Marcação, eu sou indígena!” Então é passado no papel, pronto, ali já é indígena. Mas a consideração vem de quem já é de família (Ybyratã, 19 anos).

Na fala da jovem Ybyratã se destacam dois aspectos: os discursos que a mesma aprendeu a proferir sobre sua condição negada de indígena: “*eu sou, só não me considero (...) por que não é passado no papel*”, e o que aprendeu a ouvir das outras sobre si mesma: “*a galera fala para mim: tu se parece*”. Ela elabora uma problemática: para se afirmar indígena é necessário morar em um lugar determinado, aparecer de um modo determinado, ter um papel, deixar que as outras pessoas te reconheçam, ou é algo que vem da família? Sua fala expõe os conflitos da representação que recorta sua vida pessoal e social, especialmente relacionados ao Estado brasileiro, que torna burocrática o reconhecimento civil dos povos indígenas.

A verbalização diante da confusão causada pela afirmação social, é algo que corta a concepção de corpo exposta por outras jovens estudantes. Ka’aporã, moradora da aldeia Monte-Mór (aldeia com expressivas características urbanas e comumente nomeada como Vila Regina), contribui para demonstrar a angústia de não corresponder ao corpo que se espera de uma mulher indígena:

o pessoal quando eu dizia que era índia me diziam: “eu nunca vi índia branca, e tal!” mas, na minha família só tem eu mesma de branca, o resto é tudo diferente... Eu sou a única branca. Porque puxei a família de meu pai. Branca. Eu sou a única branca e as outras são negras, não tão negras, morenos assim. Eu perto deles sou muito branca (tom de riso), por conta da família de meu

pai. (...). Incomodava antes, mas hoje não mais. Porque eu me acostumei. Sei lá, com o decorrer do tempo eu fui me acostumando com esse tipo de comentário. Até quando eu falo que eu sou índia o pessoal diz: “nunca vi índia branca!” Essas coisas assim. Só que eu nem ligo mais (...). Eu não acho que seja valorizado porque tem muitas pessoas... no caso eu sou indígena e vamos supor, a senhora não é, vamos supor que a senhora fique tirando sarro de minha cara – eu sou indígena e a senhora como sendo superior a mim. Um branco e uma indígena – “ah! eu sou branco, eu sou mais importante que o indígena”. Existe muito destas coisas também (Ka’aporã, 16 anos)

A necessidade de definir “o que é ser índia” e a compreensão de que não se encontrar na criação imagética dos corpos indígenas, expõe a problemática da representação do corpo indígena, que também é sentido na verbalização de Pytuna, moradora da Aldeia Monte-Mór.

Não tenho tanta certeza, sinceramente eu gosto muito de ser indígena, mas deveria ser uma causa mais estudada, procurada e falada. (...). Sinto uma vontade maior de mostrar ao mundo o que é e como é ser indígena (...). Geralmente elas costumam falar do meu cabelo. Tanto que eu, do segundo ao quinto ano, eu não soltava meu cabelo. Era sempre preso. Eu só soltava em casa. Se eu saísse para qualquer lugar era preso por que sempre que eu soltava alguém falava alguma coisa. Naquela época eu era bem ingênua para isso. Eu só me coagia e pronto. Eu ligava muito pelo que os outros falavam. Depois de um tempo, quando eu aprendi mais um pouquinho, eu digo: “por que eu tenho que deixar meu cabelo preso por que alguém está falando? O cabelo é meu!” Aí eu pegava e soltava (Pytuna, 15 anos).

Pytuna e Ka’aporã apontam o incômodo, a vergonha, a desvalorização, a inferiorização como traços dados pelo olhar dos outros sobre seus corpos de mulheres indígenas. Corpos que não correspondem as imagens comuns que circulam nas revistas, nas redes sociais e livros didáticos que definem ‘corpo indígena’ como aquele exótico, pintado, posto numa selva, com ardonos e nus ou com um tipo específico de roupa. Ka’aporã pontua que “*eu fui me acostumando com esse tipo de comentário*” (2018). Pytuna diz que “*ligava muito pelo que os outros falavam*”, mas quando ela aprendeu um pouco mais, percebeu que podia se perguntar pela beleza do seu cabelo. De uma certa forma, o “*acostumando*” de Ka’aporã e o “*aprendi*” de Pytuna apontam distintos caminhos da competência cultural (GANDIN, 2002) enquanto questionamento diante de suas vivências múltiplas de corpos de mulheres indígenas.

A competência cultural é aprendido. O caminho de valorização de si mesmas como mulheres indígenas é uma longa e diária conquista, como Tataguasu (moradora da Aldeia Monte-Mór) nos ensina a perceber:

eu já me adaptei. Agora talvez se tivesse chegado isso agora, se soubesse tipo

hoje: “oh! Tataguasu tu é índia!” “Tua origem é indígena!” Seria diferente. Mas como eu era novinha já criou tipo uma adaptação. Por isso eu me considero indígena. Eu acho que é até bom, é quase um adjetivo, uma qualidade, porque o povo Potiguara foi um povo guerreiro, eu acho. Na minha opinião. Os indígenas, em geral. Então para mim não é tabu nenhum (...). Só porque tipo de... ninguém acredita que sou índia. Se eu chegar para alguém e dizer: ‘eu sou índia!’ A pessoa começa a sorrir. ‘Que mentira menina, tu não é índia não!’ (...). De acharem que a gente é meio que certa forma inferior (Tataguasu, 16 anos).

O termo ‘acostumando’ e o ‘adaptei’ pode se situar no campo da acomodação, como também trazer um olhar mais atento a si mesma. Como se elas afirmassem que não aceitam esse lugar de inferioridade, pois “*o povo Potiguara foi um povo guerreiro*” (Tataguasu, 2018).

A fala de Ko’ema (2018), moradora do centro da cidade de Marcação-PB, próxima a Rio Tinto, traz o outro elemento: o ambiente escolar como um lugar que aprofunda as inferioridades.

No sexto ano para cá a gente foi vendo mais esse negócio sobre índio, a gente até viajou para a Baía. Eu acho que foi no oitavo ano que a gente viajou para a Baía. No dia do Índio que teve um negócio lá, na Aldeia São Francisco, teve essas coisas todas. A gente estudava. No oitavo e nono ano tinha um livro indígena. A gente sempre estudou sobre os índios. Nunca foi muito a fundo, mas por cima a gente sempre estudou. A cultura, a forma deles... Os índios quando moram assim nas aldeias, lá em Marcação mesmo, têm muitos que se vestem como a gente, o povo pode ser índio, morar nas aldeias, mas se veste como gente branca, como tem gente branca, com roupa normal. Tem muito índio, tipo no Amazonas, por exemplo, que se vestem da forma deles. Então, eu acho que a cultura está se perdendo aos pouquinhos. Lá em Marcação é assim você se diz índio só que você não demonstra ser. Tem a cultura, mas não dá muito valor (Ko’ema, 15 anos).

Ko’ema (2018) aponta o lugar da escola como aquele lugar do não-saber indígena, por ser algo que “*nunca foi muito a fundo*”, que “*tinha um livro indígena*”, que “*a gente até viajou para a Baía*”, referindo-se a cidade da Baía da Traição-PB, vizinha a Marcação. Em sua fala é como se a cidade de Marcação não fosse marcada pelo povo Potiguara-PB, mas geograficamente ela é uma das cidades paraibanas com mais aldeias indígenas. É interesse observar o jogo do discurso que se estabelece entre a fala de ko’ema e de Ybyratã. Para Ybyratã, que é e não se considera indígena, por não ter o papel que comprove sua descendência familiar, é menos burocrático se afirmar Potiguara-PB para quem mora em Marcação, pois “*é passado de papel só porque mora em Marcação*” (2018). Na fala de Ko’ema, que mora em Marcação, só se aprende a cultura indígena em outra cidade, ou seja na Baía da Traição. Como se na Baía da Traição fosse possível encontrar o povo Potiguara-PB reconhecido. Este discurso coloca a

cultura Potiguara-PB como algo inalcançável, por estar em lugar determinado, e que nunca é o lugar no qual as jovens Potiguara-PB se encontram. É intencional que discursos assim alimentem segregações dentro do próprio povo. Dificulte o aprendizado dos saberes Potiguara-PB.

Outro aspecto desta segregação, na fala de ko'ema, ressoa quando ela não consegue se dizer Potiguara-PB: *“a gente sempre estudou sobre os índios”*. Parece que, diante do que foi ensinado, ela não soubesse aonde se colocar. Esses elementos racistas e opressivos são reforçados pelo modo como ambientes escolares se estruturam. Ko'ema mostra esses elementos no exemplo referente a organização uma atividade extra-classe. No dia 19 de abril, para que aquelas/es estudantes Potiguara-PB de Marcação pudessem participar de uma celebração Potiguara-PB, foram participar *“no dia do Índio que teve um negócio lá, na Aldeia São Francisco”*. A aldeia São Francisco é considerada a aldeia-mãe do povo Potiguara-PB. No dia 19 de abril, de modo simbólico, organiza-se um encontro festivo de todas as aldeias. Ir para a aldeia mãe é algo rico, mas ela não se refere sobre nenhuma outra festividade marcante em sua própria localidade. Pelo contrario, no cotidiano da sala de aula *“a gente sempre estudou sobre os índios. Nunca foi muito a fundo, mas por cima a gente sempre estudou”* como se não houvesse estudantes Potiguara-PB indígenas em sua própria sala de aula. Como se ela mesma não fosse Potiguara-PB. Essa segregação gera desconfiança e rompimento do pertencimento, pois ao negar a circulação de saberes entre o próprio povo não se estimula a desnaturalização do lugar das mulheres indígenas (CARVALHO, 2007), nem dubla consciência (LADSON-BILLINGS, 2006) nem a competência cultural (GANDIN, 2002) – elementos fundamentais para romper com discursos naturalizados.

Estas falas que foram proferidas em 2018, ressoam na vida de diversas mulheres indígenas, com suas singularidades, e expressam um processo similar de socialização pautada na desvalorização e inferiorização dos povos indígenas em todo território brasileiro. Nas primeiras páginas do livro *Banquete dos Deuses*, de Daniel Munduruku, liderança indígena, formado em Filosofia e doutor em educação, com diversos livros escritos, percebe-se a capilaridade da inferiorização racista e naturalizada.

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões com que muitas pessoas me identificava: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu não me identificava com isso, mas eu nunca fiz nada para defender minha origem (MUNDURUKU, 2009, p. 13).

Em comum, esses relatos retratam a construção cultural, linguística e ontológica de inferiorização e envergonhamento, que se potencializa na vida das jovens mulheres indígenas, em torno das representações dos povos indígenas. Uma das grafias que retratam esta construção está em torno da palavra ‘índio’. Como bem afirma Munduruku, índio é sinal de “*atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio*”. Não é desinteressado o reforço escolar de vincular a ideia de que só há ‘índios’ no norte do Brasil e as imagens de ‘*índia branca*’ ou *índia mentirosa* por morar em aldeia urbana serem proferidas em pleno século XXI. Esse ser ‘*índio atrasado*’ é vinculado como algo exótico e pertencente as matas, que impedem o progresso. Mulheres indígenas, em aldeias urbanizadas ou que moram nas cidades de Marcação e de Rio Tinto, como Tataguasu, escuta de outras pessoas que se consideram superiores, e reproduz que “*ninguém acredita que sou índia. Se eu chegar para alguém e dizer: ‘eu sou índia!’ A pessoa começa a sorrir. ‘Que mentira menina, tu não é índia não!’*” (2018).

Quando Munduruku trabalha o termo ‘indígena’, em sua investigação sobre a origem e significado do termo na língua portuguesa, ela aponta que se encontra os correlatados como ‘aquele que pertence ao lugar’, ‘originário’, ‘original do lugar’. Ele argumenta que

neste sentido eu sou um indígena Munduruku e com isso quero afirmar meu pertencimento a uma tradição específica com todo o lado positivo e o negativo que essa tradição carrega e deixar claro que a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o *modus vivendis* dos povos indígenas e isso não é justo e saudável (2017, p.08).

Um questão que percorre e recorta essas terminologias que partem das falas de jovens mulheres indígenas é o **conceito de verdade**. Este conceito pode ser colocado em suspensão pela complexidade do próprio sujeito indígena inserido no jogo das identificações. Aqui se percebe que gênero e etnia podem aprofundar a suspensão da verdade enquanto conceito filosófico.

Na construção histórica do conceito verdade, desde os gregos até o início da modernidade, estava pautada na ideia de verdade como correspondência, necessária, entre a coisa e palavra, por natureza, por convenção (PLATÃO, 1988). A verdade era revelada pela palavra, que continha a essência do ser. Com o advento da ciência moderna, especialmente com o Cogito Cartesiano (HALL, 2015), a verdade precisou ser verificada, pois ela se encontrava nas leis mecânicas, presentes no domínio da matéria, capturada pelo pensamento individual.

Com os diversos questionamentos em torno da ciência moderna, da complexidade da globalização e das interrogações em torno da neutralidade das teorias científicas (SANTOS, 1989), a noção de verdade também encontra outras composições conceituais. Com a fenomenologia afirma-se a possibilidade da significação dada, pelo sujeito, diante do fenômeno percebido (CHAUÍ, 2010; PONTY, 2006). O fenômeno é o real apreendido pelo sujeito. Sendo assim, o sujeito se torna capaz de encadeamento lógico, consciente e necessário para dar sentido ao vivido. Com isso, as verdades não estão apenas nos pensamentos, mas nos sentidos dados ao fenômeno pelo sujeito. A busca pela verdade, não se concentra apenas na correspondência, nem na inferência, mas no significado que o sujeito confere às coisas, palavras e a imagens.

Com isso, diversas verdades, relacionadas aos fenômenos sociais e culturais, referentes aos povos indígenas, podem estar repletas de representações falseadas. Pode-se considerar que há um jogo de palavras entre ‘índio de mentira’, em oposição ao ‘índio de verdade’, cabendo aqui uma atitude de suspeita frente ao que se tem de verdadeiro nessas afirmações, quando se escuta “*que mentira menina, tu não é índia não*” (Tataguasu, 2018). Qual o sentido de ‘índia mentirosa’? Aquela/e que não corresponde ao que é ser ‘índio’ verdadeiro. Quem é a/o ‘índia/o de verdade’? É aquela/e que a “*gente sempre estudou (...). Nunca foi muito a fundo, mas por cima a gente sempre estudou*” (Ko’ema, 2018). Que tem uma cultura “*a forma deles... (...) Tem muito índio, tipo no Amazonas, por exemplo, que se vestem da forma deles*” (ko’ema, 2018). Ao se vestirem de outro modo, “*se vestem como a gente, o povo pode ser índio, morar nas aldeias, mas se veste como gente branca (...) com roupa normal*” (Ko’ema, 2018), de um modo de ‘gente branca’, passam para uma outra categoria de ‘índia/o falsa/o’. Com isso, a verdade, nestes discursos, se traduz como correspondência. Só os povos indígenas da Amazonas são verdadeiros, pois corresponderem as imagens que são superficialmente estudadas nos livros que estão nas aldeias Potiguara-PB. O normal destes povos indígenas verdadeiros é serem exóticos, estarem nas matas, não nas cidades.

A verdade como correspondência dá substrato para afirmações que apontem para indígenas que moram nas cidades, ou em aldeias próximas as cidades, como os Potiguara-PB, como falsos, inferiores e anormais. As jovens mulheres indígenas Potiguara-PB não correspondem à representação imagética e imaginária que coaduna com o ‘verdadeiro ser’ dos povos indígenas brasileiros, que está localizado geograficamente no norte do Brasil. Este jogo é o mesmo que coloca o lugar identitário longe do lugar geográfico, como se percebe na relação entre as falas de Ko’ema e Ybyratã.

O exercício da dubla consciência (LADSON-BILLINGS, 2006) se estabelece quando o

corpo da jovem indígena e a percepção de si mesma põe em questão esse ensinamento “verdadeiro” que tem a função de inferiorizar e segmentar os povos indígenas. Ybyratã mesmo lhe faltando o papel conferido pelo Estado ou por uma localização geográfica, percebe que é indígena e que por “*outras coisas, basicamente, eu me aprofundo demais*” (2008) – coisas que estão para além do papel dado pelo Estado. Ao concluir a reflexão sobre sua condição de “*eu não sou uma indígena totalmente*”, ela afirma que ser indígena não está no papel, nos livros, nas outras pessoas, no Estado, na fala da galera, mas a “*consideração vem de quem já é de família*” (Ybyratã, 2018).

O parentesco reposiciona a verdade. Mesmo diante da negação profunda, Tataguasu nos ensina (2018) que “*é até bom, é quase um adjetivo, uma qualidade, porque o povo Potiguará foi um povo guerreiro, eu acho. Na minha opinião. Os indígenas, em geral. Então para mim não é tabu nenhum*”. Mesmo com o incômodo, com a vergonha, com a tiração de “sarro”, com os adjetivos pejorativos, as risadas de desconfiança, que vão gerando um tabu, proibição, criam-se espaços de reposicionamento: “*com esse tipo de comentário. (...) Essas coisas assim (...) eu nem ligo mais*” (Ka’aporã, 2018). Ao retomar os traços dos corpos distintos e singulares, Pytuna nos ensina a olhar por vários ângulos ao ponto de afirmar que “*gosto muito de ser indígena, mas deveria ser uma causa mais estudada, procurada e falada. (...). Sinto uma vontade maior de mostrar ao mundo o que é e como é ser indígena*” (2018).

Ao fazer circular outras representações, outros modos de viver e de pensar, suspende-se as verdades que foram falseadas, expondo meias verdades ou mentiras no jogo dos discursos sobre identidade, e sobre a manutenção das desigualdades e racismos diante das trajetórias das jovens mulheres PotiguarapB. Se as crianças, adolescentes e jovens indígenas só estudam por cima sobre sua própria história (Ko’ema, 2018), vem Po’ira e pergunta: “*por que nos ensinaram deste jeito?*” (16 anos, 2018). Essa pergunta de Po’ira, uma jovem estudante indígena, moradora da Rua do Meio (bairro de Rio Tinto), que também foi entrevistada, suspende as representações indígenas ensinadas como normais e verdadeiras enquanto exercício da competência cultural (GANDIN, 2002). Falar “por cima” sobre os povos indígenas e ainda chamar a invasão europeia mercantilista de descobrimento são verdades falseadas que, ainda, se ensinam em quase todas as escolas brasileiras. Mas, por que nos ensinaram desse jeito?

Uma das consequências, deste discurso falseado da verdade e do ensinamento que esse discurso da verdade gera sobre os povos indígenas, é o não cumprimento da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que estabelece a obrigatoriedade dos estudos sobre cultura e história indígenas em todo sistema educacional brasileiro. Com isso, aprofunda-se um modo de dizer sobre os

povos indígenas, que garante o apagamento de suas culturas, com sua pluralidade, resumindo-as as imagens que se convencionou como verdadeiras e que constam na maioria dos livros didáticos escolares. A divulgação de modos diversos de viver e de pensar diferente dos povos indígenas suspende as certezas que podem ser falseadas, escondendo meias verdades, ou mentiras, no jogo dos discursos sobre identidade, sobre a manutenção das desigualdades e preconceitos.

Para a filosofia, o falseamento da verdade sobre as mulheres indígenas e seus saberes, implica em repensar o que é uma ‘tradição filosófica’ e, ao mesmo tempo, estimula abertura para perguntar-se sobre a centralidade de leituras de filósofos homens e europeus. Silva e Jesus apontam que o currículo de Filosofia precisa ser um “lugar estratégico de atuação (...) para investigação de temas pertinentes ao nosso contexto histórico-cultural e socioeconômico aliado à pesquisa de autores e autoras latino-americanos” (2014, p. 28). Ao investigar a construção das palavras, conceitos, e o significado delas, enquanto construção cultural da verdade, com leituras de pensadoras/es de diversas origens geográficas, tende-se a desvendar o poder de transformar mentiras repetidas em verdades verdadeiras, perpetuadas no currículo, no livro didático e nos sistemas avaliativos do ensino de filosofia nos sistemas escolares brasileiros.

Considerações finais

O que “não-somos” é o que nos ensinaram a ser. “*Por que nos ensinaram deste jeito?*” – esta pergunta nos move para necessidade de uma re-visão que provoque desnaturalizações. Desnaturalizar conceitos que embassam esse ensino é um dos desafios da filosofia, no Ensino Médio, tendo os conceitos de gênero e etnia como instrumentos de apoio para desaprender as tradicionais representações discursivas da ‘boa jovem índia’ como moldes das verdadeiras jovens indígenas. Para que tal movimento se apresente é fundamental a garantia, nas salas de aula de filosofia, do lugar de fala das jovens mulheres indígenas. O que está sendo exposto, é que os significados lineares de que as mulheres jovens indígenas, que tradicionalmente foram vinculadas ao passado e ao esquecimento, servem como fecundo exercício de percepção da opressão e da ruptura com as relações coloniais, que se perpetuam no sistema escolar brasileiro, como também no ensino de filosofia.

Outro desafio que se desponta é a necessidade de abertura para leitura de pensadoras/es não-europeias/eus, já que aprendemos que a ‘tradição filosófica’ se concentra dos gregos aos franceses ou alemães. Esta abertura não desvaloriza nem supervaloriza os conhecimentos

produzidos no continente europeu, ou em qualquer outro lugar geográfico, apenas alerta para a necessidade do acesso a outros modos de fazer e de tratar perguntas filosóficas. Isso permite diálogo entre correntes de pensamento, como também a possibilidade de criação de espaços para amizades e inimizades entre conceitos, superando um monólogo que reforça relações de dominação e racismo, despontando o contínuo fluxo da fecunda investigação filosófica.

Tanto o desafio da escuta do lugar de falar das jovens mulheres Potiguara-PB, a investigação de termos e conceitos de representação das verdades sobre os povos indígenas, quanto a abertura para leituras que alargam o entendimento em torno da tradição filosófica estão postas como questões significativas na minha atuação como profesora e pesquisadora de Filosofia. Estes desafios, também se apresentam como questões na formação de professoras/es brasileiras/os em Filosofia, ao estarem em salas de aulas com estudantes que se encontram repetindo falsas verdades sobre a constituição de seu próprio país e de seus povos indígenas.

Por fim, o que se afirma é a atividade investigadora e desnaturalizante de diversas correntes filosóficas, conduzindo a própria Filosofia às suas raízes mais profundas – o espanto e o estranhamento de si e do outro. Ao descortinar vazios, blecautes, abstrações retoma-se a importância de rearticulação entre as relações sociais opressivas e os processos de dominação normatizados, existentes no senso comum, na filosofia e nas ciências, e as possibilidades de rupturas com tais relações. Isto se torna exercício filosófico, tanto para professoras/es quanto para estudantes, pois o horizonte epistêmico é de ultrapassagem dos discursos inferiorizantes e desiguais ao se exercitar o lugar de fala com jovens mulheres indígenas.

Referências

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular?** São Paulo: Ed Brasiliense, 1998.

BARRETO, Theo; NILTON, Marlon; SANTOS, Andréza. **O estranho Rio Tinto** – rastros de uma história encantada. Brasília: Ed. F&F LTDA, 2017.

BERTOCHÉ, Gustavo. O que é a filosofia? A filosofia no Ensino Médio. 2007. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/gustavo-bertocche-a-filosofia-no-ensino-medio.html>. Acessado em: 16 de janeiro de 2016.

BHABHA, Homi K. Interrogando a Identidade. IN: _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 70-104.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; AGUIAR, José Vicente. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC 3a Versão. Brasília, 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei da Reforma do Ensino Médio. Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Brasília: Diário Oficial, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2011*. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008a. Lei da Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 de mar. 2016.

BRASIL. Lei Ordinária n. 11.684, de 03 de jun. de 2008b. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC . Brasília, p. 1-2, jun. 2008. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao/lei%2011.684-2008?OpenDocument. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. PCN+ENSINO MÉDIO: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Promoção e Divulgação de Materiais Didáticos-Pedagógicos sobre as sociedades indígenas. *Eu Ensino – Você me ensina – Nós aprendemos*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

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

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

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Conciencia de Género en la escuela: La problematización de la pedagogía crítica en la formación docente. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. (Org.). **Paulo Freire en el tiempo presente**. Valência: Crec - Denes editorial, 2007, p. 135-152.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

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

GANDIN, Luís A.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; HYPOLITO, Álvaro M. Para além de uma educação multicultural: Teoria Crítica Racial, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, p. 275-293, agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10858.pdf>

GOÉS, Raul de. **Um sueco emigra para o Nordeste**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1963.

GROSSI, Miriam Pillar; SCHWABE, Elisete (org.). **Política e cotidiano**: estudos antropológicos sobre o gênero, família e sexualidade. Blumenau: Nova Letra, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010 - Terras Indígenas (2012) <http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas/>. Acesso em 09 de agosto de 2015.

LADSON-BILLINGS, Glória. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp - 259-280

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos. Pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. Publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 22 edição. Rio de Janeiro: JAHAR, 2008.

MASSEY, Doreen. Recortes através do espaço [Capítulos 12, 13 e 14]. In: *Pelo Espaço*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008, 190-249.

MUNDURUKU, Daniel. Ijoma ejot (Bem Vindo) ao Blog do Daniel Munduruku. Lorena; São Paulo, 2 nov. 2017. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Banquete dos deuses**. Conversa sobre as origens e a cultura brasileira. 2. Ed. São Paulo: Global, 2009.

PALITOT, Estêvão Martins. Mobilização étnica pós-industrial: os Potiguara de Monte-Mór e a cidade de Rio Tinto. IN: BATISTA, Aline Cleide et al (orgs.). **Um década de expansão universitária: estudos sobre o Vale de Mamanguape: Volume II**. João pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2017. p. 65-101

PALITOT, Estêvão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: História, Etnicidade e Cultura**. 2005. 214 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2005.

PLATÃO. **Teeteto - Crátilo**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade do Pará, 1988.

PONTY, Maurice Merleau. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, Alécio Donizete da; JESUS, Rodrigo Marcos de. Currículo e ensino de filosofia, uma discussão a partir de Mariátegui. In: MENEZES, Magali Mendes de; VAZ E SILVA, Neusa; SANTA MARIA, Cristiane Nunes. **Anais Filosofia da Libertação: historicidade e sentidos da libertação hoje**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014. p. 27-35. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/node/103859>. Acesso em: 03 jan. 2018.