



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HENRIQUE DE MORAES JUNIOR

**ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL E
INTERCULTURAL EM ESCOLA INDÍGENA “ITAPUTYR”
TEMBÉ TENETEHARA NA AMAZÔNIA PARAENSE**



**BELÉM-PARÁ
2026**

DESCRIÇÃO DA ILUSTRAÇÃO



—> A Fabíola Cabral, ao lado direito da descrição, veste camisa bege-zul e possui cabelo longo até o ombro. É formada em Filosofia, mestra em Educação e educadora popular. Ela criou a ilustração da capa, de baixo para cima em quatro fileiras, inspirando-se nos participantes da formação e nas meninas e meninos do ritual, que acontece na Ramada e a escola Itaputyr, conectando a aldeia-escola.

—> O Kôkôixumti Tembê, ao centro da ilustração, exibe pinturas corporais vermelhas e pretas e usa um cocar de penas azuis e vermelhas, com detalhes em branco e amarelo. Líder da Aldeia Zawara Uhu da TIARG, dialogou sobre a história do Povo Tenetehara e sua perspectiva sobre a educação e a escolarização Tembê.

—> O Bewãri Tembê aparece na segunda fileira da ilustração, à direita, vestindo uma camisa vermelha com grafismos e usando óculos. Membro comunitário da Aldeia Sede, conversou sobre as narrativas filosóficas do bem viver do Povo Tenetehara.

—> A anciã Maria Tembê, da Aldeia Tawari, aparece na segunda fileira da ilustração, à direita, usando óculos e uma camisa decorada com penas nas cores rosa, branco e preto. Na mesma fileira, à esquerda, estão a anciã Sebastiana Tembê, vestindo camisa preta, e o ancião Antônio Tembê, sem camisa, ambos da Aldeia Tawari. Juntos, compartilharam sobre a educação filosófica do bem viver Tembê nos rituais do mingau e do moqueado.

—> O professor de filosofia Valdson Amorim aparece na segunda fileira da ilustração, à esquerda, usando óculos e uma camisa azul-clara com uma listra em azul-escuro. Participou da formação permanente com os membros comunitários, as anciãs e o ancião sobre a escolarização, narrativas e educação filosófica Tembê e a construção comunitária do plano de ensino de filosofia da escola Itaputyr Tenetehara.

—> O mediador Henrique Moraes encontra-se na segunda fileira da ilustração, à direita, usando óculos, barba e uma camisa azul com o logotipo “NEP” e uma imagem de Paulo Freire. Mediou o processo formativo do professor Valdson junto com a comunidade e a construção do plano de ensino de filosofia.

—> As meninas da comunidade aparecem na terceira fileira da ilustração, à direita, utilizando jenipapo no corpo, com um cordão brando e uma travessa de cabeça com penas de cor verde, branco, vermelho e preta e os meninos, à esquerda, usando grafismo, plumagem em M e cordão no corpo, uma pintura na boca e uma travessa de cor branca e vermelha. Todos estão participando do ritual do moqueado, se formando “gente verdadeira”, um Tenetehara.

—> A Ramada, casa cultural Tembê, localiza-se na quarta fileira da ilustração, à direita, sendo o espaço onde acontecem as narrativas e os rituais do mingau e do moqueado. À esquerda, encontra-se a escola Itaputyr, onde ocorre a escolarização dos estudantes Tenetehara. Assim, a cena simboliza a conexão da aldeia-escola, na qual os saberes filosóficos Tembê se encontram e dialogam com os saberes filosóficos da escola, por meio da formação e do plano de ensino construído em parceria com a comunidade e o professor de filosofia.

—> A ilustração nas bordas da tese simboliza a conversidade entre aldeia e universidade inspirado nas pinturas corporais com jenipapo, onça, lua em transformação e boca do macaco dos rituais.



HENRIQUE DE MORAES JUNIOR

**ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL EM
ESCOLA INDÍGENA “ITAPUTYR” TEMBÉ TENETEHARA NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo para obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

**BELÉM-PARÁ
2026**



**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de Acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará**

M827e Moraes Junior, Henrique de.

Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena "Itaputyr"
Tembé Tenetehara na Amazônia Paraense / Henrique de Moraes Junior. – Belém,
2026.

648f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do
Pará, Campus I – Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Ensino de Filosofia. 2. Escola Indígena "Itaputyr". 3. Formação Permanente.
4. Plano de Ensino. 5. Educação Decolonial e Intercultural Crítica. I. Título.

CDD 22.ed. 370.890981

HENRIQUE DE MORAES JUNIOR

**ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL EM
ESCOLA INDÍGENA “ITAPUTYR” TEMBÉ TENETEHARA NA
AMAZÔNIA PARAENSE**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo para obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Banca Examinadora

Data de Defesa: 27/03/2026.

_____ – Orientadora.

Prof^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Dr^a em Educação – PUC/SP e UNAM–UAM – México

Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Externo.

Prof. Antonio Jorge Paraense da Paixão

Dr em Educação – PUC/RJ

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

_____ – Membro Externo.

Prof. João Rivelino Rezende Barreto

Dr em Antropologia Social – UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina

_____ – Membro Externo.

Prof. Reinaldo Matias Fleuri

Dr em Educação – UNICAMP e UDSP – Itália

Universidade Federal de Santa Catarina

_____ – Membro Interno.

Prof^a. Tânia Regina Lobato dos Santos

Dr^a em Educação – PUC/SP e PUC/RJ

Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Interno.

Prof^a. Maria das Graças da Silva

Dr^a em Planejamento Urbano e Territorial – UFRJ e ICS/UL – Lisboa

Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Interno.

Prof. Sergio Roberto Moraes Corrêa

Dr em Ciências Sociais – UFCG e UFRN

Universidade do Estado do Pará

**BELÉM/PARÁ
2026**

À minha mãe, Maria Tavares, e ao meu pai, Henrique Moraes, pela oportunidade de sonhar e pelo apoio nesta caminhada militante e acadêmica. A todos aqueles que lutam por uma Educação Escolar Indígena e por uma filosofia decolonial, intercultural e libertadora, orientada pelo Bem Viver — em busca de uma sociedade mais crítica, de um mundo mais amoroso e de uma vida em plenitude.

AGRADECIMENTOS

A Maíra, a Tupã, à Mãe Terra e aos encantados — Mãe d'Água, Curupira e Matim —, bem como à ancestralidade Tembé Tenetehara, por me concederem licença, confiança, bênção e continuidade na realização e defesa desta Tese de Doutorado.

À minha família — em especial aos meus pais, Maria Tavares e Henrique Moraes, e aos meus irmãos, Fabrício Tavares e Felipe Moraes —, pelo incentivo constante aos meus estudos e pela persistência incansável na minha formação, que me possibilitaram estudar em meio à periferia de Belém e chegar à defesa desta Tese de Doutorado. Muito obrigado, mamãe, papai e manos amados!

Ao meu amor, Caroline Barros, por toda amorosidade, carinho e paciência nessa trajetória de vida, acadêmica e chegada nesta defesa de Tese de Doutorado.

À minha orientadora e amiga, Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Oliveira, grande inspiração pelo engajamento ético, epistêmico e político com a educação libertadora, decolonial e intercultural na pesquisa em educação. Sou grato pelas orientações que tornaram possível chegarmos à defesa desta Tese de Doutorado.

À banca examinadora de defesa desta Tese de Doutorado o Prof. Dr. Antonio da Paixão, Prof. Dr. João Barreto, Prof. Dr. Reinaldo Fleuri, Prof^ª. Dr^ª. Tânia dos Santos, Prof^ª. Dr^ª. Maria Silva e Prof. Dr. Sergio Corrêa por terem aceitado o convite e pelo grande engajamento com a educação decolonial e intercultural no bem viver.

À comunidade da Aldeia Zawara Uhu, da Terra Indígena Alto Rio Guamá, pela acolhida e pela amorosidade nessa caminhada de pesquisa, por me receberem como aliado na luta, na resistência e na reexistência do Povo Tembé Tenetehara, bem como na Educação Escolar Indígena da Amazônia Paraense, que tonaram possível chegar à defesa desta Tese de Doutorado.

À Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Itaputyr”, por me receber e pela confiança em contribuir para o fortalecimento cultural e escolar indígena. Ao professor Valdson Amorim, de Filosofia da Escola “Itaputyr”, por aceitar participar do estudo. À anciã Maria Tembé e à Sebastiana Tembé, da Aldeia Tawari, bem como ao ancião Antônio Tembé, da mesma aldeia; ao membro comunitário Bewãri Tembé, da Aldeia Sede, e a Kôkôixumti Tembé, da Aldeia Zawara Uhu, pela confiança, pelo apoio e pela atenção dedicados à realização da pesquisa, que tornaram possível chegar à defesa desta Tese de Doutorado.

Aos amigos, de orientação, companheiros da turma 4 do Doutorado, professores do PPGED/UEPA, técnicos administrativos e à coordenação, pelo carinho, pelos diálogos compartilhados, pela luta popular e pelo fortalecimento da educação superior pública e de qualidade, que tornaram possível chegar à defesa desta Tese de Doutorado.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), coordenado pelas professoras Dr^a. Ivanilde Oliveira e Dr^a. Tânia dos Santos, por contribuir para minha formação crítica como educador popular, amoroso e esperançoso. Ao Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GEETEF), pela vivência na extensão e pelos ensinamentos da educação popular transformadora na práxis; e aos companheiros do NEP, pela torcida, pelo aprendizado e pelo apoio ao longo desta trajetória.

Agradecimento especial a todos que torceram e demonstraram carinho: Adma, Adriane, Agatha, Aldenora, Alex, Aline, Alan, Augusto, Beatriz, Bianca, Brenda, Brenno, Carmen, Carlos, Carol, Celina, Conceição, Dilma, Dayse, Emerson, Emmanoel, Ellen, Edivana, Fábio, Fabíola, Fernando, Fernanda, Felipe, Gabriel, Gabrielle, Geraldo, Gilmara, Heloísa, Herminio, Ivan, Jenivaldo, Jéssica, John, Jôkateré, Jorge, Josiel, Jovanilda, Joyce, Juliana, Julyanne, Juan, Kássya, Keila, Kwaity, Kymberli, Leca, Leonardo, Liciane, Lorena, Louise, Lucas, Lyandra, Marcely, Maria, Miguel, Nilberto, Patrick, Pedro, Quimera, Rafael, Rita, Ronielson, Rôrnãpore, Salomão, Shelda, Silvana, Sullivan, Susan, Talita, Teresa, Thiago, Thielly, Tony, Vanessa, Walter, Willon, Yago, Yara, Yasmim e Yuri.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que me possibilitou a dedicação integral à pesquisa e tornou possível chegar à defesa desta Tese de Doutorado.

Os povos indígenas assumem a escola como uma instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas. Se pararmos para escutar as palavras indígenas, em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto o lugar político da escola está delimitado. Há expressões, utilizadas correntemente, que mostram um entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada à luta política pela garantia plena de seus direitos. ‘Escola formadora de guerreiros’, ‘escola para aprender a ler um documento’, ‘escola específica e diferenciada’, ‘a serviço da comunidade’, ‘uma escola indígena e não uma escola com peninhas’, ‘escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...’, ‘para não depender mais dos brancos’, ‘para não sermos mais explorados’, ‘escola inserida na luta pela terra’, ‘escola na retomada’ e ‘escola para aprender a língua’ são algumas expressões dos ecos de muitos encontros de professores indígenas que ocorrem país afora (CIMI, 2017, p. 16).

RESUMO

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara na Amazônia Paraense**. 2026. 648f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2026.

A presente Tese de Doutorado realizou uma investigação ação participativa, envolvendo o professor de filosofia, anciões e membros comunitários Tembé em duas ações: encontros dialógicos formativos e a construção do Plano de Ensino na perspectiva de uma Educação Decolonial e Intercultural Crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar de que forma a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembé na Aldeia Zawara Uhu podem contribuir na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino para uma educação decolonial e intercultural crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara. Tem como objetivos específicos: a) conferir em que a Formação Permanente do professor de filosofia com a participação da comunidade contribui para repensar as práticas educacionais, valorizando a filosofia e a educação Tenetehara para um Ensino de Filosofia decolonial e intercultural crítico na Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara; b) identificar de que forma a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembé na Aldeia Zawara Uhu viabilizam a reelaboração do Plano de Ensino dialógico decolonial e intercultural no Ensino de Filosofia na Escola “Itaputyr” Tenetehara; e c) verificar que educação decolonial e intercultural crítica pode ser construída pela comunidade Tembé Tenetehara, por meio da Formação Permanente e do Plano de Ensino. Os caminhos metodológicos assumidos na pesquisa foram: o Estado do Conhecimento, o estudo é de investigação ação participativa e qualitativa com as formações e reelaboração do plano de ensino de filosofia. O Método de Estudo é o analítico decolonial, intercultural e do bem viver. O *Lócus* de Investigação é a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”, localizado na Terra Indígena Alto Rio Guamá no Estado do Pará na Cidade de Capitação Poço no Município de Santa Luzia do Pará. Os Sujeitos Interlocutores-Coautores do Estudo são: o professor de filosofia, duas anciãs, um ancião e dois membros comunitários Tembé. Foram adotados os seguintes Procedimentos: o levantamento bibliográfico sobre os assuntos referentes à colonialidade e a decolonialidade; pedagogia colonial e decolonial; interculturalidade e educação: funcional e crítica e a educação do bem viver ecológico ameríndio; ensino de filosofia decolonial, bem viver ecológico ameríndio e intercultural. Análise Documental sobre o plano de ensino anterior e o reconstruído pela comunidade Tembé. Também foi realizado a Entrevista Dialógica Freireana com o professor de filosofia, as anciãs, o ancião e os membros comunitários Tenetehara, bem como, a Observação *In Loco* dos processos de Formação e construção do Plano de Ensino de Filosofia. A Sistematização e Análise das Informações ocorreram por meio da análise de conteúdo, categorias analíticas entre as quais: colonialidade, interculturalidade funcional, educação colonial, funcional e filosofia colonial; decolonialidade, interculturalidade crítica, educação decolonial, intercultural, educação do bem viver, filosofia decolonial, bem viver e intercultural, categorias temáticas e os Cuidados Éticos. Infere-se que por meio dos encontros dialógicos formativos e construtivos com a comunidade Tembé e o professor de filosofia o plano de ensino de filosofia da escola Itaputyr de maneira decolonial valoriza as narrativas filosóficas e educacionais do bem viver Tenetehara e de forma intercultural no encontro dos saberes Tembé e os conhecimentos filosóficos europeus na escola contribuindo no processo formativo do educando Tenetehara, no fortalecimento cultural, na defesa identitária, na geração de lideranças, na garantia de direitos e da vida digna em plenitude no território Tembé.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia; Escola Indígena “Itaputyr”; Formação Permanente; Plano de Ensino; Educação Decolonial e Intercultural Crítica.

RESUMEN

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Enseñanza de Filosofía Decolonial e Intercultural en la Escuela Indígena "Itaputyr" Tembé Tenetehara en la Para Amazonia.** 2026. 648f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estadual de Pará, Belém, 2026.

La presente tesis doctoral llevó a cabo una investigación participativa, en la que participaron el profesor de filosofía, los ancianos y los miembros de la comunidad Tembé en dos acciones: encuentros dialógicos formativos y la elaboración del Plan de Enseñanza desde la perspectiva de una Educación Descolonial e Intercultural Crítica en la Enseñanza de la Filosofía de la Educación Escolar Indígena «Itaputyr» Tenetehara. El objetivo general de la investigación es analizar cómo la participación de los ancianos y los miembros de la comunidad Tembé en la aldea de Zawara Uhu puede contribuir a la formación permanente del profesor de filosofía y a la reelaboración del Plan de Enseñanza para una educación decolonial e intercultural crítica en la enseñanza de la filosofía de la educación escolar indígena «Itaputyr» Tenetehara. Sus objetivos específicos son: a) comprobar en qué medida la formación permanente del profesor de filosofía con la participación de la comunidad contribuye a replantear las prácticas educativas, valorizando la filosofía y la educación Tenetehara para una enseñanza de la filosofía decolonial e intercultural crítica en la educación escolar indígena «Itaputyr» Tembé Tenetehara; b) identificar de qué manera la participación de los ancianos y los miembros de la comunidad Tembé en la aldea Zawara Uhu hacen posible la reelaboración del Plan de Enseñanza dialógico, descolonial e intercultural en la enseñanza de la filosofía en la escuela «Itaputyr» Tenetehara; y c) verificar que la educación decolonial e intercultural crítica puede ser construida por la comunidad Tembé Tenetehara, a través de la Formación Permanente y del Plan de Enseñanza. Los enfoques metodológicos adoptados en la investigación fueron: el estado del conocimiento, el estudio es de investigación-acción participativa y cualitativa con la formación y reelaboración del plan de enseñanza de la filosofía. El método de estudio es analítico descolonial, intercultural y del buen vivir. El *lugar* de investigación es la Escuela Estatal Indígena de Enseñanza Secundaria «Itaputyr», situada en la Tierra Indígena Alto Río Guamá, en el estado de Pará, en la ciudad de Capitação Poço, en el municipio de Santa Luzia do Pará. Los sujetos interlocutores-coautores del estudio son: el profesor de filosofía, dos ancianas, un anciano y dos miembros de la comunidad Tembé. Se adoptaron los siguientes procedimientos: la recopilación bibliográfica sobre temas relacionados con la colonialidad y la descolonialidad; la pedagogía colonial y descolonial; la interculturalidad y la educación: funcional y crítica, y la educación del buen vivir ecológico amerindio; la enseñanza de la filosofía descolonial, el buen vivir ecológico amerindio y la interculturalidad. Análisis documental sobre el plan de enseñanza anterior y el reconstruido por la comunidad Tembé. También se realizó la Entrevista Dialógica Freireana con el profesor de filosofía, las ancianas, el anciano y los miembros de la comunidad Tenetehara, así como la Observación In Loco de los procesos de formación y construcción del Plan de Enseñanza de Filosofía. La sistematización y el análisis de la información se llevaron a cabo mediante el análisis de contenido, categorías analíticas entre las que se incluyen: colonialidad, interculturalidad funcional, educación colonial, funcional y filosofía colonial; descolonialidad, interculturalidad crítica, educación descolonial, intercultural, educación del buen vivir, filosofía descolonial, buen vivir e intercultural, categorías temáticas y cuidados éticos. Se deduce que, a través de los encuentros dialógicos formativos y constructivos con la comunidad Tembé y el profesor de filosofía, el plan de enseñanza de filosofía de la escuela Itaputyr, de manera descolonial, valora las narrativas filosóficas y educativas del buen vivir Tenetehara y, de manera intercultural, el encuentro entre los conocimientos Tembé y los conocimientos filosóficos europeos en la escuela, contribuyendo al proceso formativo del educando Tenetehara, al fortalecimiento cultural, a la defensa de la identidad, a la generación de liderazgos, a la garantía de derechos y a una vida digna en plenitud en el territorio Tembé.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de la Filosofía; Escuela Indígena "Itaputyr"; Formación Continua; Plan de Enseñanza; Educación Crítica Decolonial e Intercultural.

ABSTRACT

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Decolonial and Intercultural Philosophy Teaching at the "Itaputyr" Temb  Tenetehara Indigenous School in the Para Amazon.** 2026. 648f. Thesis (Doctorate in Education) – Pará State University, Belém, 2026.

This doctoral thesis conducted participatory action research involving philosophy teachers, elders, and members of the Temb  community in two activities: formative dialogical meetings and the development of a teaching plan from the perspective of decolonial and critical intercultural education in the teaching of philosophy in the Itaputyr Tenetehara Indigenous School. The overall objective of the research is to analyze how the participation of Temb  elders and community members in the village of Zawara Uhu can contribute to the ongoing training of philosophy teachers and the reworking of the Teaching Plan for a decolonial and critical intercultural education in the Teaching of Philosophy in Indigenous School Education "Itaputyr" Tenetehara. Its specific objectives are: a) to verify how the ongoing training of philosophy teachers with community participation contributes to rethinking educational practices, valuing Tenetehara philosophy and education for a critical decolonial and intercultural teaching of philosophy in the Temb  Tenetehara Indigenous School Education "Itaputyr"; b) to identify how the participation of Temb  elders and community members in the village of Zawara Uhu enables the reworking of the decolonial and intercultural dialogical teaching plan in philosophy teaching at the "Itaputyr" Tenetehara School; and c) verify that critical decolonial and intercultural education can be built by the Temb  Tenetehara community through ongoing training and the Teaching Plan. The methodological approaches adopted in the research were: the State of Knowledge, participatory and qualitative action research with training and reworking of the philosophy teaching plan. The Study Method is decolonial, intercultural, and based on good living. The research *locus* is the Itaputyr Indigenous State High School, located in the Alto Rio Guam  Indigenous Territory in the state of Pará, in the city of Capitação Po o in the municipality of Santa Luzia do Pará. The interlocutors-co-authors of the study are: the philosophy teacher, two elderly women, one elderly man, and two Temb  community members. The following procedures were adopted: a bibliographic survey on subjects related to coloniality and decoloniality; colonial and decolonial pedagogy; interculturality and education: functional and critical, and Amerindian ecological good living education; teaching of decolonial philosophy, Amerindian ecological good living, and interculturalism. Documentary analysis of the previous teaching plan and the one reconstructed by the Temb  community. A Freirean Dialogical Interview was also conducted with the philosophy teacher, the elders, and the Tenetehara community members, as well as In Loco Observation of the processes of Formation and construction of the Philosophy Teaching Plan. The systematization and analysis of information was carried out through content analysis, using analytical categories such as: coloniality, functional interculturality, colonial education, functional and colonial philosophy; decoloniality, critical interculturality, decolonial education, intercultural education, education for good living, decolonial philosophy, good living and interculturality, thematic categories, and ethical care. It can be inferred that through formative and constructive dialogical encounters with the Temb  community and the philosophy teacher, the Itaputyr school's decolonial philosophy teaching plan values the philosophical and educational narratives of Tenetehara good living and, in an intercultural way, the encounter between Temb  knowledge and European philosophical knowledge in the school, contributing to the formative process of Tenetehara students, cultural strengthening, identity defense, leadership development, and the guarantee of rights and a dignified life in its fullness in Temb  territory.

KEYWORDS: Philosophy Teaching; "Itaputyr" Indigenous School; Ongoing Training; Teaching Plan; Critical Decolonial and Intercultural Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APYE/UFGA – Associação dos Povos Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará
BNC – Base Nacional Comum
BR – Brasil
CAFIL – Centro Acadêmico de Filosofia
CAPES – Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE – Centro de Ciências Sociais e Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE/PA – Conselho Estadual de Educação do Pará
CEI – Categoria Escolar Indígena
CENTUR – Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPs – Comitês de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEI – Comitê Nacional de Educação Indígena
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONCEN – Conselho de Centro
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
DCR – Documento Curricular de Roraima
DNFEI – Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas
E.E.I.E.F.M.I – Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Itaputyr”
EAD – Educação a Distância
EEI – Educação Escolar Indígena
FADESP – Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPREd – Fórum de Coordenadores de Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Norte

FUNAI – Fundação Nacional do Índio
GECEC – Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Culturas
GETEFF – Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia
GPJEDS – Juventude, Educação e Sociabilidade
GT's – Grupos de Trabalho
IAP – Investigação Ação Participativa
IES – Instituições de Ensino Superior
KM – Quilômetro
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LII – Licenciatura Intercultural Indígena
MMIB – Mulheres das Ilhas de Belém
NEP – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
NUFI – Núcleo de Formação Indígena
OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OECPCNEM+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio +
PA/F – Planejamento Anual de Filosofia
PAR – Programa de Ações Articuladas
PCNF – Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia
PI – Políticas Indigenistas
PMA – Programa de Monitoria Acadêmica
PNE – Plano Nacional da Educação
PP/PA – Plano Plurianual do Estado do Pará
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED/UNIFAP – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
PPGEEI/UEPA – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena da Universidade do Estado do Pará
PPPC – Projeto Político-Pedagógico Curricular
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCLE – Registro do Consentimento Livre e Esclarecido
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RM – Rede Mover

RPPDA – Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia

SAFIL – Semana Acadêmica de Filosofia

SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SECTET – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso

SEDUC/PA – Secretaria de Educação do Estado do Pará

SEDUC/RR – Secretaria de Educação de Roraima

SLC – School of Languages & Cultures

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIARG – Terra Indígena Alto Rio Guamá

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UEAP – Universidade do Estado do Amapá

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UER – Universidade do Estado de Rondônia

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILASALLE – Universidade La Salle
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITINS – Universidade do Estado de Tocantins
UNIUBE – Universidade de Uberaba
UQ – The University of Queensland
USP – Universidade de São Paulo
UV – Universidade de Verona



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Ramada	155
Foto 2 – Ritual da Festa do Moqueado	157
Foto 3 – Lua em Transformação, Macaco e Onça	158
Foto 4 – Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Itaputyr”	159
Foto 5 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim, o Cacique Kôkôixumti Tembê e o Mediador Henrique Moraes	444
Foto 6 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim, a Liderança Kôkôixumti Tembê e o Mediador Henrique Moraes	456
Foto 7 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim e o Mediador Henrique Moraes	468
Foto 8 – Encontro Dialógico Formativo com o Membro Comunitário Bewãri Tembê, o Professor Valdson Amorim e o Mediador Henrique Moraes	483
Foto 9 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim, o Membro Comunitário Bewãri Tembê e o Mediador Henrique Moraes	501
Foto 10 – Encontro Dialógico Formativo com as anciãs Maria e Sebastiana Tembê, o Ancião Antônio Tenetehara, o Professor Valdson Amorim e o Mediador Henrique Moraes	502
Foto 11 – Encontro Dialógico Formativo com as anciãs Sebastiana e Maria Tembê, o Mediador Henrique Moraes e o Ancião Antônio Tenetehara	529

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Vias de Acesso à TIARG	153



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Encontros Dialógicos Formativos.....	136
Quadro 2 – Perfil dos Sujeitos Interlocutores-Coautores do Estudo	161
Quadro 3 – Competências e Habilidades do Ensino de Filosofia no Ensino Médio	373
Quadro 4 – Eixos dos Conteúdos Curriculares em Filosofia do Ensino Médio	374
Quadro 5 – Competências Específicas e Habilidades das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio	378
Quadro 6 – Plano de Ensino de Filosofia da Escola Itaputyr Tembê Tenetehara: planejamento anual (2020) e construção comunitária decolonial e intercultural (2024)	568

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desassistência na Área da Educação Escolar Indígena no Pará.....	70
Tabela 2 – Tese (T), Dissertações (D) e Quantitativos das Produções por Ano na CAPES, nas Universidades Federais e Estaduais do Norte	94
Tabela 3 – Tese (T), Dissertações (D) e Quantitativos das Produções por Ano na CAPES, nas Universidades Federais e Estaduais do Norte	108

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	24
1.1. Motivações do Estudo	24
1.1.1. Motivações da Graduação	24
1.1.2. Motivações do Mestrado	35
1.1.3. Motivações do Doutorado	46
1.1.4. Motivações Sociais	68
1.1.5. Motivações Profissionais	75
1.1.6. Contextualização do Estudo	79
1.1.7. Problema e Questões Norteadoras da Investigação	86
1.1.8. Objetivo Geral e Específicos da Pesquisa	86
1.1.9. Caracterização sobre a Proposição da Tese de Doutorado	87
1.1.10. Organização da Tese de Doutorado	88
2. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	90
2.1. Estado do Conhecimento	90
2.2. Análise das Produções	117
2.3. Caracterização Metodológica da Pesquisa	124
2.3.1. Tipo de Pesquisa e Abordagem do Estudo	124
2.3.2. Método de Pesquisa	137
2.3.3. <i>Lócus</i> de Investigação.....	152
2.3.4. Sujeitos Interlocutores-Coautores do Estudo	160
2.4. Procedimentos Metodológicos	162
2.4.1. Levantamento Bibliográfico	162
2.4.2. Entrevista Dialógica Freireana	165
2.4.3. Análise Documental	174
2.4.4. Observação <i>In Loco</i>	175

2.5. Sistematização e Análise das Informações	177
2.5.1. Análise de Conteúdo, Categorias Analíticas e Temáticas	177
2.5.2. Cuidados Éticos	178
3. COLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL, MULTICULTURALISMO ASSIMILACIONISTA E A EDUCAÇÃO	182
3.1. Modernidade e Colonialidade.....	182
3.2. Interculturalidade Funcional e Multiculturalismo Assimilacionista	195
3.3. Colonialidade, Interculturalidade Funcional e o Multiculturalismo Assimilacionista na Educação.....	199
4. DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A EDUCAÇÃO 216	
4.1. Descolonização e Decolonialidade.....	216
4.2. Interculturalidade Crítica.....	225
4.3. Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e Educação	229
4.4. Contribuição das Comunidades Indígenas na Formação da Educação do Bem Viver Decolonial e Intercultural	258
5. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DECOLONIAL E INTERCULTURAL	273
5.1. Academicismo e Política Autoritária na Formação Inicial de Professores	273
5.2. Águas Culturais Populares, Epistemologia Decolonial e Intercultural na Formação Permanente de Professores	277
5.3. Virtudes Educacionais Decoloniais e Interculturais e o Mudar a Cara da Escola na Formação Permanente de Professores	287
6. PLANO DE ENSINO DECOLONIAL E INTERCULTURAL	304
6.1. Justificativa e Objetivo Decolonial e Intercultural do Plano de Ensino	304
6.2. Currículo Decolonial e Intercultural do Plano de Ensino.....	310
6.3. Prática Educacional, Avaliação e Natureza Democrática Decolonial e Intercultural do Plano de Ensino	319
7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	339
7.1. Movimentos dos Professores Indígenas e as Políticas Indigenistas à Educação Escolar Indígena	339

7.2. Políticas Indigenistas e a Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena	349
7.3. Plano de Ensino à Educação Escolar Indígena	358
8. PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL.....	368
8.1. História, Formação e o Plano de Ensino de Filosofia no Ensino Médio do Brasil	368
8.2. Hegemonia da Filosofia Europeia Moderna	380
8.3. Filosofia na Perspectiva Decolonial e o Bem Viver Indígena.....	385
8.4. Filosofia na Perspectiva Intercultural Crítica	417
8.5. Indigenizar o Plano de Ensino Decolonial e Intercultural de Filosofia.....	423
9. FORMAÇÃO DO PROFESSOR, ALDEÕES TEMBÉ E A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DA ESCOLA “ITAPUTYR” TENETEHARA DECOLONIAL E INTERCULTURAL	443
9.1. Encontro Dialógico Formativo sobre a Modernidade, Colonialidade, Decolonialidade e a Educação.....	443
9.2. Encontro Dialógico Formativo sobre a Interculturalidade Funcional, Crítica e a Educação	456
9.3. Encontro Dialógico Formativo sobre o Ensino de Filosofia Eurocêntrico, Decolonial e Intercultural Crítico	468
9.4. Encontro Dialógico Formativo sobre a Filosofia do Bem Viver Tembé Tenetehara	482
9.5. Encontro Dialógico Formativo sobre a Educação Filosófica do Bem Viver Tembé no Ritual do Mingau e do Moqueado Tenetehara	501
9.6. Encontro Dialógico de Construção Comunitária do Plano de Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural Crítico da Escola “Itaputyr” Tembé Tenetehara	529
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	577
11. REFERÊNCIAS	591
APÊNDICES	616
ANEXO.....	632

1. INTRODUÇÃO

Por isso que os nossos velhos dizem: ‘você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai’. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo (Krenak, 2015a, p. 162).

1.1. Motivações do Estudo

Este Projeto de Tese está relacionado às cinco razões que me instigam a realizar este Doutorado em educação no âmbito do Ensino de Filosofia e da Educação Escolar Indígena, transcorrendo pela Formação Permanente e Plano de Ensino na perspectiva decolonial e intercultural na Amazônia paraense, entre as quais se mencionam às motivações: a) graduação; b) mestrado; c) doutorado; d) sociais; e e) profissionais.

1.1.1. Motivações da Graduação

Peço licença e a bênção dos meus ancestrais, reverenciando a força de todos os ribeirinhos e periféricos urbanos, que são as bases das novas gerações. Um passado pulsante, presente em cada um de nós, que carrega e dá voz à nossa história. Sou o Henrique de Moraes Junior, filho da Maria Tavares de Moraes uma mãe ribeirinha, professora e comerciarista e filho do Henrique de Moraes um pai periférico urbano e operário de fábrica.

Minha avó materna Corina Tavares e o meu avô José Tavares viviam junto ao rio Ipixuna sobreviviam da pesca, roça, caça, criação e coleta comercializavam uma parte de sua subsistência para ter uma renda econômica que era acrescida com o trabalho de lavrador do meu avô e de seringueira da minha avó para comprar roupas, calçados, remédios e manter os estudos dos seus 7 filhos na cidade.

Minha mãe diz que sua infância foi marcada por muitas brincadeiras amava se jogar da ponte no rio e se banhar, ajudava no roçado limpava o pasto, ajeitava a terra e cuidava da sua subsistência, nos dias de manejo da roça não frequentava a escola os irmãos se revezavam nos outros dias assistia aula normalmente e tinha reforço escolar com o seu avô paterno Luiz Tavares para compensar as faltas e quando não iria à roça depois da aula auxiliava na casa.

Quando minha mãe completou 10 anos de idade, a sua tia Sebastiana Tavares, irmã de seu pai, veio morar em Belém, trazendo seus filhos para completar seus estudos na cidade.

Minha avó pediu para que ela trouxesse minha mãe também porque não queria que ela fosse igual sua genitora analfabeta.

Minha mãe cursou o seu ensino fundamental na Escola Camilo Salgado e o ensino médio no Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP) se tornou professora do magistério. Deu aula na educação infantil em uma escola na Cidade Nova. Posteriormente casou-se com meu pai, mudou-se para Carajás onde seu marido trabalhava em uma Companhia Mineradora ao retornarem para Belém minha mãe abriu um pequeno comércio onde ajudava na renda da casa e poderia ficar mais perto da criação dos seus três filhos.

Minha avó paterna, Marlene de Moraes, e meu avô, Sebastião de Moraes, moravam no bairro da Marambaia, em Belém. Meu avô trabalhava como mecânico de máquinas pesadas, enquanto minha avó atuava como ajudante de cozinha e copeira em clínicas de saúde. Esses empregos eram a principal fonte de sustento da família, permitindo a manutenção da casa e a educação de seus 6 filhos.

Meu pai recorda que sua infância foi marcada por grande união familiar e inúmeras brincadeiras, como pique-esconde, futebol, taco na lata, amarelinha e cabo de guerra. No entanto, com o falecimento precoce de seu pai aos 34 anos, vítima de malária enquanto trabalhava em serviços de manutenção pela SPVEA¹ (atual SUDAM²), ele precisou, aos 12 anos, começar a contribuir com a renda da casa fazendo carretos na feira. Apesar das dificuldades, minha avó nunca deixou de incentivá-lo a se dedicar aos estudos.

Meu pai realizou o ensino primário na Escola Camilo Salgado, continuou seus estudos do ensino fundamental na Escola Deodoro de Mendonça e concluiu o ensino médio no curso profissionalizante da ETFPA³ (posterior CEFETPA⁴ e atualmente IFPA⁵), onde se formou como técnico mecânico. Trabalhou como mecânico em empresas mineradoras nas regiões de Altamira, Barcarena e Carajás. Durante o período em que estava empregado em Carajás, já estava casado com minha mãe. Posteriormente, voltaram para Belém, onde ele passou a atuar na área de recapagem de pneus. Após alguns anos de trabalho, aposentou-se por tempo de serviço.

Nasci em Carajás e sou o filho caçula de dois irmãos: Felipe Tavares de Moraes, o primogênito, e Fabricio Tavares de Moraes. No entanto, meu registro de nascimento foi realizado em Parauapebas, pois, na época, era lá que havia cartório disponível. Morávamos no

¹ Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.

² Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

³ Escola Técnica Federal do Pará.

⁴ Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará.

⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

núcleo da companhia mineradora onde meu pai trabalhava, e vivi ali até os três anos de idade. Meus pais sempre contam que minha infância foi marcada por muitas idas à praça e ao clube da cidade, locais onde costumávamos brincar.

Por estar em uma área de reserva, convivíamos diariamente com passarinhos, macacos, coelhos e jabutis, além do contato frequente com o povo indígena da região. Quando meus irmãos iam para a escola, passávamos em frente à casa de acolhimento indígena e, segundo meus pais, eu ficava encantado. Queria brincar com os curumins e permanecer por lá, o que sempre gerava uma pequena confusão. Aprendíamos a respeitar e valorizar tanto a fauna local quanto a cultura do povo originário de Carajás.

Depois de algum tempo, nos mudamos para Belém, e meus pais continuaram me levando a praças, museus e bosques da cidade. Esses passeios despertavam em mim memórias agradáveis e traziam muita alegria. Comecei minha jornada escolar na pré-escola da Associação São Domingos. Mais tarde, cursei parte do ensino fundamental na Escola Camilo Salgado e, em seguida, no Tiradentes II.

Durante o ensino médio, estudei na Escola Paes de Carvalho. Segundo meus pais, minha vida escolar foi, no geral, bastante tranquila. Enfrentei algumas dificuldades com cálculos, mas nada que aulas de reforço não resolvessem. De vez em quando, recebia advertências por causa de bagunças ou conversas durante as aulas. Eles comentam que, ao passar no vestibular e me inscrever no curso de filosofia, viam em mim um jovem extremamente feliz, como se finalmente estivesse mergulhando no que sempre desejei, algo que já fazia parte de quem eu era. Obrigado mamãe e papai por tudo, amo vocês.

No ano de 2014, comecei as andarilhagens da Educação Superior, ao cursar a Graduação em Filosofia na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS) Campus I em Belém do Pará-Brasil.

Na graduação tive a possibilidade de entrar em convívio com novas concepções de educação, bem como, compreender a complexidade da realidade através de leituras, de ensinamentos, de pesquisas, de extensões, de debates e de eventos. Estes âmbitos da vida acadêmica questionavam os obstáculos e as injustiças sociais existentes na nossa organização educacional ao denunciar os mecanismos sociais, econômicos, culturais hegemônicos e opressores no interior da universidade, da escola, da sociedade brasileira e paraense.

No primeiro semestre do curso, em 2014, a minha primeira relação com o Currículo de Filosofia foi com o eixo temático “Ser”, do tema gerador o “Ser Humano no Mundo”. Tal tema gerador compunha a unidade de “Antropologia Filosófica” e está cumpria a parcela da

ementa de “Buscar Empreender uma Reflexão Filosófica sobre o Ser Humano”. A disciplina visitava de forma historicizada as concepções da questão do existir do ser humano.

Mas o que chamou a minha atenção no Plano de Ensino foi o propósito de “Refletir Filosoficamente sobre a Noção Ocidental do Ser Humano”, cujo respectivo conteúdo programático escolhia as imagens do ser humano na cultura “Arcaica Grega”, na concepção “Platônica” e “Aristotélica”; na “Cristã-Medieval”; e na “Modernidade”, ao compreender as concepções de Nietzsche, de Freud, de Heidegger, de Sartre, de Arendt e de Foucault de ser humano.

A turma questionou ao professor o “Buscar a Imagem do Ser Humano se Restringia somente ao Ocidente?”. Ele disse “Sim! Somente na Tradição Filosófica Ocidental”. No entanto, percebi uma incongruência com o tema gerador o “Ser Humano no Mundo”, ao restringir exclusivamente à tradição ocidental.

Não existem outras tradições filosóficas para além das consideradas “ocidentais”? Outros seres humanos que existem nas margens do chamado “Mundo Ocidental” não têm competência de filosofar? Eram ainda diligências preliminares e superficiais sobre a desocultação das origens da invisibilização e da subalternização da modernidade em relação a outros saberes filosóficos.

No segundo semestre de 2014 continuamos com o eixo temático “Ser” de tema gerador o “Ser Humano no Mundo” da unidade temática de “Ontologia II”, com o Prof. Dr. Antonio Jorge Paraense da Paixão, observamos no conteúdo programático que ele apresentou uma nova discussão no campo ontológico, conforme a visão do filósofo Enrique Domingo Dussel Ambrosini, um dos expoentes da Filosofia da Libertação na América Latina.

Segundo Dussel (1994), esta perspectiva filosófica pode ser definida da seguinte forma, a filosofia da libertação afirma a razão como faculdade capaz de estabelecer um diálogo, um discurso intersubjetivo com a razão do outro, como razão alternativa. Em nosso tempo, como razão que nega o momento irracional do “mito sacrificial da modernidade” para afirmar – subsumido em um projeto libertador – o momento emancipador racional da ilustração e a modernidade como transmodernidade.

O discurso ontológico estabelecido pela Filosofia da Libertação propõe fundamentos para compreender o ato hegemônico da modernidade europeia e seus efeitos na marginalização da América Latina; esta atitude fica desvelada na nadificação do sujeito latino-americano, enquanto oprimido e outro na totalidade filosófica europeia.

Em razão disso, o ser oprimido teve seu ser impugnado e excluído, posto em conjuntura de dependência econômica, social e cultural. Em compromisso da crítica filosófica

libertadora a esta situação, começou a ficar exposto as raízes das inexistências que a colonialidade do poder e do saber impossibilitava a expressão de outras filosofias e de outras inteligibilidades dos sujeitos que sofreram a expropriação filosófica da colonização.

Nesse sentido, por essa espoliação e nadificação dos sujeitos latino-americanos oprimidos, se legitimou a existência hegemônica da Filosofia Europeia como ímpar e universal, inserida ao currículo; ao mesmo tempo que, excluiu a filosofia de outros povos que se fundamentavam em suas realidades, inteligibilidades e ancestralidades.

No ano de 2015 fiz parte do diretório e da administração da coordenadoria geral do “Centro Acadêmico de Filosofia (CAFIL)” cumprindo o período de abril de 2015 a abril de 2016, no qual teve como objetivo representar os estudantes do curso de filosofia tendo um canal permanente de comunicação, realizando discussões, debates, palestras, reuniões de forma democrática e aberta a todos que quisessem participar.

Com a comunhão acadêmica de forma autárquica proporcionamos a “I Semana Acadêmica de Filosofia (ISAFIL)” entre os dias 28 de setembro a 02 de outubro de 2015 na sala de recitais no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) intitulada: “Pensar o Ser Humano através da Ética, Política e Democracia” tendo como objetivo a ampliação curricular visando a inserção da universidade, da sociedade para os debates sobre ética, política e democracia.

Vale ressaltar, a existência como resistência na semana acadêmica, de luta curricular da Filosofia Latino-Americana ministrada pela Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, bem como, da Filosofia Africana, Filosofia Indígena ministrado pelo Prof. Dr. Antônio Paixão, entre outros, com pesquisadores, professores que já denunciavam a ausência em nossa formação em reconhecer o diálogo com outras concepções de racionalidades filosóficas, de contextos culturais na perspectiva da teoria decolonial e da educação intercultural crítica.

No ano de 2015, fui aprovado como bolsista no processo seletivo do Programa de Monitoria Acadêmica (PMA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que cumpria o período de setembro de 2015 a agosto de 2016, tendo por objetivo propiciar a formação acadêmica ao aluno de graduação dos cursos regulares, incentivando a sua participação nas atividades da Universidade e o interesse pela dedicação à docência, à pesquisa e à extensão, com orientação docente, oportunizando sua capacitação didática e científica, bem como, possibilitando a integração desses segmentos na Universidade.

No processo fui aprovado no grupo temático de “Metodologia Científica” sobre orientação da Prof^ª. Dr^ª. Lucélia de Moraes Braga Bassalo. No interior deste grupo atuei

também no acompanhamento da disciplina de “Sociologia da Educação” nas turmas de pedagogia.

A monitoria me proporcionou o contato e formação para o ensino e a pesquisa. No ensino tive a experiência com o ensino-aprendizagem-avaliação, ao ordenar as atividades acadêmicas e pedagógicas; acompanhando a docente auxiliando e contribuindo com os debates teóricos em sala de aula.

Na pesquisa tive a vivência com a produção científica no Grupo de Pesquisa sobre “Juventude, Educação e Sociabilidade (GPJEDS)” da Universidade do Estado do Pará (UEPA) coordenado pela Prof^a. Dr^a. Lucélia Bassalo. Nas reuniões realizadas semanalmente foram compartilhadas experiências de estudos em distintas etapas de andamento ou concluídas, como também, foram concretizadas apresentações de bases teóricas que debatessem conceitos na área e na formação de pesquisadores no campo educacional.

Na monitoria, na assistência das disciplinas e na atuação do grupo de pesquisa, vivi e convivi com alunos do curso de Pedagogia; e com docentes de História e de Pedagogia. Contudo, analisei que, nos conteúdos programáticos das disciplinas deste curso e grupo de pesquisa, havia a hegemonia de autores europeus, tais como: Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Marx, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Michel Foucault – entre outros no campo da educação. Compreendi, assim, que não é dessemelhante do Currículo de Filosofia e provavelmente dos grupos de pesquisas em filosofia; há o exercício habitual do comparecimento preeminente de autores europeus na área de Formação em Filosofia e Pedagogia.

Deste modo, na minha formação foi se expondo paulatinamente o mecanismo criador de inexistência no Ensino Superior – sobretudo, no âmbito das humanidades –, o qual privilegia teorias eurocêntricas em detrimento de outras concepções filosóficas e epistemológicas não-europeias.

A militância no Movimento Estudantil, em 2015, no interior da Universidade do Estado do Pará (UEPA), colaborou na minha formação enquanto prática de resistência, de reexistência e de luta discente na promoção de uma universidade mais democrática, equitativa e inclusiva de forma crítica. Por essa atitude comunitária dos estudantes, me recordo que conseguimos a amplificação das bolsas de monitoria e de permanência acadêmica – que eram escassas e continuam reduzidas frente a demanda crescente –, para manter os estudantes na instituição e proporcionar uma formação de qualidade fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão. Ressalto que tal ampliação foi uma grande conquista.

No primeiro semestre de 2016, no Curso de Filosofia, entrei em contato com o eixo temático “Agir e Fazer”, desdobrado no tema gerador “O Ser Humano Age e Transforma o Mundo”; correlacionado a unidade temática “Filosofia Intercultural” e integrante da ementa “Estudos sobre as Dimensões Morais, Artísticas, Históricas, Políticas, Linguísticas e Culturais da Existência Humana em suas Relações Intersubjetivas no Mundo”. O Prof. Dr. Antonio Paixão expôs no conteúdo programático a interculturalidade filosófica na concepção do filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt (2006) que questionava por meio da Filosofia Intercultural a hegemonia europeia da tradição filosófica, ao instruir o filósofo europeu a refletir além dos parâmetros eurocêntricos de filosofia.

Dessa forma, consideramos que os cursos de filosofia não instauram os diálogos interculturais filosóficos contextuais; ou seja, são poucos abertos às comunicações, relações com outras tradições culturais filosóficas provocando ausências e dominações somente sendo possíveis de serem superadas pelos reconhecimentos dos outros nos diálogos críticos.

No ano de 2016 fiz parte novamente como chapa reeleita do diretório e da administração da coordenadoria geral do “Centro Acadêmico de Filosofia (CAFIL)” cumprindo o período de abril de 2016 a abril de 2017, destaco que com a comunidade discente, promovemos novamente nos dias 26 a 30 de setembro de 2016 a “II Semana Acadêmica de Filosofia (IISAFIL)” no Auditório Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) com o tema: “Pós-Modernidade: razões, culturas e artes” tendo como objetivo debater sobre o contexto da modernidade e suas perspectivas de cultura e arte.

Além de organizador participei como ouvinte da semana acadêmica no qual nos convidou a refletir sobre as possibilidades de um debate entre modernidade e pós-modernidade; a pós-modernidade sob a ótica de Jean-François Lyotard; a fotografia filosófica e suas imagens em rituais religiosos; a filosofia africana ao descolonizar o olhar com resistência ao epistemicídio; a descolonização do olhar como reflexão e debates acerca da produção pedagógica e filosófica no contexto latino-americano; a arte e filosofia; e por uma estética da recepção em Walter Benjamin.

Em uma das várias mesas da semana acadêmica, um professor com Formação na Alemanha declarou – pasmem – que era desnecessário produzir Filosofia no Brasil e, principalmente, na Amazônia paraense. Por inexistir raízes de tradição filosófica dispondo como orientação a tradição europeia, sendo que em outras mesas da semana acadêmica existia a defesa contra o epistemicídio da filosofia africana ministrada pela Prof^a. Ms^a. Livia Maria Araújo Noronha de Oliveira e descolonizar o olhar com as produções de filosofias outras no

contexto latino-americano ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira. Essa asseveração me inquietou levando a pensar: não existem seres humanos pensantes na Amazônia paraense?

Partilhei essa preocupação com o Prof. Dr. Antonio Paixão que havia lecionado os grupos temáticos da Ontologia II com a Filosofia da Libertação, a Filosofia Intercultural e que palestrou na “I Semana Acadêmica de Filosofia (ISAFIL)” discutindo sobre a Filosofia Indígena e suas vivências de muitos anos trabalhando com povos originários na Amazônia paraense. Ele me orientou a estudar a viabilidade do diálogo intercultural entre os conhecimentos filosóficos da tradição europeia e os saberes filosóficos indígenas na Educação Escolar Indígena (EEI) no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assim, comecei no ano de 2016, o contato com o Movimento Indígena, sobretudo, da Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio da Associação dos Povos Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará (APYE/UFPA) mostrando a proposição da pesquisa, mas percebi enormes contrariedades na realização do estudo pelos alunos acredito que a apreensão histórica do extrativismo dos saberes indígenas de alguns pesquisadores que não realizaram a devolutiva sócio-política-cultural às comunidades indígenas que muitas vezes se distanciam por esse motivo. Independentemente disso prossegui no movimento ao compreender que sou homem, branco e não indígena me colocando simultaneamente nesse enunciado de fala de um educador popular, pensador orgânico, brasileiro, amazônida, paraense, urbano e periférico ao me posicionar com o compromisso ético e político.

Dessa maneira, em relação às lutas e às resistências, como aliado em oposição à opressão, à desumanização dos povos indígenas em respeito à sua diferença cultural e educacional, porém dispunha um problema no meu pensamento: como é a relação do Ensino de Filosofia com os saberes da comunidade na Educação Escolar Indígena (EEI)?

No ano de 2017, fui novamente aprovado como bolsista no processo seletivo do Programa de Monitoria Acadêmica (PMA) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) que cumpria o período de janeiro a dezembro de 2017.

No processo fui aprovado no grupo temático de “Filosofia da Educação” sobre orientação do Prof. Dr. Antonio Paixão no interior deste grupo atuei também no acompanhamento da disciplina de “Ontologia I”, “Ética I” e “Teoria do Conhecimento” nas turmas de filosofia e atuando também em “Introdução à Filosofia” na turma de Ciências da Religião.

Ressalto a importância da monitoria acadêmica com o Prof. Dr. Antonio Paixão que para além de trabalhar com os autores do cânone europeu nas respectivas disciplinas no currículo, mas em sua prática educacional enfrentava o mecanismo invisibilizador de autores

não europeus na formação dos educandos, trabalhando com outras perspectivas filosóficas em seu processo educacional na concepção libertadora e intercultural em diálogo com outros autores latino americanos proporcionando um processo educacional e formativo mais plural e democrático como resistência ao sistema moderno/colonial.

Vale destacar, que nos dias 11 a 15 de setembro de 2017 a Universidade do Estado do Pará (UEPA) no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) no Auditório Paulo Freire foi realizado o “XXII Semana Acadêmica do Centro de Ciências Sociais e Educação” no qual teve como temática: “O que Será o Amanhã? Escola, Universidade e Cidadania” com o objetivo de trazer reflexões sobre o desenvolvimento das atividades acadêmicas, bem como, de temáticas sobre questões vivenciadas nos espaços escolares e à participação dos cidadãos na vida política e educacional do país.

Participei como ouvinte da semana acadêmica nos convidando a refletir sobre as reformas do ensino médio e seus impactos no campo das ciências humanas; pensando a história, a partir da memória literária dos excluídos; alternativas de formação num cenário marcado pela crise capitalista; adoecimento psíquico na universidade; práticas diferenciais e interculturais em educação escolar indígena; e o cenário atual da pós-graduação no Brasil e na UEPA. Participei no dia 13 também da semana acadêmica em coautoria com o Prof. Dr. Antonio Paixão como atividade programada da monitoria acadêmica com a comunicação oral intitulada: “Libertação, Currículo e Decolonialidade” tendo como objetivo como a tendência hegemônica eurocêntrica se apresenta na forma de filosofar? Como causam as marginalizações de outras filosofias? E como superar a hegemonia eurocêntrica da filosofia?

Segundo Dussel (1977) o colonizador europeu impôs uma totalidade ontológica sobre o outro, causando as marginalizações de outras-filosofias, porém propõe na metafísica da alteridade ou exterioridade a libertação do oprimido e a possibilidade de filosofias-outras. Assim, a existência hegemônica eurocêntrica nas bases teóricas da filosofia pode se transmitir no ensino-aprendizagem reproduzindo o cognitivo eurocêntrico de marginalização pelo currículo no ensino superior e entre outros espaços educacionais. A partir do fundamento ou epistemologia da filosofia da libertação é possível pensar em currículos-outras com filosofias-outras.

Voltei a dialogar com o Prof. Dr. Antonio Paixão sobre as adversidades do projeto. Todavia, no transcorrer de algumas conversas compreendemos que o tempo era pouco para um trabalho muito complexo, deixando para futuras pesquisas. Dessa forma, ele me propôs que eu realizasse uma discussão epistemológica entre a Filosofia da Libertação e a Filosofia Intercultural com o intuito no reconhecimento do diálogo com outras tradições filosóficas.

O que possibilitou a construção do título do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “Olhares Epistemológicos da Filosofia da Libertação e Filosofia Intercultural: abrangências e limites” que foi defendido em 2017 no dia 13 de novembro com a composição da banca o Prof. Dr. Antônio Carlos Teles da Silva da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o Prof. Dr. João Batista Moreira Filho da Universidade Federal do Pará (UFPA). O TCC teve por objetivo analisar como se processa o fundamento de tendência hegemônica da filosofia e da cultura (tradição) eurocêntrica na perspectiva da filosofia da libertação latino-americana e filosofia intercultural ibero-americana.

O trabalho desvelou que Dussel (1995b) e Fernet-Betancourt (1994a) problematizam a hegemonia eurocêntrica na filosofia e na necessidade de se repensar a ontológica da totalidade além do agir dominador do europeu e suas consequências de marginalização na América Latina em totalidade de cinco séculos e particularmente ao oprimido e sua nadificação como outro na totalidade. Por isso o ser-oprimido negado e ontologicamente oculto, colonizado e dependente. Esta existência hegemônica europeia nos currículos de bases teóricas da filosofia pode ocorrer na transmissão educacional reproduzindo a dominação, opressão, exclusão e totalidade.

Para Dussel (1995b) a libertação do oprimido, excluído e silenciado se dá no além totalidade ontológica na alteridade; isto é, na liberdade da revelação do outro como outro ou distinto não como o eu mesmo europeu e segundo Fernet-Betancourt (1994a) a libertação consiste na abertura do diálogo com o outro sem gerar centro e periferia; ou seja, reconhecendo como simétrico, horizontal e em pé de igualdade democrática.

Assim, abrangendo no campo teórico-epistemológico a libertação do oprimido como sujeito pensante e transformador social e no limite teórico-epistemológico da libertação o auto-reconhecimento como sujeito capaz de produzir filosofia além do *logos* hegemônico europeu, reconhecendo o outro como capaz também e como agente transformador da realidade em comunidade.

A partir da epistemologia filosófica da libertação e filosofia intercultural é possível pensar em currículos-outros mais plurais e enriquecedores da humanidade com filosofias-outras e formando um cognitivo mais aberto a diversidade na comunicação e formação no ensino-aprendizagem nos espaços educacionais. Esta corrobora com a perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade crítica objetivando na *práxis* a realização de epistemologias outras, a partir do marginalizado na busca da justiça social e do transmoderno.

Destaco também, entre os dias 23 e 27 de abril de 2018, na Universidade de São Paulo (USP) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) a realização

do “XXI Encontro Nacional de Pesquisa na Graduação em Filosofia da USP” tendo como título: “Presente Contextualizado: filosofia em movimento” no qual teve como objetivo compreender os novos contextos que o campo filosófico tem a refletir no contexto contemporâneo.

Participei como ouvinte do encontro que teve um enriquecedor debate em torno de uma definição de política; os riscos tecnológicos e a necessidade da pesquisa multi-estratégica; as novas biotecnologias e a questão antropológicas em suas implicações morais; representação e sociedade autoritária; a ideia de representação, suas origens e problemas; a noção da experiência na arte contemporânea; estéticas e políticas das imagens hoje.

Estive também no dia 25 na mesa 11 de comunicação oral intitulado: “Filosofia Intercultural” no qual se debateu as fragilidades das relações contemporâneas sobre a perspectiva de Martin Buber e o domínio do eu-isso sobre o eu-tu; o racismo epistêmico e o ensino de filosofia africana e afro-brasileiro no Brasil; e a discussão entre a consciência histórica do final do século XX e a filosofia taoísta.

Nessa mesa em coautoria com o Prof. Dr. Antonio Paixão socializamos um resumo como parte do debate estabelecido no TCC a comunicação oral intitulada: “Por um Diálogo Libertador e Intercultural: filosofia ocidental e filosofia indígena”⁶ no qual foi publicada nos anais do evento organizado pelo Prof. Dr. Alvaro Itie Febrônio Nonaka tendo como objetivo refletir sobre a modernidade e o diálogo entre filosofias outras.

O debate assinalou que o paradigma eurocêntrico da modernidade é uma emancipação da imaturidade pela razão crítica proporcionando a humanidade um novo desenvolvimento, porém Dussel (2000) propõe a visão de modernidade como mundial, no qual existe ambiguidade com a emancipação e a violência irracional encobridora do outro.

A partir disso, segundo Dussel (2000) o colonizador-civilizador impôs uma totalidade ontológica sobre o outro não “descoberto” como outro, porém como o “si-mesmo” europeu causando exclusão e silenciamento de filosofias-outras entre elas a indígena, mas propõe na metafísica da alteridade a libertação do outro possibilitando o que Fernet-Betancourt (2004) chama de interculturalidade filosófica entre os saberes filosóficos ocidental e indígena de forma enriquecedora, horizontal e democrática.

Nesse contexto, considere em abdicar da pesquisa por causa das adversidades e foi quando o Prof. Dr. Antonio Paixão me levou a um evento do “XVI Congresso da Sociedade

6

Acesso

ao

resumo:

https://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/eventos/2018/2018_xxi_encontro_graduacao_caderno_de_resumos.pdf.

Internacional de EtnoBiologia” que ocorreu nos dias 7 e 10 de agosto de 2018 realizado no Hangar “Centro de Convenções da Amazônia” em Belém do Pará. O evento teve como tema central: “Belém +30, os direitos dos povos indígenas e populações tradicionais e a conservação da biodiversidade três décadas após a Declaração de Belém” tendo como objetivo refletir sobre a Declaração de Belém e o campo da Etnobiologia ao longo dos últimos trinta anos, focando nos avanços e desafios científicos, éticos, jurídicos e políticos relacionados aos povos indígenas e populações tradicionais e o uso sustentável da biodiversidade.

No Hangar, centro de convenções da Amazônia, fui apresentado pelo Prof. Dr. Antonio Paixão à Liderança e Cacique Indígena Kôkôixumti Tembê Jathiati Parkatejê da Aldeia Zawara Uhu da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) sendo também Diretor e Professor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Itaputyr” (E.E.I.E.F.M.I.).

Lá dialoguei sobre a pesquisa com a liderança e diretor da escola no qual teve interesse e me permitiu pedindo licença aos seus ancestrais, assim a partir da convivência na Aldeia Zawara Uhu localizada no Município de Santa Luzia do Pará obtive a oportunidade de aprender a história do Povo Tembê Tenetehara, do seu território no Alto Rio Guamá, da língua materna, da Festa do Ritual do Mingau (kâwi'u haw) e do Moqueado (wyrâ'u haw) com o intento de colaborar no fortalecimento cultural e com os resultados da pesquisa proporcionar uma Formação de Professores na Escola “Itaputyr” a pedido da liderança.

Nesse contexto, o Prof. Dr. Antonio Paixão me incentivou em 2018 entre 26 de agosto a 29 de novembro a participar do Processo Seletivo do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) me indicando a orientação da Prof. Dr. Ivanilde Oliveira que é referência regional, nacional e internacional em filosofia da educação, filosofia da libertação, educação popular, decolonialidade, interculturalidade crítica e no qual havia ministrado nas semanas acadêmicas de filosofia sobre a defesa do reconhecimento de outras filosofias na América Latina e educacionais subalternos.

1.1.2. Motivações do Mestrado

Esse intuito se materializa com minha aprovação/classificação no Mestrado em 2019 no “Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)”, na linha de pesquisa de “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” do eixo temático “Saberes Culturais e Educação Inclusiva na Amazônia” que tem por objetivo

realizar estudos sobre saberes em diferentes contextos culturais e educacionais da Amazônia envolvendo comunidades da educação do campo, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, educação popular e educação inclusiva visando debater políticas e práticas de inclusão social e educacional.

Assim, tendo a oportunidade em efetivar o estudo com o Ensino de Filosofia na Comunidade Indígena Tembê Tenetehara, sendo bolsista da “Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA)” entre 2019 a 2021 e membro discente do “Colegiado do PPGED/UEPA” entre 2019 a 2021.

Nesse sentido, no ano de 2019, comecei os estudos no Mestrado em Educação, a partir da disciplina de “Epistemologia e Educação I” ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira, cuja orientação era investigar as bases históricas e filosóficas das ciências humanas. A abordagem da disciplina intercalou o diálogo sobre o pensamento epistemológico moderno e contemporâneo, ressaltando a conexão desses fundamentos com a educação e as suas repercussões na política, na pesquisa, no saber e na prática educativa.

A disciplina me convidou a pensar como a dominação da modernidade eurocêntrica na educação privilegiou o sujeito pensante como arquétipo do conhecimento verdadeiro na universidade e na escola fundamentado no discurso científico e epistêmico como *sui generis* e universal, sendo errôneo tudo aquilo que não se afilie nesse padrão de conhecer como os saberes indígenas, concebendo a sua exclusão e subalternização.

Ao não reconhecer e dialogar com a alteridade como sujeito detentor de saber construído no elo histórico, cultural e estabelecido em outro âmbito e critério de compreensão no processo e na prática educativa não acadêmica e não escolarizada como os conhecimentos indígenas que envolvem o corpo inteiro sem dicotomia, significa excluir conhecimentos que não se inscreva no critério cartesiano e científico moderno das instituições de educação superior e das escolas.

Vale ressaltar, que a partir da disciplina, em coautoria com a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira publicamos o artigo: “As Epistemologias Outras: aprender com o perspectivismo indígena a decolonizar a educação escolar”⁷ em 2021a no Dossiê: “Interseccionalidades das Diferenças II” da “Revista Humanidades & Inovação” organizado pelo Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo e pela Prof^a. Dr^a. Rubra Pereira de Araújo. O artigo teve como problemática de estudo: como superar a hegemonia da epistemologia moderna do saber científico em

⁷ Acesso ao artigo: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/133>.

relação aos saberes construídos via corpo-razão em contextos existências na educação escolar?

A modernidade privilegiou o sujeito pensante como direção do saber verdadeiro fundamentado na ideia da ciência e epistemologia como único e universal, porém está racionalidade não reconhece outras inteligibilidades como os saberes indígenas criando uma exclusão e a injustiça social de uma educação moderna; ou seja, que valoriza na prática pedagógica e no processo educativo o sujeito pensante e como espaço escolarizado a transmissão da ciência como conhecimento verdadeiro e que se caracteriza como bancária ao negar o diálogo no processo educacional com o educando.

Assim, os conhecimentos indígenas são construídos no elo histórico e cultural se constituem em outros critérios de inteligibilidade como no processo educacional do perspectivismo indígena que envolve o corpo inteiro sem dicotomia ao compreender o ser humano em sua integralidade corpo-razão se destacando a necessidade de epistemologias e pedagogias outras por meio do reconhecimento e diálogo entre epistemologias outras sem a supervalorização entre ambas, mas o complemento entre os saberes ao estabelecer relações democráticas e transformadoras no âmbito educacional.

Relações que são possíveis por meio da concepção freireana de educação libertadora que se pode observar como uma pedagogia decolonial na escola ao superar a contradição educador-educando pelo diálogo, reconhecendo-o como produtor de conhecimento via corpo-razão, tal como no perspectivismo indígena se tornando importante o aprender a decolonizar a educação escolar como espaço de diálogo entre saberes e religamento da inconclusão dos saberes científicos e os saberes do cotidiano promovendo o reconhecimento, o respeito e o fortalecimento dos sujeitos inseridos em um determinado contexto educacional, com vistas a um projeto de libertação social e cultural.

Também em coautoria com a Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Oliveira publicamos o artigo: “Conversa entre Dussel e Fornet-Betancourt: diálogo entre os saberes filosóficos, a interculturalidade e a educação escolar indígena”⁸ em 2021c na “Revista Tempos e Espaços em Educação” com o objetivo de refletir sobre a articulação entre a filosofia da libertação, filosofia intercultural e a educação escolar indígena.

Enrique Dussel (2000; 1994; 1974) e Raúl Fornet-Betancourt (2006) problematizam a hegemonia eurocêntrica na Filosofia e a necessidade de se repensar a ontologia da totalidade além do agir dominador do europeu e suas consequências de marginalização do oprimido e

⁸ Acesso ao artigo: <https://periodicos.ufs.br/revtee/issue/view/1075>.

sua nadificação como outro na totalidade, se caracterizando como um ser-oprimido negado e ontologicamente oculto e colonizado.

Dussel (2000; 1994) ao colocar em questão a suposta superioridade do paradigma moderno eurocêntrico pelo paradigma mundial como sistema-mundo e o mito da modernidade civilizatória dos bárbaros (outros), sendo superado na transmodernidade, no qual o outro plural, entre os quais, os indígenas, é distinto com igualdades ontológicas, epistemológicas, políticas e culturais.

Crítica a dialética de Heidegger e Hegel como método filosófico que nega e elimina o outro em ser, tendo como referência o mesmo na totalidade e propõe o método analético como libertação da negação do outro na totalidade, por meio do qual reconhece e legitima o outro como ser ontológico, epistemológico e cultural (Dussel, 1974).

Para Raúl Fornet-Betancourt (2006) a libertação se dá na abertura do diálogo com o outro sem gerar centro e periferia, mas reconhecendo o outro como simétrico, horizontal e em situação de igualdade. Desta forma, o saber filosófico ocidental deve dialogar com o saber filosófico dos indígenas, em uma perspectiva filosófica intercultural, bem como, o ensino de filosofia nas escolas indígenas precisam estabelecer o diálogo filosófico na perspectiva de uma educação intercultural.

Na disciplina de “Seminário Especial de Educação Intercultural: aprender com os povos originários a decolonizar a educação” ministrado em 2019 pelo visitante Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), se inicia de um aprendizado dialógico, ao ampliar concepções de entender e de encarar as adversidades, que se operam no ambiente das relações interculturais e das táticas sociais decoloniais e não coloniais no contexto amazônico, começou a ficar mais perceptível as raízes da falta do reconhecimento e do diálogo com os outros conhecimentos além da modernidade devido à supressão de relações decoloniais e interculturais nos processos educacionais.

A crítica decolonial evidência este desaparecimento ao enfrentar a matriz de poder colonial, do racismo epistêmico e da desumanização do ser humano pela modernidade, cujas bases se interligam historicamente com a consecução da América em tarefa do pensamento de “raça”. Esta ideia deu substância a um padrão de classificação e de controle do “conhecimento” e de “humanização” completamente favorável com o funcionamento do capitalismo global e suas relações funcionais, apesar que tenham encontrado enfrentamento na abordagem não colonial da interculturalidade crítica.

Nesse sentido, pensadores como Ivanilde Oliveira, Maria Candau, Paulo Freire, Reinaldo Fleuri e Antonio Paixão instituem conexões de empoderamento dialógicos e

equitativos entre os diversos âmbitos sociais, culturais e políticos na edificação coletiva e educacional, como segmento indispensável na criação de organizações educacionais e societários que se comprometem com a construção democrática, à igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais dos coletivos que o compõem ao instituir inter-relações decoloniais e interculturais de respeito ao outro.

Dessa forma, o seminário foi uma oportunidade para pensar sobre táticas decoloniais e não coloniais marcadas pelas vias de resistência, de reexistência, de luta e de resiliência dos povos indígenas, sobretudo amazônidas. Tais estratégias se originam de sua vivência milenar ao estabelecer relações harmoniosas com o território demonstrando suas cosmovisões de “Bem Viver”. Estas ferramentas ainda questionam a exploração dos recursos naturais por padrões insustentáveis de consumo, que reproduzem a acumulação capitalista frente aos processos históricos, sociais, culturais, educacionais coloniais e neocoloniais.

O andamento desta concentração se estabeleceu drasticamente na ameríndia nos últimos cinco séculos e se atenua no presente contexto econômico e político havendo como confrontação a escuta sensível epistêmica das cosmovisões ancestrais não coloniais. A escuta acontece na relação intercultural dialógica com os povos indígenas da Amazônia paraense ao proporcionar a desconstrução da colonialidade e, ao mesmo tempo, reaprender com os povos ancestrais a decolonizar a educação por meio do empoderamento das formas não-coloniais do poder, do ser, do saber, do viver e do sentir.

Vale ressaltar, que a partir da disciplina, em coautoria com a Prof^{ra}. Ms^a. Aline Silveira Machado, a Prof^{ra}. Ms^a. Agatha Leticia Eugênio da Luz, o Prof. Ms. Nilberto Sousa Gonçalves e o Prof. Dr. Reinaldo Fleuri publicamos o artigo: “Decolonizar a Universidade e Imersão em Epistemologias Outras: saberes, conhecimentos e práticas”⁹ na “Revista Leituras em Pedagogia e Educação” de 2022 no Dossiê: “Educação em Movimento: movimentos sociais, educação popular e ações coletivas” organizado pelo Prof. Dr. Sullivan Ferreira de Souza e pela Prof^{ra}. Dr^a. Janaina Santana da Costa.

O artigo teve como objetivo refletir sobre a possibilidade de ruptura de paradigmas hegemônicos oriundos da ciência calcada na universalidade do conhecimento eurocêntrico. Partindo do pressuposto que o conhecimento científico moderno nega outras estruturas de conhecimento que não legitimam a expansão do sistema capitalista, os seus centros e processos dominantes de validação do conhecimento necessitam ser confrontados. Não apenas no campo da mera denúncia da dominância eurocêntrica na conformação de modelos de

⁹ Acesso ao artigo: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/issue/view/654>.

vidas, afinal, o modelo neoliberal de acumulação capitalista não se destaca pela transformação e emancipação dos indivíduos, rumo ao exercício de práticas sociais responsáveis.

Na educação promovida em contexto escolar e acadêmico, sobretudo, devem emergir modelos de vidas "outros" baseados em estruturas de conhecimentos fora dos limites epistemológicos da ciência moderna. Não de forma a abandoná-la, porém, como estratégia voltada para romper com um modelo hegemônico de educação pautado no caráter mercadológico.

Decolonizar a educação, nesse contexto, é compreender e confrontar a matriz do poder colonial, promover ações que viabilizem o diálogo entre saberes estabelecidos segundo a racionalidade hegemônica e os saberes dos subalternizados. Tendo como horizonte a promoção de um espaço escolar e acadêmico mais humanizador, porque não se baseia no silenciamento, e sim, na escuta das cosmovisões ancestrais e afrodiaspóricas, de suas narrativas e epistemologias ressignificadas em atividades pedagógicas.

No projeto de pesquisa “Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação” de 2018 a 2022, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) coordenado pelo Prof. Dr. Reinaldo Fleuri, que atuei como membro tendo por objetivo levantar e analisar os saberes de povos originários do Sul visando decolonizar a educação ao estudar as cosmovisões de povos originários do hemisfério Sul, relacionadas com a concepção de “bem viver”, em suas implicações decoloniais e não-coloniais à construção de políticas de sustentabilidade, bem como, de propostas e práticas inovadoras de educação intercultural e inclusiva.

Vale destacar, nesse contexto, tivemos dois capítulos de livro: “Filosofia com Crianças: educação intercultural em ambiente de educação popular” em coautoria com a Prof^ª. Ms^a. Fabíola Barroso Cabral, a Prof^ª. Ms^a. Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira e a Prof^ª. Dr^a. Ivanilde Oliveira vinculados ao NEP/UEPA e “Eu Sou Uma História Viva: narrativa de vida de Dona Queria” em coautoria com a Prof^ª. Ms^a. Dilma Costa Nogueira Dias, o Prof. Ms. Fábio da Conceição Câmara, Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes e a Prof^ª. Ms^a. Thais Tavares Nogueira publicados na obra: “Pedagogias e Narrativas Decoloniais”¹⁰ de 2021 organizado pelo Prof. Dr. Reinaldo Fleuri e Prof^ª. Dr^a. Juliana Akemi Andrade Okawati coordenadores do projeto de pesquisa e o grupo de pesquisa da Rede Mover, publicado na “Editora CRV”.

¹⁰ Acesso ao livro: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227939>.

No capítulo 4 do livro: “Filosofia com Crianças: educação intercultural em ambiente de educação popular” o estudo parte do pressuposto de que a escola hegemônica da sociedade capitalista e monocultural é marcada pelo campo antidialógico, que silencia os conflitos entre as diferenças. O questionamento trazido é o seguinte: como implantar práticas pedagógicas críticas? Esse trabalho evidencia que a educação popular freireana é intercultural, crítica, dialógica e valoriza as diferenças no Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF/NEP/UEPA) e conclui que através das atividades e processos pedagógicos do grupo há contribuição no desenvolvimento crítico intercultural dos educandos com formação protagonista, transformadora e libertadora.

Seguindo esse movimento no outro capítulo 11 da obra: “Eu Sou Uma História Viva: narrativa de vida de Dona Querida” o estudo desvela a liderança, mulher, amazônida, negra, quilombola, mãe, e sonhadora do Quilombo de Sucurijuquara, na ilha de Mosqueiro (Belém-PA). A partir da visão de mundo dessa mulher, de sua voz, se discute a decolonialidade do ser e do saber. Apresentam as narrativas de vida da protagonista, evidenciando a essência acerca de sua personalidade e autoafirmação de mulher quilombola, superando todos os preconceitos vividos, marcas essas que não romperam com o trabalho de educar sua comunidade e todos que a procuram.

Ressalto a importância de ter participado do projeto de pesquisa e das respectivas produções publicadas no livro no qual nos convidam a refletir por meio dos saberes, educações, resistências e insurgências caminhos não coloniais, do bem viver, do comunitário e da justiça social de perspectiva decolonial e intercultural.

Nesse contexto de reconhecer experiências de empoderamento das formas não coloniais do poder e do sentir tive a oportunidade de participar na relatoria dos debates acadêmicos apresentados no evento acadêmico do “XVI Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e IV Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul do Saber e Poder, Ser-Sentir e Viver: (re)existências decoloniais na Pan-Amazônia”, que ocorreram juntamente com a School of Languages & Cultures (SLC) – The University of Queensland (UQ) e a Rede Mover (RM) de Pesquisas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O seminário e o colóquio foram realizados no período de 20 a 22 de novembro de 2019, no espaço do Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves (CENTUR) que é sede da Fundação Cultural do Estado do Pará em Belém no Brasil. Os eventos evidenciaram em debate as vivências da conjuntura mundial em que o discurso colonial está fomentando

estratégias sociais, políticas e culturais que minam a coexistência pacífica e colocam em risco a vida em nosso planeta.

O diálogo Sul-Sul possibilitou, no contexto da Pan-Amazônia, o envolvimento e a conversação de lideranças indígenas e de movimentos populares com intelectuais, artistas e militantes do sul global para desvelar o pensamento crítico dos pontos de vistas decoloniais e não coloniais, que vem sendo estabelecidos milenarmente pelas culturas ancestrais dos povos originários.

Os trabalhos apresentados nos círculos de conversações que contemplam os eixos “sentir e poder”, totalizando 30 apresentações, onde abordaram uma pluralidade de questões organizadas em sessões temáticas, tais como: “educação do campo: decolonizar o sentir”; “decolonialidade, afeto e educação”; “artes e afetos no debate da educação decolonial”; “resistências e lutas de povos indígenas/ribeirinhos e autoritarismo”.

Bem como, “pedagogias decoloniais, poder e infância/criança”; “ensino/universidade e decolonialidade” e “movimentos sociais, pedagogias decoloniais e reinvenção da democracia”, os quais proporcionaram e salientaram debates encaminhados em uma concepção inter/multidisciplinar interpelando múltiplas reflexões e análises políticas, epistêmicas e ontológicas que direcionam viés decoloniais.

Dessa forma, sem a presunção de findar os temas, alguns tópicos, foram debatidos em volta da conjuntura moderno/colonial da lógica capitalista global neoliberal de mercado, das diretrizes teóricas eurocêntricas e práticas de reproduções hegemônicas.

Em razão disso, distante de esgotar o debate, ainda há muitos problemas para refletirmos sobre as riquezas de vivências, rememorando assim os pensamentos de Santos (2002) em sua crítica à razão indolente dos desperdícios das experiências desenvolvendo a discussão nas sociologias das ausências e sociologias das emergências; ou seja, com processos metodológicos e epistemológicos do sul global como metáfora da dor humana criada pelo capitalismo, colonialidade e o patriarcado em sua razão metonímica como aspecto da totalidade do pensamento universal que oculta o seu contexto particular ganhando um âmbito de colocação universal. Partindo das vivências significativas do eixo Sentir e Poder localizei o quanto essas são desperdiçadas e nos coloca em uma crise de alternativas, porém essas experiências são produzidas como formas de resistências e de reexistências.

Uma sinopse plausível a considerar destas vivências significativas é a unidade na diversidade freireana (2013b), como tradução intercultural das experiências palpitantes de outras sociabilidades e outras epistemologias, que procura interligar circuitos de afetos que

essas vivências revelam; o que Espinosa intitulava o sumo bem de bons encontros, que bem como pode ser pensando como “Bem Viver” decolonial (Santos, 2002).

Participei, também, do evento acadêmico do “XXXII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia” nos dias 1 a 6 de dezembro de 2019 realizado pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos em Lima, Capital do Perú intitulado: “Para um Novo Horizonte de Sentido Histórico de uma Civilização da Vida” tendo por objetivo dialogar e debater sobre a crise do sistema-mundo moderno/colonial, buscando construir um novo horizonte de civilização da vida na unidade ser humano-natureza, pessoa-vida, ciência-vida, estética-vida e ética-vida. Um horizonte onde o bem-viver nos junte a um nós transcultural como seres vivos, unindo o que a modernidade/colonialidade separou: o bom, o verdadeiro e o belo.

Para fomentar o diálogo e o debate a uma civilização da vida o congresso contou com 25 Grupos de Trabalhos (GT’s), entre os grupos, participei do GT12: “Sociologia da Cultura, Arte, Interculturalidade e Religiões” que conta com 12 Linhas Temáticas (LT’s) destaco a LT4: “Educação Intercultural e Decolonização no Sul Global” no qual realizamos a comunicação oral coordenado pelo Prof. Dr. Guillermo Nugent, Prof. Dr. José Salas e Prof. Dr. José Ninahuanca no qual foram socializados estudos na perspectiva da escola decolonial na concepção indígena e africana; pedagogias e formações de professores decoloniais e interculturais; decolonialidade do saber; cosmovisões, educação e bem viver originário.

No GT12 da LT4 tivemos a oportunidade de socializar em coautoria com a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira um artigo intitulado: “A Interculturalidade como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI): uma análise conceitual”¹¹ que foi publicado como capítulo de livro do GT em 2020 tendo como objetivo analisar qual é a concepção de interculturalidade contida no RCNEI. Este estudo aponta para a necessidade de repensar o currículo da Educação Escolar Indígena na perspectiva da interculturalidade crítica porque propõe outros modos de viver e de equidade das diferenças culturais.

Consideramos que a lacuna conceitual e a prática excludente podem ser superadas, a partir da adoção de uma perspectiva intercultural crítica e da articulação equitativa da cultura nacional com a cultura indígena – no contexto educacional. O RCNEI precisa se constituir em vetor do diálogo construído entre grupos sociais assimétricos nos contextos dinâmicos das relações socioculturais, nos quais haja uma articulação crítica entre a cultura nacional e a indígena.

¹¹ Acesso ao capítulo: https://sociologia-alas.org/wp-content/uploads/2021/06/GT12_A_Dossier_compressed.pdf.

Este estudo destaca, ainda, a importância da ética dusseliana, que contribui para a discussão da interculturalidade ao propor uma crítica pela admissão, uma consciência crítica e uma responsabilidade da modificação da estrutura da opressão do outro negado no sistema social. Essa postura ética parte do reconhecimento do sofrimento/dor corporal/psíquica da vítima (outro) negada, oprimida, excluída enquanto ser vivente em sociedade pela compreensão crítica do sistema opressor e das causas da opressão do outro oprimido.

Esta postura ética também vislumbra o outro como sujeito autônomo, ao mesmo tempo, opera a reflexão político-epistemológica que converte os oprimidos em sujeitos éticos na luta por direitos culturais. Acreditamos que uma educação escolar indígena pautada na perspectiva intercultural crítica contribui para a formação de sujeitos autônomos e éticos no interior das populações indígenas.

Nessa direção, esse debate continuou se aprofundando, no evento acadêmico do “V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação” nos dias 23 a 29 de agosto de 2021 (evento on-line) realizado pela Universidade Federal do Acre (UFAC) junto com o “Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Ética e Sociedade” (GEPEES-UNESP/CNPq), e com o Grupo de Pesquisa Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (Rede Mover, UFSC/CNPq) articularam-se com um coletivo de universidades, grupos de pesquisas, instituições e movimentos sociais indígenas, negros, quilombolas e de mulheres camponesas.

O “V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação” intitulado: “Territórios e Fronteiras de Vida em Plenitude: desafios, propósitos e articulações atuais de raízes ancestrais” teve por objetivo de articulação acadêmica e dos movimentos sociais que pretende reunir professores, estudiosos, pesquisadores e ativistas sociais para debater as cosmovisões dos povos originários/negros/camponeses/comunidades tradicionais. Trata-se de formas de saber e poder, de ser e viver singulares e diversas na lógica do bem viver.

O Colóquio e o Congresso nos convidaram a preservar e conviver harmoniosamente com as diversas culturas com a terra, com a floresta, com os rios, com a natureza, reconhecendo os territórios sagrados e espirituais desses povos, como cidadãos de direitos, que potencializam a perspectiva decolonial de pensar e enfrentar os desafios, rompendo e superando as fronteiras de culturas contemporâneas/emergentes. Porquanto, é importante expor que em ambos os eventos foram propostos discursos decoloniais abertos e aprofundados, envolvendo a comunidade acadêmica e educacional além-fronteiras da Pan-Amazônia.

Participei como mediador da mesa redonda intitulada: “O que a Amazônia, a partir das lutas e resistências dos povos originários, comunidades tradicionais e movimentos sociais camponeses, tem a revelar de mundos outros e educações possíveis?” junto com os debatedores: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa do PPGED/UEPA, Aline Rochedo do “Instituto Pachamama”, Eldenilson Monteiro liderança da frente de “Educação, Formação e Cultura” do Movimento Sem Terra do Pará, Kôkôixumti Tembê cacique e liderança da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) do Pará, Waldirene Castro representante do território quilombola de Jambuaçu do Pará.

Destaco a importância do Colóquio, do Congresso e da Mesa Redonda com as reflexões acerca das questões socioculturais e a educação a partir de um lugar situado e construído em outro tempo e espaço, implicando em um esforço na busca de se elaborar uma perspectiva outra, que contemple outras vozes, outros protagonismos, outros “centros” de produção de pensamento e ideias. Esse movimento significa questionar a predominante visão ontológica da totalidade e com isso, afirmando particularidades e reconhecendo a alteridade, no caso, homens e mulheres latino-americanos, a própria América Latina, seus problemas e desafios. Trata-se de falar de lugares do sul global e de suas realidades, movimento que não é fácil, à medida que se contrapõe ao pensamento dominante dentro e fora da América Latina, no qual a preocupação recai sobre o “ser”, a “essência” e a “totalidade”.

Por fim, defendi a Dissertação de Mestrado no dia 30 de setembro de 2021, intitulado: “Educação Escolar Indígena ‘Itaputyr’ Tembê Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense”¹² sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira e coorientação do Prof. Dr. Reinaldo Fleuri junto com a banca examinadora Prof. Dr. Antonio Paixão e Prof. Dr. Sérgio Corrêa tendo como objetivo analisar de que forma os saberes filosóficos, educacionais e culturais do Povo Tembê Tenetehara são incorporados no Ensino de Filosofia nos processos pedagógicos e curriculares da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”.

Vale ressaltar, que os resultados do estudo, foram socializados em produções em coautoria com o Cacique e Liderança Kôkôixumti Tembê Jathiati Parkatejê da Aldeia Zawara Uhu na Terra Indígena do Alto Rio Guamá e a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira no Dossiê: “Educação, Etnogênese Indígena e Interculturalidade” de 2022 organizado pelo Prof. Dr. Daniel Valério Martins e a Prof^a. Dr^a. Ángel Baldomero Espirra Bárrio na “Revista da

¹² Acesso à dissertação via Plataforma Sucupira dos repositórios CAPES: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11046903.

FAEEBA – Educação e Contemporaneidade” e no livro: “Cotidiano, Educação e Culturas: realizações, tensões e novas perspectivas” de 2023 organizado pela Prof^a. Dr^a. Vera Maria Candau e coordenadora do Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) em comemoração aos 25 anos do GECEC, publicado na “Ed. dos Autores”.

O artigo intitulado: “O Povo Tembé Tenetehara: história de resistência, (re)existência, luta e poder na Amazônia Paraense”¹³ teve como objetivo analisar a resistência, a (re)existência, a luta e o poder na construção histórica do Povo Tembé Tenetehara na Amazônia Paraense. Considera-se que a resistência, a (re)existência, a luta e o poder na construção histórica do Povo Tembé se deram por meio do Movimento Indígena Tenetehara através de disputas territoriais com os povos colonizadores, fugas adentrando a floresta amazônica como refúgio, conflitos com regatões e colonos imigrantes como defesa, casamentos interétnicos e a união Tembé pelo fortalecimento cultural, educacional e (re)conquista do seu território ancestral.

No livro: “Cotidiano, Educação e Culturas: realizações, tensões e novas perspectivas”, organizado pela Prof^a. Dr^a. Vera Maria Candau em 2023, publiquei com a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira o Capítulo 4 intitulado: “Educação Escolar Indígena ‘Itaputyr’ Tembé e o Ensino de Filosofia: aprender com os Tenetehara a decolonizar e interculturalizar a filosofia”¹⁴ que teve como objetivo analisar se o ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” dialoga com as suas visões de mundo e práticas culturais com o conteúdo do ensino de filosofia.

Aprender a decolonizar e interculturalizar o Ensino de Filosofia com a sabedoria da filosofia Tembé Tenetehara significa entender a existência de outras filosofias e diferentes formas de compreender o mundo. Isso valoriza a continuidade das perspectivas ontológicas e epistemológicas, em vez de se limitar apenas à dualidade do pensamento moderno eurocêntrico. Em outras palavras, trata-se de criar relações interculturais que são abertas, diversas, conflitantes e dinâmicas, promovendo um aprendizado mútuo que também é decolonial. Assim, buscamos desfilosofar a visão hegemônica da filosofia, estabelecendo um espaço que reconheça tanto o plural quanto o cosmopolitismo das nações.

1.1.3. Motivações do Doutorado

No ano de 2021 entre 15 de setembro a 05 de novembro, participei do Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) em nível Doutorado da

¹³ Acesso ao artigo: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/issue/view/670>.

¹⁴ Acesso ao livro: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=2563>.

Universidade do Estado do Pará (UEPA) na linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” do eixo temático “Saberes, Cultura e Educação Inclusiva na Amazônia” tive o privilégio de passar no processo sob continuidade da orientação da Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira (APÊNDICE I) e dar sequência na minha formação acadêmica como pesquisador, indigenista, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), representando discente da turma 4º do Doutorado e membro discente do PPGED no Conselho de Centro (CONCEN) da UEPA.

Na condição de pesquisador e indigenista reconheço a minha posição de homem, de branco, de heterossexual cis e de não indígena vindo de uma formação em Licenciatura em Filosofia, na qual os debates filosóficos se tornaram exclusivamente dos sujeitos pensantes, abstratos, universalizantes, eurocêtricos, sexistas, hegemônicos do homem branco europeu e de grande desvalorização da educação como temática filosófica.

Criando em mim a motivação acadêmica e orgânica de tomar como posição ético-político-onto-epistêmico a Teoria Decolonial, a Educação Intercultural-Crítica-Libertadora, a Filosofia da Libertação e a Filosofia Intercultural Crítica no reconhecimento de outras expressões racionais de saberes filosóficos indígenas contextuais, culturais e bem como na valorização da diferença dos processos educacionais outros construídos não somente no sujeito pensante, mas também na síntese dialética do corpo-consciente como caminho educativo, formativo e político pedagógico do bem viver da Educação Escolar Indígena (EEI) na Amazônia paraense.

A partir das disciplinas do Doutorado, dos grupos de pesquisas, dos projetos de pesquisas, dos eventos acadêmicos e das publicações científicas, ficaram mais evidentes os debates da decolonialidade e da interculturalidade na educação escolar indígena, no ensino de filosofia, na formação e no plano de ensino.

Nesse sentido, no ano de 2022, iniciei os estudos no Doutorado em Educação, a partir da disciplina de “Epistemologia e Educação II” ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira, cuja proposta era analisar os fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiando o debate sobre as epistemologias/filosofias do Sul, a interculturalidade crítica e o pensamento decolonial estabelecendo a relação desses temas com a educação em suas dimensões políticas, pesquisas, saberes e práticas educacionais.

A disciplina me fez refletir como a colonialidade do saber no ensino de filosofia se dá através do monólogo universal e superar a colonialidade significa um giro decolonial com os núcleos universais problemáticos ao reconhecer a filosofia ameríndia do bem viver, ao

mesmo tempo, possibilitando o diálogo intercultural entre tradições filosofias norte-sul-sul no ensino de filosofia.

Ao reconhecer também de forma ética outras expressões filosofias e ao mesmo tempo aprender inter-filosoficamente com o outro, assim ambas contradições são superadas e enriquece o contexto filosófico com diversidade e bem viver; uma vez que, evidenciando a importância de proporcionar o diálogo intercultural no ensino de filosofia ao formar cidadãos à diferença de pensamento e diversidade cultural.

Na disciplina “Leituras Temáticas da Educação de Paulo Freire” ministrada pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira e Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos no Doutorado em 2022, nos convidou a analisar os fundamentos teóricos, metodológicos e temáticos do pensamento educacional de Paulo Freire que possibilita aprofundar questões como a interculturalidade, a colonialidade/decolonialidade, a teoria crítica, a educação popular, a alfabetização, entre outros. Como também, os debates em pesquisas e práticas sobre educação freireana em diferentes contextos e que estuda diálogos de Paulo Freire com outros autores, bem como, o pensamento educacional de Paulo Freire no contexto socioeducacional atual.

A disciplina me proporcionou pensar que a superação da obscuridade da ideologia dominante além da ocupação das classes populares na universidade se dá por meio da formação permanente de professores ao se deixar molhar pelas águas culturais dos saberes da experiência feito dos corpos conscientes da leitura de mundo dos educandos indígenas ao respeitar suas diferenças culturais, assim estabelecendo o diálogo epistemológico intercultural em torno da temática do objeto de estudo com a leitura da palavra do conteúdo conceitual científico em uma síntese dialética.

Assim, compreendendo melhor a realidade e transformando-a socialmente de forma decolonial, mas isso, somente é possível através também de uma pedagogia democrática da pergunta criada pelo educador, cultivando em sua prática educacional as virtudes interculturais da humildade, da coragem, da tolerância, da decisão, da segurança, da paciência impaciente, da coerência, da teoria-prática, de ler o texto e o contexto, da democracia, da subjetividade-objetividade e da palavra-silêncio, dessa forma, resultando na mudança decolonial da cara da escola em ser competente, séria, alegre e intercultural.

Nessa direção, com o grupo de pesquisa do “Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)” da Universidade do Estado do Pará (UEPA) coordenada pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira e Prof^a. Dr^a. Tânia Santos, que atuo como membro desde 2019 tem por objetivo a formação permanente de educadores e educandos dos diversos cursos da UEPA e da comunidade local; a reflexão-participação sobre o contexto social e educacional; e a

integração da Universidade com os diversos segmentos do Estado do Pará, na perspectiva da inclusão social e da pedagogia de Paulo Freire.

Vale ressaltar, que atuo especificamente no Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), no qual entrei em contato com o debate do Ensino de Filosofia com crianças, pautados nos pressupostos teórico-metodológicos freireanos.

A atuação como educador popular do Núcleo me movimentou a ratificar a filosofia como uma ação de filosofar do ser humano em frente ao mundo, uma postura de problematizar. Sendo esta atitude de relevante dimensão para colaborar no avanço reflexivo do ser humano ao conceber a realidade complexa através do exercício do filosofar. Esse filosofar com as crianças se efetiva em trabalhar o ato propriamente dito, não se resumindo em saber a construção teórica dos filósofos da histórica eurocêntrica; ao passo que busca incentivar a atitude de questionar e de problematizar a realidade como caminho à iniciação da investigação filosófica decolonial.

Assim, me interligando com os princípios educacionais de Paulo Freire para um Ensino de Filosofia com crianças ao propiciar o revelar a realidade como um problema; atuar no processo educativo; mobilizar o pensar crítico, reflexivo e inventivo; fortalecer experiências cognitiva, afetiva, ética, política, democrática e cidadã; e o ato cotidiano de filosofar, viabilizando a pluralidade de processos filosóficos, a partir das crianças com suas predileções, seus saberes, suas experiências e seus imaginários por meio do diálogo intercultural crítico entre os sujeitos estimulados a perguntar e a problematizar. Assim, encarando criticamente a realidade com indagação ao sugerir soluções existenciais, sociais e decoloniais.

Destaco que em 2022 tivemos em coautoria com a Prof^a. Ms^a. Fabíola Cabral, Prof^a. Ms^a. Hanna Teixeira, Prof^a. Maria José Campelo Costa, Prof^a. Thaila Cristina Barbosa Damasceno, Prof. Rafael Ribeiro de Brito e Prof^a. Regivana Gomes dos Santos Souza um capítulo: “Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação Freireana e Filosofia: produções e metodologias em busca do ser mais” publicado no livro: “Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular”¹⁵ sob organização da Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira, Prof^a. Dr^a. Tânia Santos e Prof. Dr. João Colares da Mota Neto em comemoração ao centenário de Paulo Freire e aos 25 anos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, divulgado na editoria “Diálogo Freiriano”.

O livro conta com a participação de 43 educadores do NEP, incluindo os que participaram do convênio estabelecido entre o NEP/UEPA e a Universidade Nacional da Colômbia (UNC), por meio de textos, em sua maioria, coletivos. A obra nos convida a conhecer e refletir sobre os 25 anos de existência do NEP suas histórias, memórias, estudos, práticas educacionais freireanas em ambientes escolares, hospitalares, acolhimento e diferentes contextos socioeducacionais.

O artigo apresenta os aspectos teórico-metodológicos utilizados pelo Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) em suas práticas educativas. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo investigar características teórico-metodológicas e importância social do GETEFF/NEP no período de 2010 até 2020. O estudo desvelou que o GETEFF incentiva o ato de perguntar, problematizar e refletir a realidade dos educandos além de desenvolver a investigação filosófica sempre relacionando os princípios filosóficos com as experiências do cotidiano das crianças.

Ressalto a importância de participar do grupo de trabalho e do livro por desenvolver de forma coletiva o projeto de filosofia com crianças através dos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire em escolas públicas do estado salientando a pergunta e o diálogo como base da iniciação filosófica consistindo na reflexão crítica, curiosa e problemática nascidas no contexto cultural dos educandos no qual podemos compartilhar no caderno pedagógico dos 25 anos do NEP.

Por sua vez, no grupo de pesquisa da “Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA)” da Universidade do Estado do Pará (UEPA) coordenado pelo Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu e Prof. Dr. João Mota Neto que atuou com uma demanda comum de pesquisadores, grupos de pesquisas e de movimentos populares em respeito para produzir ciência engajada, de maneira ético-política, em defesa dos oprimidos, marginalizados, subalternizados em condições estruturais e culturais hegemônicas, o que se coaduna com o referencial praxiológico do pensamento decolonial.

As discussões da rede me encaminham a pensar sobre a relevância de realizar conhecimento no campo das pedagogias decoloniais, tendo por base a Amazônia, seus sujeitos, movimentos e territórios, como a singularidade das pesquisas e dos estudos concretizados em práticas pedagógicas decoloniais, que procuram investigar insurgências oriundas da resistência de grupos/classes e de subalternizados socialmente.

A rede salienta a genealogia da concepção pedagógico decolonial na Amazônia, cuja orientação é procurar, na história da educação amazônica, a produção de ideias pedagógicas de resistência à colonialidade, estabelecidos não somente por pensadores do campo da

academia, porém também por “intelectuais do povo”, movimentos sociais, educadores populares e lutadores sociais. Outro âmbito analítico da rede é a concepção de pedagogias decoloniais e interseccionalidades na Amazônia, que busca efetuar pesquisas que interligam o pensamento com a dimensão da educação em função das perspectivas feministas, antirracistas, de gênero e de sexualidade, principalmente, a partir das vozes e das lutas dos movimentos sociais; cruzando categorias como raça, etnia, classe e outras, indispensáveis para o entendimento da complexidade da realidade amazônica.

Ressalto a importância de participar da Rede por proporcionar reflexões sobre o descolonizar as pedagogias que implica em denunciar seus dispositivos paradoxais, autoritários, disciplinares, sujeitadores, de modo a mobilizar processos e práticas de resistência nos diferentes contextos socioculturais. Assim, decolonizar significa potencializar as lutas que cultivam reexistências de sujeitos, povos, culturas, saberes, práticas e instituições ancestrais que proporcionam viver em plenitude.

A opção decolonial em educação implica criticidade e militância intercultural, antirracista, antissexista, anti-homofóbica e contra todas as formas moderno-coloniais de exploração e opressão. As pedagogias decoloniais, muito além de operações didáticas tradicionais, são tecidas de modo complexo por diferentes sujeitos socioculturais, mediante ações de luta, formulação de ideias e estratégias, realização de propósitos coletivos radicados nos princípios ancestrais do Bem Viver.

No grupo de pesquisa de “Educação Intercultural e Movimentos Sociais: viver em plenitude” da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) coordenado pelo Prof. Dr. Reinaldo Fleuri, que atuo como membro tem por objetivo promover pesquisa científica engajada, buscando criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais, que constitui o horizonte da educação intercultural em plenitude.

Vale destacar, que o grupo vem promovendo em suas pesquisas mediante a articulação crítica entre estudos realizados por pesquisadores e pesquisadoras em diferentes contextos socioculturais no Brasil e em outros países; bem como, focando o aprendizado com os povos originários na perspectiva do bem viver e suas implicações educacionais e teórico-metodológicos.

Ressalto a importância de participar do grupo por ser pensado e elaborado com indígenas que compreendem o espaço escolar como um meio para garantir a autonomia e o protagonismo originário sobre suas próprias experiências educacionais e sabedorias ancestrais como ponto de partida para repensar a educação escolar.

Por sua vez, no projeto de pesquisa “Bem Viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares e Prof. Dr. Sérgio Corrêa, que atuo como membro tem por objetivo mapear o impacto da pandemia do COVID-19, em comunidades de povos originários e comunidades rurais-ribeirinhas da Amazônia paraense, em seus aspectos socioeconômicos, ambientais, educacionais e de saúde com vistas às suas identidades culturais e ethos de vida social.

Esse projeto vem sendo desenvolvido em articulação e parceria com outras instituições de ensino superior, programas de pós-graduação em educação, movimentos sociais e organizações sociais, como por exemplo: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade de Verona (UV), o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) da UEPA, o Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da UEPA, as lideranças e representantes de povos indígenas (aldeados e do espaço urbano), de territórios quilombolas e rurais-ribeirinhos.

Em relação à composição da equipe de pesquisa, o projeto é apresentado aqui por meio dos três Grupos de Trabalho (GT's): 1) Povos Indígenas em Espaço Urbano, 2) Povos Indígenas Aldeados e 3) Rural-Ribeirinho e Quilombola. Vale destacar, que atuo especificamente no Grupo de Trabalho dos Povos Indígenas em Espaço Urbano.

Nos dias 21, 22 e 23 de setembro de 2022 a Universidade do Estado do Pará (UEPA) no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) no Auditório Paulo Freire foi realizado o “XVII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação, I Seminário do Projeto Bem Viver e I Seminário do Procad-Amazônia” tendo como tema principal: “(Re)existir e Esperançar Frente ao Movimento Autoritário de Desmonte da Educação Pública Brasileira” buscando refletir e problematizar sobre o contexto crítico de profundo retrocesso democrático brasileiro, focando sobretudo na temática da educação pública.

Participei como membro, organizador e ouvinte do “XVII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação, I Seminário do Projeto Bem Viver e I Seminário do Procad-Amazônia” os seminários nos convidaram a pensar sobre os desafios da avaliação dos programas de pós-graduação em educação na atual conjuntura brasileira, as contribuições e desafios da pesquisa no estágio pós-doutoral, as produções de conhecimento entre educação e interculturalidade e as cirandas de afetos.

No dia 23 fui animador ou mediador do “I Seminário do Projeto Bem Viver” no “I Círculo de Cultura” com o tema: “As Vozes e Saberes de Lideranças de Povos e Movimentos Sociais sobre os Impactos da Pandemia na Amazônia” no qual tiveram como expositores o

Kôkôixumti Tembê liderança, cacique da Aldeia Zawar-Uhu e coordenador da Educação Escolar Indígena da Prefeitura de Belém, Wal de Ogum liderança do Território Quilombola de Jambuaçu, Karina Tajyputir Tupinambá liderança da Associação Wyka-Kwara, Welison Andrade mestrando do PPGED/UEPA e Adriana Lima liderança do Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém (MMIB).

O círculo teve como eixo central o protagonismo dos povos indígenas e comunidades tradicionais e rurais. Os protagonistas/pesquisadores do projeto compartilharam suas estratégias, experiências e saberes constituídos durante o processo de enfrentamento da pandemia da COVID-19. Foram partilhados saberes referentes ao processo de cura, de cuidado individual e coletivo; saberes políticos que buscaram construir alianças; saberes que mobilizam ancestralidade, territorialidade, crenças, pedagogias, comunidade e o bem viver.

Vale ressaltar, nesse contexto do bem viver, tivemos em coautoria com o Prof. Dr. Sullivan Souza, Prof^ª. Ms^a. Lyandra Lareza da Silva Matos e a Prof^ª. Dr^a. Ivanilde Oliveira um capítulo de livro: “O Bem Viver, um Diálogo em Construção: aprendendo com os Kaingang, Tembê Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã” publicado no livro: “Decolonizar a Educação: entretecer caminhos de bem viver”¹⁶ de 2023 organizado pelo Prof. Dr. Reinaldo Fleuri e Prof^ª. Dr^a. Juliana Okawati, divulgado pela “Pedro & João Editores”.

Este capítulo emerge das atividades desenvolvidas virtualmente no ano de 2021 do Projeto “Bem Viver, diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia”, especificamente da pesquisa consubstanciada, a partir das narrativas coletivas de lideranças indígenas parceiras do projeto.

O estudo objetivou analisar a concepção de Bem Viver dos representantes indígenas de etnia Kaingang, Tembê Tenetehar, Tupinambá e Maruaná-Aruã. Revelou-se que há o estabelecimento de uma relação horizontalmente respeitosa com as expressões da natureza, dos seres vivos, com as cosmovisões ancestrais e espirituais dos povos e comunidades, constituindo ainda em uma contraposição enérgica às estratégias do sistema-mundo moderno/colonial.

Diante da necessidade em ampliar e desvelar as apostas oferecidas pelo Bem Viver, assinala-se nesse estudo as contribuições apresentadas pelos povos originários sobre a viabilidade de vivenciar o Bem Viver, sendo um campo educativo que se converte em aprendizagens sensíveis, as quais fortalecem o diálogo, o respeito, a ética e a liberdade.

¹⁶ Acesso ao livro: <https://pedroejoaeditores.com.br/produto/decolonizar-a-educacao-entretecer-caminhos-de-bem-viver/>.

As escritas compartilhadas neste texto organizam-se tencionando anunciar o Bem Viver como uma prática que ocorre no exercício da solidariedade, da valorização com o ambiente e com todos os seres habitantes da Terra, tendo em vista o uso equilibrado dos elementos biofísicos e espirituais oferecidos pela Pachamama.

Saliento a importância de participar do projeto, do grupo de trabalho, dos seminários, da mediação com os movimentos e da produção ao socializarem seus enfrentamentos, aprendizagens, saberes e bem viver.

No projeto de pesquisa “Educação Intercultural: viver, conviver e gerar vida em plenitude” da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) coordenado pelo Prof. Dr. Reinaldo Fleuri, que atuo como membro tem por objetivo focalizar no tema da educação intercultural recorrendo às cosmovisões ancestrais dos povos originários de Abya Yala, voltados à perspectiva do bem viver.

Assim, no qual enseja avanços na concepção indicados pela contradição entre a modernidade, a colonialidade, a ancestralidade e o bem viver ao incorporar princípios epistêmicos de culturas ancestrais complexos, para além das lógicas modernas, universais, dicotômicos, formal e dialética ao problematizar o racionalismo, o antropocentrismo, o especismo e os dispositivos subalternizadores.

Avanços que buscam a viabilidade de um diálogo crítico decolonial com as cosmovisões de povos originários, ao se reconhecer os princípios ético-epistêmicos da relacionalidade, complementaridade, reciprocidade e integralidade por meio do transmoderno no qual possibilita reconhecer a alteridade, a singularidade e o protagonismo dos povos originários ao aprender com os modos de saber, de poder, de ser e de viver das culturas ancestrais de Abya Yala.

Aprender com os povos originários é extremamente relevante no contexto contemporâneo, dado que, pode fundamentar e mobilizar estratégias socioculturais e políticas públicas necessárias para enfrentar com eficácia os riscos do colapso ambiental global, da corrida armamentista e da erosão das democracias.

No projeto de desenvolvimento “Ações Integradas de Ensino e Pesquisa para Qualificar a Formação na Pós-Graduação em Educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte” do PPGED/UEPA coordenado pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira, Prof^a. Dr^a. Jocyléia Santana e Prof^a. Dr^a. Claudianny Noronha, que atuo como membro tem por objetivo promover ações de ensino e de pesquisa em foco na interculturalidade das regiões envolvidas, aprimorando a qualificação da formação na Pós-Graduação, com fins de consolidar as linhas de pesquisas dos Programas, reduzindo assim as assimetrias regionais.

Vale destacar que nos dias 20 e 21 de outubro de 2022 a Universidade do Estado do Pará (UEPA) no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) na sala de recitais foi realizado o “II Seminário do PROCAD-Amazônia” junto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Participei como membro, organizador e ouvinte do “II Seminário do PROCAD-Amazônia” intitulado: “PROCAD-Amazônia: interculturalidade e educação em diferentes olhares”, o seminário nos convidou a refletir um enriquecedor debate sobre a educação e a interculturalidade na formação de professores, da educação popular, da história, do gênero, da linguagem e da diversidade, vale ressaltar, que no seminário foi lançado o livro do PROCAD-Amazônia intitulado: “Produções de Conhecimentos sobre Interculturalidade e Educação”¹⁷ organizado pela Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Oliveira, Prof^ª. Dr^ª. Jocyléia Santana e Prof^ª. Dr^ª. Claudianny Noronha, divulgado pela “Pedro & João Editores”.

O seminário e o livro contribuíram para pensar os desafios e as perspectivas da educação no século XXI em diversas temáticas e possibilidades de abordagens, a partir do campo epistemológico dos estudos sobre interculturalidade e educação ao perceberem nas práticas pedagógicas as possibilidades de deslocamento de sujeitos e o reconhecimento de protagonistas para além dos lugares colonizados que historicamente foram relegados.

Assim, o seminário e o livro oportunizaram que as instituições públicas da UEPA, UFT e a UFRN situadas em área territorialmente significativa do ponto de vista ambiental, social, cultural e político da região amazônica que abriga etnias indígenas resistentes e sobreviventes, constatação que nos convida a olhar com cuidado sentipensante as demandas de sobrevivência destas diversidades étnicas.

Afinal a colonialidade continua perpassando as relações inter-regionais, de poderes públicos, do saber e da produção acadêmica, por essas razões, é urgente pôr em prática os sentidos que o conceito interculturalidade provoca em quem está dentro e fora da academia, em quem ousa assumir os protagonismos das vozes polissêmicas que reverberam nesse imenso berçário nacional, que é a região amazônica.

Em 2025 em coautoria com a Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Oliveira, Prof. Dr. José Bentes, Prof. Ms. Ronielson Santos das Mercês e Prof^ª. Dr^ª. Carmem Lucia Artioli Rolim publicamos o capítulo: “Educação Especial e a Interculturalidade Crítica: o que apontam as produções

¹⁷ Acesso ao livro: https://drive.google.com/file/d/1TredzS9RDbylwAZ2xAjZwmG1_QhzMV-/view?usp=drivesdk.

acadêmicas”¹⁸ no livro “Interculturalidade em Diferentes Campos e Contextos Educativos” que faz parte do Projeto PROCAD-Amazônia organizado pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira, Prof^a. Dr^a. Jocyléia Santana dos Santos e Prof^a. Dr^a. Luciane Terra dos Santos Garcia sendo divulgado pela “Pedro & João Editores”.

Este capítulo tem como objetivo analisar a interface entre educação especial e a educação intercultural crítica e verificar como a interculturalidade se apresenta em termos teórico-metodológicos nos textos analisados. Conclui-se que a concepção que norteia as duas dissertações é a interculturalidade crítica, que oportuniza a relação entre os saberes experienciais dos sujeitos e os saberes escolares, bem como valoriza e reconhece os saberes adquiridos no quilombo e nas comunidades ribeirinhas. As práticas educativas interculturais críticas, nas duas pesquisas, apresentam como avanços o desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos e apontam para a necessidade de superar a fragmentação de estudos focados apenas na surdez ou nas sequelas físicas do escarpelamento, com a realização de relações interseccionais.

Em 2025 em coautoria com a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira publicamos o artigo: “Os Saberes e Práticas na Educação Escolar Indígena: produções da Pós-Graduação em Educação na Região Norte”¹⁹ no dossiê “Interculturalidade, Diversidade e Educação: história, saberes e práticas” que faz parte do Projeto PROCAD-Amazônia organizado pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira, Prof^a. Dr^a. Jocyléia dos Santos e Prof^a. Dr^a. Luciane Garcia sendo divulgado pela revista “Educação e Emancipação”.

Este artigo tem como objetivo analisar as produções sobre a temática Educação Escolar Indígena, tendo por foco os saberes e práticas. Infere-se que os desafios destacados são uma formação específica do professor indígena, que atenda às suas demandas pedagógicas; a organização técnico-administrativa, política e financeira, que viabilize uma educação de qualidade e democrática nas escolas indígenas; a adequação dos planos de ensino ao contexto cultural das comunidades indígenas; o (des)tratamento didático caracterizado pela precariedade de materiais-didáticos e por currículos e projetos políticos-pedagógicos construídos pautados em saberes e métodos científicos, sendo secundarizados os conhecimentos e realidade cultural das comunidades indígenas e promover a educação intercultural em diálogo com os atores da escola e da comunidade indígena.

¹⁸ Acesso ao livro: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/05/EBOOK_Interculturalidade-em-diferentes-campos-e-contextos-educativos.pdf.

¹⁹ Acesso ao artigo: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/26332/14388>.

No enfrentamento desses desafios é essencial estabelecer um diálogo contínuo e uma parceria com as comunidades indígenas, além de investir na infraestrutura para aprimorar as escolas e assegurar os recursos necessários. É importante também oferecer formação continuada e especializada para os professores indígenas, criar materiais culturais com recursos educacionais que sejam contextualizados e fomentar o intercâmbio cultural entre as escolas, as comunidades e as sociedades envolvidas. Para que as abordagens educacionais promovam realmente um aprendizado colaborativo que envolva estudantes, professores e a comunidade indígena, é necessário adotar um ensino que esteja alinhado com o contexto e que estabeleça conexões entre o conteúdo e a realidade local. Além disso, é fundamental implementar metodologias participativas que favoreçam o diálogo, a discussão e a resolução de problemas. A utilização de recursos naturais e materiais culturais da comunidade também é importante, assim como um ensino que fortaleça a identidade e valorize tanto a cultura quanto a interculturalidade. Destarte, esses desafios precisam ser superados com vistas à realização de uma escolarização indígena intercultural.

Por sua vez, ao participar dos eventos acadêmicos da “Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)” que atuo como associado que tem por objetivo o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, como também, fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação.

Procurei contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área ao incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados ao promover a participação das comunidades acadêmicas e científicas na formulação e desenvolvimento da política educacional do País e especialmente no tocante à pós-graduação.

Vale destacar que nos dias 9 a 11 de novembro de 2022 a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no Campus Marco Zero foi realizada a “4º Reunião Científica Regional ANPEd Norte” junto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) e o Fórum de Coordenadores de Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Norte (FORPREd).

A “4º Reunião Científica Regional ANPEd Norte” teve como tema central: “Educação na Amazônia com Justiça Social e Garantia de Direito à Educação” objetivando a necessidade de ampliar e socializar as pesquisas e discussões sobre educação na/da Amazônia tendo como princípios basilares a justiça social e o direito à educação para os povos das múltiplas Amazônias, tendo em vista a diversidade e complexidade de saberes e culturas existentes nos territórios da Região Norte do Brasil.

Para fomentar o debate da justiça social e o direito à educação nas Amazônias a “4º Reunião Científica Regional ANPED Norte” conta com 24 Grupos de Trabalhos (GT), entre os grupos, o GT1: “Educação Intercultural e Decolonialidade na Amazônia” coordenado pelo Prof. Dr. Waldir Abreu e Prof. Dr. João Mota Neto, vale ressaltar que o GT1 é inaugurado nessa 4º Reunião, no qual foram socializados estudos na perspectiva intercultural e decolonial da/na Amazônia entre os debates foram destacados as discussões sobre: Educação Escolar Indígena, Ensino de Filosofia, Quilombola, Tradição Oral, Práticas Educativas, Políticas Públicas, Educação Popular, Escrivência, Capoeira Angola, Educação Infantil, Currículo e Afrodiaspóricas desvelando pedagogias decoloniais e interculturais.

No GT1: “Educação Intercultural e Decolonialidade na Amazônia” da “4º Reunião Científica Regional ANPED Norte” tive a oportunidade de socializar em coautoria com a Profª. Drª. Ivanilde Oliveira e Profª. Msª. Fabíola Cabral um recorte da dissertação realizado no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) intitulado: “Educação Escolar Indígena ‘Itaputyr’ e o Ensino de Filosofia: um olhar decolonial e intercultural”²⁰ no qual debatemos o desvelamento que o estudo evidência não existir relações entre os saberes filosóficos europeus e os saberes filosóficos da cultura Tembé no Ensino de Filosofia, predominando o saber filosófico eurocêntrico.

A partir desta constatação da colonialidade do saber eurocêntrico no Ensino de Filosofia e das relações interculturais funcionais, tanto no currículo como nos processos pedagógicos, sugere-se a revisão do Projeto Político-Pedagógico Curricular e do Ensino de Filosofia da Educação Escolar “Itaputyr” Tembé em uma perspectiva decolonial e intercultural e que sejam incorporados saberes, filosofia e práticas culturais Tembé, com a participação de todos os segmentos da comunidade.

Destaco a importância de ser associado e ter participado da reunião, principalmente, do grupo de trabalho valorizando os programas de pós-graduação e estudos do Norte ao socializar saberes, resistências e anúncios pedagógicos decoloniais e interculturais na/da Amazônia.

Destaco também que nos dias 29, 30 de novembro e 1 de dezembro de 2023, a Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) na Aldeia Zawara Uhu, localizada no Município de Santa Luzia do Pará foi realizado o “VI Colóquio Internacional de Diálogos Sul-Sul” junto com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

²⁰ Acesso ao resumo expandido: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2022/trabalhos?page=4>.

(PPGED/UEPA), em articulação e parceria com outras universidades públicas, grupos de pesquisas, instituições do poder público e com os movimentos sociais indígenas, negros/quilombolas, ribeirinhos, camponeses, e de mulheres.

Participei como organizador, mediador do círculo de conversação “povos das amazônias e educação” e ouvinte do “VI Colóquio Internacional de Diálogos Sul-Sul” intitulado: “Território, Saúde, Cultura e Educação na Perspectiva dos Povos Amazônidas” que teve por objetivo o diálogo entre universidade e esses povos e movimentos sociais das Amazônias como um relevante caminho a ser trilhado de aprendizado partilhado e recíproco, a fim de enfrentar e superar a lógica hegemônica eurocêntrica de universidade, de ciência e de pesquisa que concebe esses sujeitos e seus territórios como meros objetos de pesquisa. A universidade tem uma importante responsabilidade pública, social, mas precisa dialogar com esses povos sob uma outra perspectiva: decolonial e intercultural crítica.

Para fomentar o diálogo entre a universidade e esses povos e movimentos sociais das Amazônias o “VI Colóquio Internacional de Diálogos Sul-Sul” contou com as mesas de conversação e os círculos de conversações que ocorreram nas Ramadas.

As mesas de conversação nas Ramadas debateram sobre as alianças dos povos das amazônias, territórios de resistência face aos grandes empreendimentos, educações outras e os desafios da saúde dos povos das amazônias.

Os círculos de conversações nas Ramadas foram organizados em seis eixos temáticos: 1) Povos das Amazônias e Território; 2) Povos das Amazônias e Saúde; 3) Povos das Amazônias e Cultura; 4) Povos das Amazônias e Educação; 5) Povos das Amazônias e Envelhecimento; e 6) Povos das Amazônias e Universidade, Ciência e Produção do Conhecimento.

Destaco o Círculo de Conversação na Ramada “4) Povos das Amazônias e Educação” no qual tive a oportunidade de mediar junto com a Quilombola e Mestranda Silvana de Almeida Sarmiento Santiago do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) nos dias 30 de novembro e 1 de dezembro das 8:30 às 11:30 tendo ao todo 27 trabalhos aprovados para comunicação oral.

Nesses dias tivemos um riquíssimo debate que transversalizou sobre os povos das amazônias e a educação destacando reflexões em suas dimensões do ensino de filosofia, da educação escolar indígena, ensino de história, epistemologia do saber, educações outras, narrativas de vida, territórios educacionais, gestão escolar, memórias, etnofotografia, decolonialidade na educação, literatura indígena, comunidades de aprendizagem, diversidade, formação, educação inclusiva, políticas públicas, saberes/fazeres outros, ações decoloniais,

saberes ancestrais, educação quilombola, educação intercultural, currículo e produção de material didático, feminismo, educação do/no campo, educação infantil, etnomatemática, pedagogias outras e comunidades ribeirinhas.

Nesses dias, também ressalto, a denúncia que o Povo Tembé vem realizando à melhoria da Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) tais como: a criação e manutenção com qualidade da permanência de professores/as não indígenas; a implementação de matrizes curriculares e didáticas indígenas; a organização de calendários indígenas; a promoção de concursos públicos para os professores indígenas; a efetivação dos temporários indígenas e a continuidade dos magistérios indígenas; a maior oferta de Curso Intercultural Indígena; e o recurso para a construção de escolas indígenas. Este conjunto de propostas buscam (re)afirmar a luta em defesa de uma educação de qualidade pautada nas especificidades e diferenças culturais, sociais, históricas, econômicas, bem como, das organizações políticas e educacionais Tembé Tenetehara.

Enfatizo a importância de ter participado como organizador, mediador e ouvinte das mesas de conversação do colóquio nas ramadas no qual desvelou estudos, pesquisas, experiências de vida e de luta que fomentam o diálogo e reflexão sobre os conhecimentos tradicionais, saberes dos povos e comunidades tradicionais em consonância com sua profunda relação com o ambiente.

Assim, todas as atividades realizadas em torno do tema contribuíram na elaboração da tese, considerando que em uma perspectiva decolonial, abre-se aos estudos, práticas educativas, inclusivas, interseccionais e experiências epistêmicas baseadas em educações outras, tais como educação quilombola, educação indígena, educação do campo, educação popular, educação não escolar, realizadas em espaços outros, tais como nas lutas dos movimentos sociais, nos terreiros, nos espaços alternativos das periferias e das universidades ocupadas por outros sujeitos.

Assim como, processos educativos de outras abordagens que valorizem a diversidade e singularidade desses contextos amazônicos, tais como a pedagogia da terra, pedagogia das águas, pedagogia griô, pedagogia do movimento, entre outras pedagogias de caráter contra-hegemônico que buscam se insurgir contra o sistema dominante na medida em que colocam os sujeitos subalternizados como protagonistas de suas próprias histórias.

Vale salientar, nessa conjuntura, tivemos em coautoria com o Prof. Ms. Fábio Augusto Texeira Rodrigues e Prof^{ta}. Ms^a. Caroline Barros da Silva um capítulo de livro:

“Povos Indígenas em Foco: o que dizem as dissertações do PPGED/UEPA?”²¹ publicado no livro: “VI Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul: território, saúde, cultura e educação na perspectiva dos povos amazônidas” de 2024 pela editora “IEPA” organizado pela Liderança Kôkôixumti Tembê, Prof. Dr. Sergio Corrêa, Prof. Dr. Reinaldo Fleuri e Prof^ª. Dr^ª. Ivanilde Oliveira, entre outros.

Este capítulo tem como objetivo analisar como a temática sobre os povos indígenas vem sendo pesquisadas, estudadas e discutidas na Amazônia Paraense. Os resultados apontaram que as pesquisas da e na Amazônia Paraense possuem relevância social, cultural, científica e acadêmica, bem como são investigações que fomentam transformações da realidade educacional local. Conclui-se que a educação na Amazônia, sobretudo na Amazônia Paraense, precisa de mais estudos e pesquisas que articulem essa vertente: Povos Indígenas. Ou seja, a necessidade de mais investigações que tenham Pessoas Indígenas como principais interlocutoras.

Também destacamos as denúncias e anúncios que foram apontadas nos trabalhos analisados, sempre argumentando para a urgência de se pensar em um projeto de educação democrático de fato, no sentido de contemplar os diferentes povos indígenas, nas suas mais plurais vertentes. Sendo, assim, fundamental que, cada vez mais, se faça uma reflexão acerca do que as pesquisas vêm mostrando a respeito dessa temática, bem como o estímulo para que outras pesquisas possam trazer outras problematizações com a finalidade de contribuir para a futura elaboração de políticas públicas educacionais, e não só, para o segmento em questão: os povos indígenas.

Importante ressaltar também que nos dias 4 e 5 de setembro de 2025, na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no Auditório Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) foi realizado o “VII Pré-Colóquio Internacional de Diálogos Sul-Sul”²² junto com o PPGED/UEPA, em articulação e parceria com Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da UEPA, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA) da UEPA, a Rede Mover da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com os movimentos de mulheres, Xingu e transamazônica, angola, chile, colômbia, marajó vivo, cooperação sul-sul, fórum social pan-amazônico, quilombola, indígena, cúpula dos povos, MST e atingidos por barragem.

²¹ Acesso ao livro: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:va6c2:77d2f982-f98a-469b-a305-7a9f88f2fdb9?viewer%21megaVerb=group-discover>.

²² Acesso ao site: https://www.even3.com.br/pre-coloquio-sul-sul-611466/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAadx8oMvPPdMnQudGT-V-lbJOmarCSblm0d_NbvY5RaHa1cZm5h6wVKZ5P4UPQ_aem_vaQ2RyvStuG8iNdRdJqZPw.

Participei como organizador, debatedor da mesa de conversação “Reinventar a educação diante da emergência climática: aprendendo com os povos da (Pan)Amazônia e com a Natureza” e ouvinte do “VII Pré-Colóquio Internacional de Diálogos Sul-Sul” intitulado: “Experiências e Saberes dos Povos da (Pan)Amazônia: reflorestar mentes e a vida em plenitude diante da ‘emergência climática’”.

Tendo em vista o quadro de emergência climática e de contínua ameaça à democracia com o avanço da extrema direita global – especialmente na América Latina –, e considerando a realização da COP-30, em Belém do Pará, em novembro de 2025 tivemos como objetivo colocar essas temáticas no centro do debate a partir do Sul Global, com ênfase na Pan-Amazônia, possibilitando visibilidade e protagonismo dos seus povos e movimentos sociais em diálogo com pesquisadoras e pesquisadores universitários. Assim, denunciemos este grave momento de crise civilizatória, mas também, apontar outros caminhos possíveis de viver e existir a partir de modos outros de vida e de saberes.

Para fomentar o diálogo entre a universidade e esses povos e movimentos sociais das Amazônias o “VII Pré-Colóquio Internacional de Diálogos Sul-Sul” contou com as mesas de conversação sobre “Emergência climática: a vida planetária em risco. Temos alternativa?”, “Reinventar a Educação diante da Emergência Climática: aprendendo com os povos da (Pan)Amazônia e com a Natureza” e “Experiências e Saberes Outros: caminhos alternativos possíveis à emergência climática – um recado à COP-30”.

Destaco a mesa de conversação “Reinventar a Educação diante da Emergência Climática: aprendendo com os povos da (Pan)Amazônia e com a Natureza” no qual tive a oportunidade de ser debatedor junto com a mediadora Indígena e Doutora Profa. Cleide Sousa do Movimento de Mulheres Trabalhadoras de Altamira Campo e Cidade (MMTC) no dia 5 de setembro junto com os expositores Adriane Lima do Movimento de Mulheres, Carlos Augusto do Movimento Marajó Vivo, Danilo Kato do Projeto de Cooperação Diálogos Sul-Sul e Yamile Jiménez da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC).

A discussão nos levou a refletir sobre como os povos da Pan-Amazônia, frente à emergência climática, detêm conhecimentos ancestrais sobre a natureza, biodiversidade e sustentabilidade, capazes de nos orientar na construção de uma relação mais equilibrada com o ambiente. Esse processo passa por repensar a educação com uma abordagem holística, que valorize a interconexão entre seres humanos, natureza e cosmos. Dessa forma, é possível fomentar uma compreensão mais ampla da crise climática e das alternativas para enfrentá-la.

Destaco a importância de ter participado como organizador, debatedor e ouvinte nas mesas de diálogo do pré-colóquio, onde foram compartilhadas valiosas experiências para os

debates sobre os riscos à vida no planeta frente à emergência climática. A educação se apresentou como um caminho alternativo, ao buscar aprendizados com os povos da Pan-Amazônia e suas relações com a natureza, conhecimentos fundamentais que merecem ser levados em conta nas discussões da COP-30.

Nesse contexto, é importante destacar que, entre os dias 10 e 22 de novembro de 2025, o Brasil foi anfitrião da "30ª Conferência das Partes" (COP-30)²³, realizada na Capital do Município de Belém, no Estado do Pará, com a participação de mais de 160 países. O evento teve como principal objetivo discutir as mudanças climáticas. Para promover debates sobre as transformações ambientais, a COP-30 contou com dois espaços principais no Parque da Cidade: o pavilhão da zona azul, onde países, organizações credenciadas e ONGs apresentaram projetos, estratégias e soluções voltadas para a agenda climática; e o pavilhão da zona verde, que reuniu a sociedade civil, instituições públicas e privadas, além de líderes globais, para estimular diálogos, inovações e investimentos sustentáveis.

A COP-30 trouxe avanços como a adoção dos indicadores globais de adaptação (GGA), permitindo medir resiliência em proteção de vidas, serviços e respostas a desastres, além de gases do efeito estufa. Contudo, o financiamento para adaptação foi adiado para 2035, afetando países menos desenvolvidos. A falta de metas para eliminar combustíveis fósseis foi um retrocesso devido a pressões diplomáticas. Populações afrodescendentes e indígenas receberam atenção inédita, com medidas para proteger terras e reconhecer seu papel ambiental. Belém liderou a criação de uma coalizão global de mercado de carbono com grandes potências, melhorando regras e segurança para investidores, impulsionando avanços econômicos.

Entre os dias 10 e 21 de novembro, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) sediou a "Aldeia COP"²⁴, em colaboração com o Ministério dos Povos Indígenas (MPI), a UFPA e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). O evento teve o propósito de ser um espaço de acolhimento, articulação política, promoção de visibilidade e defesa das pautas ancestrais dos povos indígenas.

Para enriquecer os debates, a Aldeia COP contou com os chamados "Palcos Ancestrais", nos quais foram abordados diversos temas, como questões etnoambientais, monitoramento territorial, segurança alimentar, governança, mudanças climáticas, recuperação de florestas, gestão de terras, saúde indígena, justiça climática, bem viver, universidade indígena, demarcação de terras, mulheres indígenas diante da crise climática,

²³ Acesso ao site: <https://cop30.br/pt-br>.

²⁴ Acesso ao Instagram: <https://www.instagram.com/aldeiacop30/>.

preservação das línguas indígenas, formação e qualidade da educação. Outros assuntos discutidos incluíram o júri ancestral e o julgamento de empreendimentos em territórios indígenas, os impactos e a resistência à exploração petrolífera, às atividades mineradoras e ao garimpo ilegal, além do enfrentamento a crimes ambientais, restauração ambiental, justiça climática e a valorização da sociobiodiversidade.

Entre os dias 12 e 21 de novembro de 2025, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) sediou, no Auditório Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), o “VIII Encontro do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena”²⁵. O evento foi realizado em parceria com o Instituto Plurinacional de Pesquisadores Indígenas (INPPEI), Imaginable Futures, a Deputada Federal Célia Xakriabá, o Ministério dos Povos Indígenas (MPI) e o Ministério da Educação (MEC). O Fórum teve como tema central "Por uma Pedagogia dos Territórios e dos Biomas - Educação para Manejo do Clima e Proteção do Planeta", abordando estratégias para promover a educação escolar indígena e destacar o protagonismo dos povos indígenas na luta contra as mudanças climáticas.

A programação incluiu círculos de diálogo que discutiram diferentes aspectos da educação e da justiça climática. Entre os temas debatidos estavam: a educação escolar indígena e sua relação com memórias, territórios e resistência; a defesa dos direitos dos povos indígenas, da educação e dos territórios; o papel da universidade indígena, das ciências indígenas e das práticas educativas interculturais; as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena; parcerias estratégicas para fortalecer esses movimentos; o protagonismo da juventude indígena em questões de educação e clima; o protagonismo das mulheres indígenas, ancestralidade e bem viver na educação e na escola do clima; a formação de professores; e as relações entre os saberes ancestrais, manejo do clima, governança indígena e a proteção dos territórios frente às mudanças climáticas.

Entre os dias 12 e 16 de novembro de 2025, foi realizada no campus Belém da Universidade Federal do Pará (UFPA) a "Cúpula dos Povos Rumo à COP30"²⁶. O evento foi organizado por uma ampla articulação de movimentos sociais, incluindo indígenas, quilombolas, feministas, periféricos e ambientalistas. A iniciativa surgiu em crítica à COP oficial, que busca soluções dentro do mesmo sistema responsável pela crise atual, enquanto os povos propõem a construção de um caminho coletivo alternativo, profundamente enraizado nos territórios e orientado pelo princípio do bem viver. A “Cúpula dos Povos Rumo à COP30” concentrou-se em propor um projeto político capaz de enfrentar a crise

²⁵ Acesso ao Instagram: <https://www.instagram.com/fncei.official/>.

²⁶ Acesso ao site: <https://cupuladospovoscop30.org/>.

climática de forma justa, fundamentado na realidade dos territórios, na soberania popular e no bem viver. Essa construção coletiva foi guiada por escutas, diálogos e mobilizações, culminando na definição de seis grandes eixos de debates. Esses eixos tiveram como propósito articular denúncias ao modelo dominante da COP, elaborar propostas concretas e destacar o protagonismo dos povos no processo de transformação climática.

Na tenda solidariedade aconteceu o eixo I – “Territórios Vivos e Mareatórios, Soberania Popular e Alimentar”, foram discutidos temas como a defesa dos territórios e dos direitos dos povos, a regularização fundiária e a demarcação de terras, a reforma agrária popular, a agroecologia, a soberania alimentar, além do reconhecimento da diversidade e da natureza como sujeito de direitos e no ginásio resistência foi realizado o eixo II – “Reparações Históricas, Combate ao Racismo Ambiental, Falsas Soluções e Poder Corporativo”, foram abordados o enfrentamento ao agronegócio, à mineração e às chamadas falsas soluções, o cancelamento da dívida financeira, a reparação ecológica, a responsabilização de corporações por crimes ambientais e a proteção de defensoras e defensores dos territórios.

No auditório esperança ocorreu o eixo III – “Transição Justa, Popular e Inclusiva”, destacou-se a valorização dos saberes dos povos, a democratização da energia, a promoção da agroecologia, o fim dos combustíveis fósseis e a garantia de trabalho digno e serviços públicos e na tenda solidariedade foi realizado o eixo IV – “Contra as Opressões, pela Democracia e pelo Internacionalismo dos Povos”, foram abordados temas como a cooperação entre os povos e o combate ao imperialismo, a defesa dos direitos das diversidades e da juventude, a luta contra o racismo, fascismo e colonialismo, além da busca pela paz, livre circulação e governança popular.

No auditório unidade aconteceu o eixo V, intitulado "Cidades Justas e Periferias Urbanas Vivas", foram debatidos temas relacionados à justiça climática nas cidades, direito à moradia, mobilidade e saneamento, soberania energética e soluções populares, além do enfrentamento à informalidade e à precarização do trabalho e no ginásio resistência ocorreu o eixo VI, denominado "Feminismo Popular e Resistência das Mulheres nos Territórios", as discussões giraram em torno da defesa dos direitos de mulheres e meninas, economia feminista, proteção social, valorização dos saberes tradicionais, bem como o combate à violência de gênero e aos conflitos armados.

Nessa perspectiva, destaco a relevância de ter participado de atividades como a Aldeia COP, o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena e a Cúpula dos Povos. Essas experiências permitiram aprender com os povos originários sobre a urgente necessidade de

decolonizar e interculturalizar o debate climático. É fundamental incorporar a visão aborígenes às políticas climáticas, ocupando espaços de decisão com base na sabedoria ancestral e transformando os ambientes do bem viver autóctones em fontes de relações e entre lugares para a educação climática.

Por sua vez, em relação as publicações científicas, em coautoria com o Cacique e Liderança Kôkôixumti Tembê e a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira publicamos o artigo: “História da Política Indigenista e da Educação Escolar Indígena no Brasil”²⁷ em 2023 na “Revista de Educação Interterritórios”. O objetivo desse estudo é analisar a construção histórica da Política Indigenista (PI) e da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil.

Destaca-se que o Movimento Indígena teve um papel fundamental na construção história da Política Indigenista (PI) e da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil, por meio da resistência à integração colonial na luta e na manutenção de suas tradições, bem como por manifestações, retomadas de terras, assembleias, associações, encontros, conselhos, articulações, declarações, comissões, organizações e secretarias indígenas ao fortalecer a realização da PI e da EEI no Brasil. A Política Indigenista (PI) e a Educação Escolar Indígena (EEI) apresentam-se articuladas nesta trajetória histórica.

Em 2024 em coautoria com a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira publicamos o artigo: “A Contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à Educação Escolar Indígena Amazônida”²⁸ que fez parte do Dossiê em “Homenagem a Enrique Dussel: seu legado para a educação em Abya Yala” *in memoriam* organizado pelo Prof. Dr. Alder de Sousa Dias, Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira e o Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto e divulgado pela “Revista Cocar”.

O artigo tem por objetivo analisar a contribuição do pensamento filosófico de Enrique Dussel à Educação Escolar Indígena amazônida, com vistas a superar o modelo eurocêntrico de escola, e que reconheça e legitime os saberes filosóficos e as culturas indígenas.

O pensamento filosófico de Enrique Dussel traz para debate o mito da modernidade como autoreferência civilizatória que se reproduzem também na perspectiva da filosofia europeia como espírito universal, que nega outros saberes e possibilidade de outros pensamentos filosóficos e defende a tese de que a filosofia é plural, apontando, por meio dos núcleos problemáticos universais, a possibilidade e o reconhecimento de outras filosofias,

²⁷ Acesso ao artigo: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/259073>.

²⁸ Acesso ao artigo: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8284/3476>.

bem como, o seu diálogo transmoderno e pluriversal, para além da dialética negativa com a posição analética de forma ético-política.

A partir do pensamento dusseliano é possível reconhecer na Amazônia Paraense a ecofilosofia Tembé nuclear analética e incluí-la na educação escolar indígena “Itaputyr”, no ensino de filosofia, rompendo com a visão moderna eurocêntrica e estabelecendo o diálogo transmoderno e pluriversal ético-político, com vistas à construção de um mundo planetário outro, de igualdade, equidade e bem viver.

Outro artigo: “História da Política Indigenista e da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará”²⁹ foi publicado em 2025 na “Eccos Revista Científica” em coautoria com o Cacique e Liderança Kôkôixumti Tembé e a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira. Deste modo, o objetivo deste estudo é analisar a construção história da Política Indigenista e da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará. Infere-se que a história da Política Indigenista (PI) e da Educação Escolar Indígena (EEI) no Estado do Pará deu-se na construção através do Movimento Indígena por meio da organização reivindicatória na semana e da carta dos povos indígenas, do encontro estadual e do fórum permanente da Educação Escolar Indígena (EEI) no Estado do Pará.

Em 2025 em coautoria com a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira publicamos o Livro: “Povos Indígenas e a Pós-Graduação em Educação na Região Norte”³⁰ na “Pedro & João Editores” com o objetivo de analisar nos repositórios de Pós-Graduação em Educação da Região Norte as Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre as questões educacionais dos povos indígenas.

Ressaltamos, neste livro, as “Temáticas em Estudo: objetivos e resultados das produções” referentes as questões educacionais indígenas que apontam uma diversidade de temas: políticas e programas de educação indígena; a educação escolar indígena no que concerne sua gestão, histórico e escolarização, currículo, docente, discente e saberes e práticas; educação superior e a formação de professores; os movimentos indígenas e a educação escolar; pensamento intelectual indígena, saberes e processos educacionais nas práticas culturais indígenas e questões linguísticas na educação indígena.

Temáticas importantes que revelam diferentes questões educacionais: a carência de formação de professores, o não diálogo entre os saberes escolares e os saberes culturais das comunidades indígenas e a imposição de currículos eurocêntricos, entre outras; bem como a

²⁹ Acesso ao artigo: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/26689/11427>.

³⁰ Acesso ao livro: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/povos-indigenas-e-a-pos-graduacao-em-educacao-na-regiao-norte/>.

importância dos movimentos dos povos indígenas e das pesquisas em nível de Pós-Graduação na Região Norte que mostram, sobretudo, a denúncia das políticas públicas e das práticas coloniais na escolarização indígena e o anúncio da força, resistência e do poder das culturas e educação indígena em diálogo decolonial e intercultural com a universidade, a escola e os movimentos como transformação social e vida em plenitude no bem viver ancestral.

Ressalto também que em 2025 em coautoria com a Prof^a. Dr^a. Ivanilde Oliveira publicamos o capítulo: “Por um Ensino Filosófico Decolonial e Intercultural na América Latina” no livro “Educação Filosófica e Ensino de Filosofia na América Latina”³¹ organizado pelo Prof. Dr. Damião Oliveira, a Prof^a. Dr^a. Maria de Brito e Prof. Dr. Héctor Vargas divulgado pela editora “RFB” que foi fruto de um minicurso ministrado na VI Jornada de Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Pará (UFPA) que ocorreu nos dias 17 e 18 de dezembro de 2024. A VI Jornada aconteceu entre os dias 16 e 20 no formato online teve como temática a “Educação Filosófica na América Latina” tendo como objetivo refletir sobre o pensamento educacional, práticas pedagógicas e culturas escolares na América Latina.

Este capítulo tem como objetivo analisar o ensino filosófico decolonial e intercultural na América Latina, estabelecendo diálogo entre a filosofia ocidental e as filosofias indígenas, visando superar o eurocentrismo presente no ensino de filosofia. Infere-se que a colonialidade do saber e da natureza no ensino de filosofia se dá através do monólogo universal superar a colonialidade significa um giro decolonial com os núcleos universais problemáticos ao reconhecer a filosofia ameríndia do bem viver. Ao mesmo tempo possibilitando o indigenizar o curso de filosofia por meio do diálogo filosófico intercultural entre tradições filosofias norte-sul-sul, assim como no ensino médio ao reconhecer de forma ética outras expressões filosofias originárias do bem viver e ao mesmo tempo aprender inter-filosoficamente com o outro.

1.1.4. Motivações Sociais

Minha motivação social como pesquisador, militante e indigenista ao lado dos povos indígenas é impulsionada pela busca por justiça e pela defesa dos direitos das comunidades originárias, com foco especial na promoção de uma educação diferenciada e adequada aos seus contextos culturais. O fortalecimento das identidades e das culturas indígenas, o reconhecimento dos saberes filosóficos tradicionais e a afirmação da autonomia desses povos diante de um sistema educacional que historicamente os negligenciou. O Conselho Indigenista

³¹ Acesso ao livro: https://drive.google.com/file/d/1EfdK-n8fmwBCo_rhBJejAGkJMtVTLg2r/edit.

Missionário, por meio do “Relatório da Violência contra os Povos Indígenas no Brasil”, entre os anos de 2003 e 2009, registrou a desassistência da União, do Estado e dos Municípios na área da Educação Escolar Indígena no Pará.

Em 2003 os Povos Indígenas do Pará sentem a ausência de uma política educacional, as escolas indígenas não possuem autonomia, são consideradas como salas anexas a outras escolas, com exceção da escola Parkatejê, porém não oferecem o ensino fundamental completo, para cursar a 5ª e a 8ª séries, com isso, os alunos são obrigados a se deslocar até às cidades próximas, não há um currículo próprio adequado à realidade indígena e as escolas encontram dificuldades em ter professores bilíngues.

O Povo Munduruku de Sai-Cinza do Município de Itaituba, em 2005, comunica a falta de contrato para os professores indígenas. Em 2007, Aldeia São Pedro do Povo Tembé do Alto Rio Guamá do Município de Paragominas faz a denúncia da falta de professores, transporte e das precárias condições físicas dos prédios escolares.

O Povo Atikum de Ororobá do Município de Itupiranga notifica os problemas com a construção da escola, que foi feita com valor inferior ao projeto, sem levar em consideração a cultura dos indígenas, além da falta de merenda, professores, material didático e de estrada que dê acesso à Aldeia. O Povo Kayapó do Município de Redenção fez a denúncia da falta de professores, escolas, material básico e de estradas que dão acesso às Aldeias.

O Povo Guajajara e Guarani Mbyá de Guajanaira do Município de Itupiranga comunicaram a falta de escolas, merenda escolar, material didático e contratação de professores além da abertura de uma estrada que dê acesso à aldeia e, em 2009, o Povo Tembé do Alto Rio Guamá do Município de Paragominas notifica que o ensino médio não chegou às aldeias e quando o aluno termina o ensino fundamental fica sem opção para continuar os estudos.

Diante desse contexto, em 2010, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) promulga a Resolução de Nº 001, sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

No Capítulo X da Resolução, a Educação Escolar Indígena é implementada com adaptações às peculiaridades dos Povos Indígenas valorizando suas culturas, diversidades étnicas e escolas com normas e ordenamento jurídico próprios. Tem como organização, estrutura e funcionamento em terras habitadas por comunidades indígenas, ensino nas línguas maternas e organização escolar própria em atendimento à reivindicação (CEE/PA, 2010).

Essa Resolução afirma também que a organização escolar indígena deve ter a participação da comunidade na gestão, que contemple suas práticas socioculturais, religiosas, conhecimento, ensino-aprendizagem, economia, escola estético cultural e materiais didático-pedagógicos próprios, respeitando em seus projetos pedagógicos e regimento escolar a organização das atividades, períodos escolares e culturais independentes do ano civil.

Segundo o CEE do PA (2010) cada escola ou Povo Indígena formulará o seu projeto pedagógico próprio com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), características próprias étnico-cultural, sociolinguística, conteúdos curriculares específicos e participação da comunidade. A educação escolar indígena, no Sistema Estadual de Ensino do Pará, é de competência do Estado, podendo ser desenvolvida pelos Municípios em regime de colaboração.

Porém, mesmo diante da Resolução, o CIMI durante os anos de 2010 a 2024, registrou a desassistência em relação a Educação Escolar Indígena no Pará como podemos observar na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Desassistência na Área da Educação Escolar Indígena no Pará

PARÁ			
ANO	NÚMERO DE DESASSISTÊNCIA	POVO	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
2010	2	Gavião do Akrãti	Falta de Escola
		Asurini do Trocará	Falta de Infraestrutura
2011	14	Arara do Wangã	Falta de Educação Diferenciada
		Juruna do Paquçamba e Nova Muratu	Falta de Infraestrutura e de Educação Diferenciada
		Xikrim do Patikrô, Pikaika, Bakajá, Mrotidjam, Kenkudjô, Komoktikó e Krânho	Falta de Educação Diferenciada e de Salas de Aula
		Asurini do Ita-Aka	Falta de Escola
		Asurini do Koatinemo	Falta Educação Diferenciada e Salas de Aula
		Araweté do Araditi e Ta-Akati	Falta de Escola
		Araweté do Adjurant, Ipixuna, Pakanã e Paratati	Falta Educação Diferenciada e Infraestrutura
		Parakanã do Paranopiona e Kwarahia-Pya	Falta de Escola
		Kayapó do Kararaô	Falta de Infraestrutura e Educação Diferenciada
		Arara do Laranjal, Nova Aldeia Arara e Cachoeira Seca	Falta Infraestrutura e Educação Diferenciada
		Cujubim do Cujubim	Falta de Escola
		Xipáya do Tukamã e Tukaya	Falta Infraestrutura e Educação Diferenciada
		Kuruaya do Curuá	Falta Infraestrutura e

			Educação Diferenciada
		Kuruaya do Irinapãin	Falta de Escola
2012	2	Arara, Araweté, Asurini, Juruna, Kararahô, Kuruaya, Parakanã, Xikrim e Xipáya de Várias Aldeias	Falta Educação Diferenciada e Infraestrutura
		Gavião de Akrâtikatêje	Falta de Assistência Geral
2013	-	-	-
2014	14	Munduruku de Jacareacanga	Desassistência, Omissão e Negligência
		Várias Etnias de Santarém	Falta de Formação e Desrespeito a Direitos
		Arapium de Santarém	Falta de Infraestrutura e Educação Diferenciada
		Munduruku do Posto de Vigilância	Fechamento de Escola
		Arara, Araweté, Asurini, Juruna, Kayapó, Kuruaya, Parakanã, Xikrim e Xipáya de Várias Aldeias	Falta de Infraestrutura
		Kayapó de Kriny	Falta de Infraestrutura e Descaso
		Kayapó do Pau D'arco	Falta de Infraestrutura e Descaso
		Arapium, Borari e Munduruku da Região de Santarém	Falta de Escola e Professor Indígena
		Wai Wai de Óbidos	Descaso
		Arara de Cachoeira Seca	Falta de Material, Professor e Merenda
		Araweté de Adjuranti	Falta de Infraestrutura e Descaso
		Munduruku da Aldeia	Falta de Infraestrutura
		Tembé de Santa Lúcia	Falta de Escola e Professor Indígena
		Tembé do Acará-Mirim, Cuxiu Mirim e Nova	Falta de Escola
2015	4	Apyterewa, Arara, Araweté, Asurini, Juruna, Kayapó, Kuruaya, Xikrim e Xipáya de Altamira	Desassistência nas Aldeias
		Cara Preta, Maytapu e Munduruku do Baixo Tapajós I	Falta de Implantação de Ensino Médio
		Diversos Povos Indígenas de Variadas Aldeias do Município de Marabá	Falta de Escola e de Professor Indígena
		Asurini do Trocará	Desassistência Geral
2016	2	Munduruku de Jacareacanga	Falta de Escolas e Professores Indígenas
		Munduruku de Marituba, Taquara e Bragança	Atraso no Pagamento de Professores
2017a	11	Arara, Araweté, Asurini, Kuruaya, Parakanã e Xipáya do Kararaô, Laranjal, Arômbi, Magarapi-Eby, Cujubim, Cachoeira Seca e Tukamã	Falta de Formação para os Profissionais
		Munduruku de Sawre Muybu e Praia do Índio	Obra Inacabada, Falta de Escola e de Professor Indígena
		Arara do Wanga, Laranjal e Cachoeira Seca	Falta de Escola e Material Escolar
		Parakanã do Apyterewa, Xingu, Paranapiona e Kwarahi-Pya	Falta de Escola e Material Escolar
		Xipáya do Tukamã e Tukaiã	Falta de Escola e Material Escolar

		Kuruaya e Xipáya do Cujubim, Kuruá, Irinapane e Kuruache	Falta de Escola e Material Escolar
		Kayapó do Kuruá	Falta de Escola e Material Escolar
		Araweté do Adjuruanti, Araditji, Ipixuna, Pakana, Paratatin e Taakati	Falta de Escola e Material Escolar
		Asurini do Kuatinemu e Ita-Aka	Falta de Escola e Material Escolar
		Yudja do Paquçamba e Furo Seco	Falta de Escola e Material Escolar
		Kayapó do Kriny	Falta de Escola
2018	3	Vários Povos Indígenas de Diversas Terras foram ao Município de Belém	Falta de Infraestrutura e Descaso
		Munduruku de Bragança	Falta de Escola na Aldeia
		Arapium do Açaizal	Omissão e Negligência do Poder Público
<u>2019</u>	1	Munduruku da Praia do Índio, Sawré Muybu, Dajeka Pa, Waroy Iboybu, Praia do Mangue e Dacê Watpu	Desassistência em Educação
2020	3	Munduruku do Ipaupixuna	Omissão e Negligência do Poder Público
		Munduruku da Praia do Índio	Omissão e Negligência do Poder Público
		Vários Povos Indígenas de Diversos Terras foram ao Município de Belém	Omissão e Negligência do Poder Público
2021	2	Vários Povos do Alto Rio Guamá do Município de Paragominas	Falta de Escola na Aldeia
		Arara, Araweté, Asurini, Juruna, Kayapó, Kuruaya, Parakanã e Xikrin de São Félix do Xingu	Falta de Infraestrutura
2022a	4	Borari de Alter do Chão	Descumprimento de Medidas em Educação
		Munduruku de Jacareacanga	Descaso e Desassistência em Educação
		Tembé do Alto Rio Guamá	Falta de Professores
		Wai Wai do Nhamunda-Mapuera, Trombetas-Mapuera e Kaxuyana-Tunayana	Desassistência em Educação
2023	7	Munduruku do Takuara	Desassistência em Educação
		Tembé, Timbira e Ka'apor do Alto Rio Guamá	Falta de Professores e Outros
		Xikrin do Rio Catete	Desassistência, Omissão e Negligencia
		Ka'apor, Tembé e Timbira do Alto Rio Guamá	Desassistência em Educação
		Ka'apor, Tembé e Timbira do Alto Rio Guamá	Precariedade do Ensino Multisseriado
		Gavião Parkatêjê de Mãe Maria	Falta de Escola
		Awa-Guajá, Ka'apor e Tembé do Alto Rio Guamá	Falta de Professor e Ensino de Língua Indígena
2024	11	Arapium e Borari de Santarém	Desassistência, Omissão e Negligencia do Poder Publico
		Arara de Altamira	Falta de Manutenção, Descaso e Omissão do Poder Publico
		Asurini do Ita'Aka	Falta de Manutenção, Descaso e Omissão do Poder Publico

		Gavião do Airompokrejokri	Falta de Escola
		Munduruku de Braganca, Marituba e Takuara	Descaso e Omissão do Poder Publico
		Munduruku de Jacareacanga	Falta de Material Escolar e Precariedade do Ensino
		Munduruku de Itaituba e Tembê do Alto Rio Guamá	Falta de Escola e de Infraestrutura Adequada
		Tembê do Alto Rio Guamá	Falta de Professores e Precariedade do Ensino
		Tembê de Aurora do Pará	Desassistência, Omissão e Negligencia
		Vários Povos Indígenas de Várias Aldeias	Falta de Consulta as Comunidades e Medidas Inconstitucionais
		Xikrin de Parauapebas	Descaso e Omissão do Poder Publico

Fonte: CIMI (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017a; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022a; 2023; 2024).

Analisando em linhas gerais a Tabela 1, o CIMI registrou nos anos de 2010, 2011, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2018, 2021, 2022a, 2023 e 2024 a denúncia da falta e fechamento de “Escolas” nas comunidades indígenas, tanto para crianças como para adolescentes; instalações de escolas não atendidas; escolas fechadas por “falta” de alunos; recomendações do Ministério Público Federal (MPF) descumpridas; demora ou inacabamento na construção de escolas; promessas não cumpridas; verbas não aplicadas; escolas improvisadas; alunos tendo que se deslocar às vezes sem condições para outras escolas; e casos de evasão escolar.

Nos anos de 2010, 2011, 2012, 2014, 2017a, 2018, 2021 e 2024 foi registrada a denúncia da falta de “Infraestrutura” escolar com a existência de desabamento; estrutura precária; merenda insuficiente; material escolar que não chega na comunidade; e o transporte sem manutenção e a denúncia da falta de “Educação Diferenciada”, “Salas de Aula”, “Formação” e “Professores Indígenas”. Nos anos de 2011, 2012, 2014, 2015, 2016 e 2017a foi registrado que o ensino não é diferenciado; os profissionais em educação não têm formação para trabalhar com indígenas; não se respeita o calendário, as datas comemorativas e os seus saberes; há uma sala que atende a várias turmas; e professores indígenas foram demitidos, além de não ter tido contratação, bem como a falta formação.

Em relação a “Desassistência”, “Omissão”, “Negligência” e “Descaso” do Poder Público o CIMI registrou, nos anos de 2012, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019, 2020, 2022a, 2023 e 2024, a denúncia da falta de água potável; fossas sanitárias; escolas sem professores e profissionais de apoio; contratos não renovados; ausência de coordenação pedagógica e de material didático; currículo não adequado; prédio com rachaduras; atraso no salário; escolha da direção escolar sem consulta prévia; investimentos irrisórios; ausência de fiscalização de recursos; fraudes em cotas; o ensino médio, jovens e adultos (EJA), modular e a língua

materna sem implementação; ausência de regularização da escola indígena; o atendimento da Pessoa com Deficiência (PCD) e multisseriado precários; e a existência de substituição do ensino presencial por virtual.

Esse cenário histórico de desassistência à Educação Escolar Indígena no Pará se aprofunda no Governo Helder Barbalho com a aprovação da Lei do Estatuto do Magistério de Nº 10.820 de 2024, que desencadeia em 2025 um dos maiores movimentos indígenas em defesa de sua escolarização no Estado e desvelando a contradição da Política Educacional no Pará em plena a 30ª edição da Conferência das Partes (COP-30), um encontro anual da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre as mudanças climáticas que acontecerá em Novembro de 2025, no Município de Belém do Estado do Pará.

Segundo o Movimento Indígena do Pará a Lei 10.820 foi retificada no dia 19 de Dezembro de 2024, sem consulta às comunidades indígenas causando medidas inconstitucionais como a revogação da Lei do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) de Nº 7.806 de 2014, que expande as oportunidades educacionais onde não existe o ensino regular fundamental e médio sendo desenvolvidas em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Em razão disso, com o histórico de desassistência, a falta de diálogo com os Povos Indígenas e a revogação da Lei 7.806/2014, ocorreu o estopim da crise na Educação Escolar Indígena no Pará, levando o movimento indígena a ocupar, no dia 14 de Janeiro de 2025, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), no distrito de Icoaraci em Belém, com cerca de 300 indígenas de 22 etnias tendo como pauta a renovação da Lei 10.820/2024 e a exoneração do Secretário de Educação do Pará (SEPA) Rossieli Soares.

De acordo com o Movimento Indígena, o que tem gerado discussão é que na Lei 10.820/2024 não há uma menção clara ao SOMEI. Ela apenas diz que esse Programa será regulamentado por uma norma futura do Poder Executivo. Isso pode abrir espaço para a extinção gradual do SOMEI e facilitar a ampliação do ensino a distância, em vez do presencial. As comunidades indígenas estão preocupadas porque essa mudança pode acabar resultando em mais aulas gravadas, transmitidas por plataformas digitais, o que fica difícil de acompanhar em regiões sem acesso à energia elétrica ou à *internet*.

Em 2024, o governador tentou implementar uma modalidade interativa por meio do Sistema Educacional Integrado (SEI) nas comunidades indígenas vinculadas à SEDUC/PA, o MPF recomendou a suspensão imediata do projeto, que utiliza a metodologia do Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP), propondo a uniformização de um sistema de

educação dissociado dos modos de vida das comunidades indígenas e sem consulta prévia, indo contra os princípios da Educação Escolar Indígena e violando os seus marcos legais (CIMI, 2025).

No dia 12 de Fevereiro de 2025, diante de muita resistência, lutas e protestos do Movimento Indígena do Pará, que durou 30 dias, foi enviado à Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) a revogação da Lei 10.820/24 e a exoneração de Rossieli Soares da secretaria, no dia 13 de Junho de 2025, que selou a vitória do movimento em defesa da qualidade, garantia e ampliação da Educação Escolar Indígena no Pará e nos motivando enquanto pesquisador orgânico, militante e indigenista o papel de apoio as reivindicações e lutar junto com os Povos Indígenas do Pará por uma educação digna, justa e no bem viver ancestral.

1.1.5. Motivações Profissionais

Fui convidado em 2023 pela Prof^a. Dr^a. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar para ser Professor Colaborador da Licenciatura Intercultural Indígena (LII) pelo Núcleo de Formação Indígena (NUFI) vinculado ao Programa Forma Pará da Universidade do Estado do Pará (UEPA) atuando na disciplina: “Currículo, Interculturalidade e Escola Indígena” com os alunos indígenas Munduruku na aldeia Karapanatuba do Município de Jacareacanga no extremo sudoeste do Estado do Pará cerca de 1.697 KM do Município de Belém.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena é coordenado e oferecido pelo Núcleo de Formação Indígena, uma unidade da Pró-Reitoria de Graduação, formando professores e estudantes indígenas em nível superior, de acordo com as especificidades culturais e necessidades das comunidades indígenas, observados nos amparos legais do Ensino Superior Indígena e da Educação Escolar Indígena, assim como a Política Indigenista do Estado do Pará.

O Forma Pará é um Programa de Estado instituído pela Lei 9.3242/2021, com o objetivo de expandir a oferta de vagas dos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura) e pós-graduação nos municípios do Pará, através de Convênio de Cooperação Técnico e Financeiro entre o Governo do Estado do Pará, sob a coordenação da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica (SECTET) com o auxílio da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), as Instituições de Ensino Superior (IES), e as prefeituras dos municípios.

A disciplina: “Currículo, Interculturalidade e Escola Indígena” teve como objetivo discutir uma perspectiva intercultural à escola indígena, reconhecer no currículo um

instrumento de empoderamento dos povos indígenas, pensar alternativas de aproximação entre os saberes da ciência ocidental e os etnosaberes na composição do currículo à escola indígena. Para alcançar o objetivo proposto organizamos os conteúdos em unidades: I – Currículo, II – Cultura e Culturas e III – Currículo e Interculturalidade.

Na “Unidade I – Currículo” discutimos os diversos olhares sobre o currículo, as dimensões do currículo, o papel do currículo na manutenção ou transformação social, a relação currículo escolar e saberes do povo, a ideologia e dominação cultural nos currículos ofertados aos indígenas. Na “Unidade II – Cultura e Culturas” refletimos sobre as definições de cultura, cultura como expressão do modo de vida de cada grupo humano, etnocentrismo, multiculturalismo, interculturalidade, artigo 231 da Constituição Federal e os direitos dos povos indígenas de manter sua cultura e na “Unidade III – Currículo e Interculturalidade” pensamos os conceitos de interculturalidade, interculturalidade no currículo da escola indígena e o currículo específico e diferenciado.

A partir da disciplina e das unidades com as aulas ministradas com os alunos Munduruku foi possível perceber a contribuição crítica na formação dos educandos ao compreenderem que o currículo é um artefato sociocultural que forja nossa identidade mergulhados em relações ideológicas e de poder tanto para manter ou transformar as contradições sociais que podem se estabelecer com relações educacionais interculturais-funcionais-bancárias no qual visa um grupo dominar o outro e se tornar hegemônico ou críticas-libertadoras com a finalidade de comunicações culturais e crescimento de ambos.

Essa contribuição se torna ainda mais desveladora quando traçamos o debate sobre currículo, interculturalidade e escola indígena ao entendermos que um currículo de base intercultural crítica indígena deve promover a dialogicidade entre os diversos saberes que circulam na escola, porém os alunos denunciaram que o currículo é imposto no qual não se dialoga com os saberes Munduruku evidenciando um currículo intercultural-funcional-indígena que subjacente reproduz uma prática de assimilação cultural, transformando-o em um simples trabalhador para o capital e também explorado pelas forças do capitalismo.

Diante dessa denúncia fizemos a proposta avaliativa dos alunos construírem de forma anunciativa a parte diversificada tendo como base o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) um currículo intercultural crítico Munduruku no qual considerem os seus etnosaberes em diálogo com os outros saberes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuindo no processo formativo de construção curricular, na autonomia, na valorização dos saberes Munduruku, na construção das futuras identidades dos alunos e no fortalecimento societário Munduruku expresso no Projeto Étnico-Político Pedagógico.

Destaco a importância de ministrar a disciplina, principalmente, porque o Povo Munduruku de forma coletiva está no movimento de construção do Projeto Étnico-Político Pedagógico e Curricular Intercultural Crítico Munduruku na busca de assegurar a regularização da especificidade dessa modalidade de educação deixando de ser anexa possibilitando o acesso aos direitos oficiais destinados à Educação Básica, pertinentes a essa Categoria Escolar Indígena comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

Em 2024 como Professor Colaborador da Licenciatura Intercultural Indígena (LII) pelo Núcleo de Formação Indígena (NUFI) vinculado ao Programa Forma Pará da Universidade do Estado do Pará (UEPA) atuei em outra disciplina: “Estudos de Filosofia na Escola Indígena” com os alunos indígenas Munduruku na Aldeia Karapanatuba do Município de Jacareacanga.

A disciplina: “Estudos de Filosofia na Escola Indígena” teve como objetivo discutir o lugar da Filosofia Indígena entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCNF), debater uma perspectiva Filosofia Decolonial e Intercultural à Escola Indígena, reconhecer a Filosofia Indígena como um instrumento de empoderamento dos povos indígenas e pensar alternativas de aproximação Decolonial e Intercultural entre os saberes filosóficos ocidentais e os saberes filosóficos indígenas na Escola Indígena.

Para alcançar o objetivo proposto organizamos os conteúdos em três unidades: I – Política Indigenista e a Educação Escolar Indígena, II – Filosofia Ocidental e III – Filosofia Indígena. Na “Unidade I – Política Indigenista e a Educação Escolar Indígena” discutimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), a Base Nacional Comum (BNC), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCNF) e a Parte Diversificada do Etnosaberes Indígenas.

Na “Unidade II – Filosofia Ocidental” refletimos sobre os Paradigmas da Modernidade, a Filosofia Universal, a Dialética Negativa e a Colonialidade do Saber; e na “Unidade III – Filosofia Indígena” pensamos sobre a Filosofia Plural, a Pluriversalidade e Decolonialidade do Saber, a Filosofia do Perspectivismo e Bem Viver Ameríndio e a Filosofia Intercultural.

A partir da disciplina e das unidades com as aulas ministradas com os alunos Munduruku foi visível observar a colaboração crítica na formação dos educandos ao entenderem por meio de uma atividade “No ensino de filosofia, vocês viram a filosofia Munduruku? Sim ou não? Por quê?” as respostas dos alunos foram unânimes “Não” com variadas justificativas, sobretudo, a que mais me chamou atenção foi a resposta dos alunos:

infelizmente não vimos este ensino, mas foi aplicado dentro da escola indígena somente a filosofia ocidental não indígena, mas existe filosofia munduruku sim mesma assim não está realizada no papel para o processo de ensino, porque está se cumprindo de acordo com o currículo formal da secretaria de educação já vem o currículo pronto assim por diante (Alunos Munduruku, 2024).

Essa colaboração se faz ainda mais desveladora quando traçamos o debate sobre as políticas indigenista e a educação escolar indígena onde as DCNEEI que assegura a interculturalidade na valorização dos conhecimentos tradicionais nos processos próprios de ensino e de aprendizagem da escola indígena ao indicar o diálogo com a BNC dos conhecimentos essenciais que todos os alunos devem aprender.

Saberes essenciais como das ciências humanas de filosofia que parte da própria tradição filosófica europeia promovendo uma parte histórica e temática no ensino de filosofia indicado pelas PCNF, assim se denunciando a ausência de realização do diálogo da política pública nas escolas indígenas onde seus saberes de forma hegemônica não se encontram no currículo, mas a imposição institucional dos saberes brancos do sujeito do Estado moderno.

Em respeito a filosofia é compreender uma visão de colonialidade do saber eurocêntrico universal, arrogante e sucursal, repetidora, comentadora, dominadora e reprodutora desse pensamento no ensino escolar, ao negar outras expressões filosóficas indígenas, entre outras, por meio do método dialético que incorpora e nega o outro no monólogo em si mesmo sem diálogo e reconhecimento da diferença filosófica.

Diante dessa denúncia realizamos a proposta anunciativa com os alunos a refletir um ensino de filosofia na escola indígena que valorize os núcleos universais problemáticos filosóficos Munduruku que significa um giro decolonial ao reconhecer os saberes de fronteira ao estabelecer o diálogo decolonial crítico, transmoderno e pluriversal com as filosofias indígenas do perspectivismo e do bem viver em um diálogo intercultural ao olhar a filosofia como uma potencialidade do ser humano que é cultivada e praticada em todas as culturas da humanidade no qual podemos aprender com o outro de forma interfilosófica e democrática.

Destaco a importância de ministrar a disciplina, principalmente, porque o Povo Munduruku, assim como o Povo Tembé Tenetehara, possuem suas expressões filosóficas de mundo, da vida e de bem viver que necessitam ser valorizadas no currículo realmente diversificado no qual dialogue em pé de igualdade com outras filosóficas criando um clima democrático e de interaprendizado para além do projeto dominador epistêmico reproduzido pelo Estado em suas dimensões educacionais municipais, mas que realmente assegure a

interculturalidade crítica nas políticas públicas indígenas assegurando sua dignidade cognitiva e de plenitude.

1.1.6. Contextualização do Estudo

Esta Tese de Doutorado é continuidade da investigação da Dissertação de Mestrado intitulada: **“Educação Escolar Indígena ‘Itaputyr’ Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense”** defendida em, 2021b, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) tendo como principal objetivo analisar de que forma os saberes filosóficos, educacionais e culturais do Povo Tembé Tenetehara são incorporados no Ensino de Filosofia, nos processos pedagógicos e curriculares da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”.

A presente Dissertação de Mestrado evidenciou a ausência hegemônica dos saberes culturais, filosóficos e educacionais do Povo Tembé no ensino Bancário de Filosofia ao apresentar a adaptação da filosofia eurocêntrica na cultura e na realidade dos alunos Tenetehara como solução dos problemas existenciais negando-os como sujeitos produtores e possuidores de saberes filosóficos e educacionais Tembé (Moraes Junior, 2021b).

Vale ressaltar, na análise de Moraes Junior (2021b) que o planejamento, a prática ou didática pedagógica, a estratégia metodológica e a avaliação da aprendizagem não são explicitadas e como realizam-se no plano de ensino na Educação Escolar Indígena (EEI) “Itaputyr” Tembé Tenetehara, mas são evidenciados, a partir do diálogo por meio da entrevista com o Professor Amazonas.

Conforme afirma Moraes Junior (2021b) o estudo revela a denúncia da Colonialidade do Saber filosófico no plano de ensino do Professor Amazonas do Ensino de Filosofia com tendências da interculturalidade funcional e de educação bancária.

Esta interculturalidade funcional e educação bancária faz-se presente pela ausência hegemônica dos “anúncios” insurgentes dos saberes filosóficos e educacionais subjacentes ao Ritual da Festa do Mingau (kàwi'u haw) e do Moqueado (wyrà'u haw) no plano de ensino de Filosofia ao apresentar a adaptação da Filosofia Eurocêntrica na cultura e na realidade dos alunos Tenetehara como solução dos problemas existenciais negando-os como sujeitos produtores e possuidores de saberes filosóficos e educacionais Tembé (Moraes Junior, 2021b).

Como também, a ausência do debate intercultural crítico no PPP Curricular, no plano de ensino, na entrevista, na prática, na metodologia, na aprendizagem, na formação

permanente do Professor Amazonas e no material-didático (Moraes Junior, 2021b); tal como nos temas transversais que aborda com urgência as questões da saúde, da orientação sexual e o meio ambiente na comunidade indígena (PPPC, 2019).

Em razão disso, segundo Moraes Junior (2021b) o fato de não existir relações entre os saberes filosóficos europeus e os saberes filosóficos da cultura Tembé no Ensino de Filosofia, predominando o saber filosófico europeu, sendo mantida a colonialidade do saber eurocêntrico e relações interculturais funcionais, tanto no currículo como nos processos pedagógicos, nos motivou a mostrar a necessidade e a possibilidade, em uma perspectiva decolonial, do diálogo intercultural, para que sejam incorporados no ensino de filosofia, os saberes, a filosofia e as práticas culturais Tembé, com a participação de todos os segmentos da comunidade.

Na visão de Moraes Junior (2021b) aprender a decolonizar e interculturalizar o Ensino de Filosofia com a sabedoria filosófica Tembé Tenetehara é compreender a existência e a relação de filosofias outras e outros modos de inteligibilidade do mundo, que valoriza a continuidade ontologia e epistemológica de entendimento de mundo e não somente a dualidade do pensamento moderno eurocêntrico; ou seja, é estabelecer relações interculturais inconclusas, plurais, conflituais e cambiais de inter-aprendizagem e ao mesmo tempo decoloniais ao desfilosofar a expressão hegemônica de filosofia ao estabelecer o pluriversal e o plurinacional cosmopolita.

Além disso, os estudos sobre a decolonialidade contribui à construção histórica de resistência, de (re)existência, de luta e de poder do Povo Tembé na Amazônia paraense perpassam pelo processo de colonização e de conquistas pelas missões religiosas e os aldeamentos, bem como, com os diretórios parciais causando as migrações para os rios do Gurupi e do Guamá, que geraram epidemias e o genocídio indígena, com conflitos entre colonos e indígenas incentivados por meio de políticos e ocasionando a criação da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) (Moraes Junior, 2021b).

Destacam-se, também, as grandes construções rodoviárias da Ditadura Civil-Militar, que ocasionaram o esvaziamento do fortalecimento das práticas culturais, da língua materna e do território, e os desmatamentos que marcam as estruturas e os modos de vida da sociedade Tembé, tal como as invasões territoriais pela exploração e pela expansão das áreas de frente da agropecuária da sociedade envolvente, bem como, a criação da (re)organização do Povo Tenetehara (Moraes Junior, 2021b).

Assim, intensificaram-se na visão de Moraes Junior (2021b) as resistências, as (re)existências, as lutas e os poderes pelo fortalecimento da cultura tradicional, da língua

materna e do território na etnogênese, do mesmo modo estabelecendo a conquista da homologação da TIARG e a importância da Educação Escolar Indígena (EEI) no fortalecimento da identidade Tembé, como energia, (re)vivência e enfrentamento frente à sociedade envolvente, como também, a visão política sobre a EEI externa e interna na comunidade Tenetehara.

A dissertação realizada aponta também o desvelamento de uma Outra visão de não colonialidade de Filosofia, de Educação e de Ciência, no qual somos incentivados a acionar as relações interculturais e questionar suas práticas nas políticas públicas indigenistas.

Considerando que a discussão histórica da Política Indigenista (PI) na Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil perpassar pelo colonialismo (Gomes, 1991) como também percorrendo pelos processos da época da Colônia no século XVI, do Império do século XVIII, da República do século XX, da Ditadura Civil-Militar de 1964, do apoio da sociedade civil e das Organizações Não-Governamentais para com os povos indígenas na década de 1960 e 1980, retomadas de terras e do Departamento Fundiário (DEF) (Paixão, 2010; Rodrigues, 2019; Silva, 2020).

Bem como, com o fim da Ditadura Civil-Militar em 1985, da Assembleia Nacional Constituinte modificando a Constituição Federal brasileira e a (Re)democratização brasileira de 1988 (CIMI, 2017; Grupioni; Secchi; Guarani, 2002).

Ressaltamos, também, essa política que teve críticas e mobilizou o Movimento Indígena e de professores nas assembleias, encontros, declarações, conselhos, comitês, comissões, associações e universidades públicas em defesa do seu território, autodeterminação e direitos educacionais (RCNEI, 1998; CIMI, 2017).

Como também, conquistando os amparos legais da Educação Escolar Indígena (EEI) por meio da Constituição Federal brasileira de 1988, do Comitê Nacional de Educação Indígena (CNEI) de 1992, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999 que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI) e regularizando a Categoria Escolar Indígena (CEI).

Por fim, com o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, as Associações Indígenas, o Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) de 2005 (SECAD/MEC, 2007) de Magistério Indígena nas regiões Norte ao Sul do Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2013 e a denúncia pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação da

precariedade e ausência de vontade política na construção da Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil (SECAD/MEC, 2007).

Infere-se que a construção história da Política Indigenista (PI) na Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil deu-se por meio do Movimento Indígena através da resistência à integração colonial na luta e na manutenção de suas tradições, bem como por manifestações, retomadas de terras, assembleias, associações, encontros, conselhos, articulações, declarações, comissões, organizações e secretarias indígenas ao fortalecer a realização da PI na EEI no Brasil.

No Pará, a Política Indigenista (PI) e a Educação Escolar Indígena (EEI) iniciou no século XX, cuja regulamentação foi realizada com a Constituição brasileira de 1988 e paraense de 1989 visando garantir os direitos originários (Rodrigues, 2019; Alencar, 2016), entre os quais os educacionais, mesmo de forma inconsistente tentou sua consolidação com os convênios entre a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Companhia Vale do Rio Doce, o “Projeto Parkatêjê” e o “Programa Raízes” (Silva, 2020; Cância, 2017).

Segundo Marra (2015), Troncarelli e Rocha (2010) em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) forma no Magistério Indígena professores com um currículo comum com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), realizou-se também, a semana dos povos indígenas com sua carta e com apoio do Programa de Ações Articuladas (PAR), porém essas políticas marcam descontinuidades à consolidação da Educação Escolar Indígena (EEI) no Pará.

Em 2007, o Censo Escolar registrou de forma geral uma crescente de alunos indígenas nas modalidades de ensino, bem como, a maioria dos professores do Ensino Infantil são indígenas, porém do Ensino Fundamental é consequentemente do Ensino Médio são de professores não indígenas, nesse contexto (Paixão, 2010), para fortalecer a Educação Escolar Indígena (EEI) no Pará houve o encontro de educação (Silva, 2020), mas a Educação Escolar Indígena (EEI) no Pará é precária tentando ser amenizada com as Escolas Itinerantes (Gonçalves, 2010).

Para Silva (2020), Alencar (2016), Hage; Pereira e Brito (2013) as universidades públicas do Estado do Pará promovem o Ensino Superior Indígena marcados ainda com pouco diálogo com os originários começando a ser possível com o Programa de Ações Articuladas (PAR) e o Plano Plurianual do Estado do Pará (PP/PA); porém a Educação Escolar Indígena (EEI) no Pará ainda é marcada pela categoria de educação do campo e de

anexação, mas pela Resolução de Nº 001 de 2010 do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) houve a regularização da Categoria Escolar Indígena (Rodrigues, 2019).

Conforme afirma Rodrigues (2019) a Categoria Escolar Indígena vem sendo fortalecida pelo Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena do Estado do Pará (FEPEEI/PA); com acesso dos originários ao Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI) ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) por meio da Lei de Nº 7.806 de 2014 (DOU, 2014) e ao curso Intercultural Indígena ofertado pelas universidades públicas do Estado do Pará (Silva, 2020), entretanto, a realização da Educação Escolar Indígena (EEI) no Pará é marcada pela ausência de vontade política, imprecisão e regulamentação escolar indígena, assim não garantindo plenamente os direitos constitucionais e estaduais desta categoria escolar (Paixão, 2010).

Infere-se que essas transformações históricas da Política Indigenista (PI) na Educação Escolar Indígena (EEI) no Estado do Pará deu-se pela construção do Movimento Indígena por meio da semana e da carta, como também, do encontro estadual e do fórum permanente da Educação Escolar Indígena (EEI) no Pará.

Assim, segundo Moraes Junior (2021b) a pesquisa desvelou uma realidade de descaso do ordenamento jurídico da política pública indigenista na Educação Escolar Indígena (EEI) “Itaputyr” Tenetehara anexada na ausência de estrutura física adequada e socioculturais etno-educacional-territorial da Ramada, de equipamento e de recursos pedagógicos suficientes e de espaços para o desenvolvimento das atividades escolares, de organização e de incorporação do espaço e do tempo ancestral na Escola “Itaputyr” Tembé.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico Curricular (PPPC, 2019) da Escola Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara ela visa fortalecer “os valores humanos, sociais e culturais do seu povo”. Está vinculado ao Governo do Estado do Pará e à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) (PPPC, 2019).

Segundo o PPPC (2019) a gestão de recursos financeiros da escola é regida pelo Conselho Escolar com a responsabilidade de manutenção, por participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola com perspectiva democrática e regras transparentes com eleição dos integrantes. O Conselho da Escola “Itaputyr” é composto por representantes da escola, de docentes, de especialista em educação, de funcionários, de pais e de alunos.

A organização e realização da Educação Escolar Indígena (EEI) “Itaputyr” conta com o apoio também dos professores ligados e articulados ao componente curricular de flexibilidade na organização indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Indígena (2013, p. 395) “tanto no que se refere à base nacional comum” com os componentes da Educação Geral 1º ao 5º ano/9, da Língua Portuguesa, da Geografia e dos Estudos Amazônicos, da Matemática e Física, das Ciências Físicas e Biológicas, da Biologia e Química, da História e Sociologia, da Educação Física, da Filosofia e Inglês.

Bem como “quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas” (DCNEEI, 2013, p. 395), com o componente curricular da Língua Materna e da Arte Indígena.

Para Moraes Junior (2021b) a pesquisa evidenciou que essa organização e realização caracterizam-se como compromisso da Escola “Itaputyr”, todavia não evidencia-se no Projeto Político-Pedagógico Curricular (PPPC) como se estabelece essa relação, reflexão com as categorias, o cotidiano e os acontecimentos na escola à concordância entre os saberes da Cultura Tembê Tenetehara, que deveriam estar nas partes diversificadas como do calendário, das datas comemorativas da Festa do Ritual do Mingau (kàwi'u haw) e do Moqueado (wyrà'u haw) e da homologação do território.

Como também, da participação das famílias, das comunidades, dos anciões da aldeia, dos pajés, dos caciques, das lideranças, a arte e a língua materna que deveriam contribuir na “integração escolar e o desempenho das atividades curriculares [...] e conseguir melhorias no processo ensino-aprendizagem” (PPPC, 2019, p. 12-18) com a base nacional comum no interdisciplinar e no contextual.

Segundo Moraes Junior (2021b) ao analisar o Plano de Ensino do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano do Ensino Médio do Professor Amazonas do Ensino de Filosofia da “Escola Indígena Estadual Itaputyr – Reserva Indígena Alto Rio Guamá (Planejamento anual – filosofia, 2020)”, identificou que se organizam basicamente em justificativa da fundamentação teórica da disciplina, no objetivo da disciplina, no conteúdo programático subdividido em 4º Bimestres e nas referências bibliográficas do material-didático (PA/F, 2020).

A filosofia na Escola “Itaputyr” compõe o processo de escolarização indígena ao integrar o Ensino Médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, conforme a “Base Nacional Comum (Parâmetros Curriculares Nacionais)” (PCN, 1997, p. 14). Esta composição pauta-se na Lei de Nº 9. 394 de 1996, indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), de 2013.

No ponto de vista das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 36, § 1º, destaca-se: “o

domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessário ao exercício da cidadania” (inciso III) (PCNEMF, 2000, p. 50).

Assim, a legislação educacional enfatiza a competência do Ensino de Filosofia para promover, sistematicamente, condições para a formação da cidadania plena, para o trabalho e para contribuir na competência discursivo-filosófica na relação entre conteúdo e método; ou seja, construir e exercitar a capacidade de problematização ao tornar “temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio” (PCNEMF, 2000, p. 50).

Dessa forma, essa capacidade é aprimorada com a leitura significativa de textos filosóficos ao problematizar o que é lido e apropriando-se reflexivamente do conteúdo, uma vez que possibilita a articulação rigorosa dos “conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais” (PCNEMF, 2000, p. 50).

Apropriando-se de um modo de ler e de pensar filosófico-reflexivo elaborado, a partir da própria tradição filosófica, promovendo uma parte histórica e parte temática no Ensino de Filosofia para o cotidiano pedagógico sendo corroborados pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio+ (OECPCNEM+) de Ciências Humanas e suas Tecnologias em filosofia dos eixos temáticos e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) do eixo de história da filosofia; sendo este processo devidamente filtrado de acordo com o ponto de vista filosófico do professor, indicando o desenvolvimento de uma competência geral de leitura filosófica (PCNEMF, 2000; OCEMF, 2006; OECPCNEM+F, 2006).

Segundo Moraes Junior (2021b) a partir da constatação da Colonialidade do Saber Eurocêntrico Bancário no Ensino de Filosofia e das relações interculturais funcionais, tanto no currículo como nos processos pedagógicos, a superação da Situação Colonial e da Funcional, inicia-se a partir da indicação de um Projeto Político-Pedagógico Curricular e no Ensino de Filosofia da Educação Escolar “Itaputyr” Tembé por uma perspectiva decolonial e intercultural de educação libertadora e crítica freireana de perspectiva comunitária, democrática e autônoma ao evidenciar a realidade da comunidade e da Escola “Itaputyr” com a participação aldeã na formação política-educacional com a ancestralidade Tenetehara.

Participação que se efetiva por meio da oralidade dos anciãos, dos pajés, dos caciques e das lideranças dos saberes filosóficos e educacionais subjacentes a Festa do Ritual do Mingau (kàwi'u haw) e do Moqueado (wyrá'u haw) do “Bem Viver” Tembé entre os saberes filosóficos europeus em torno dos problemas filosóficos ao superarem suas contradições e fortalecerem sua Dignidade Tenetehara (Moraes Junior, 2021b).

Nesse sentido, a participação da comunidade é indispensável para a construção de uma educação diferenciada para os alunos indígenas, pois os membros da comunidade, os mais velhos e lideranças são conhecedores da história do seu povo, das tradições, rituais, de saberes que podem ser utilizados no trabalho pedagógico e no processo de fortalecimento e valorização da cultura indígena (Leão, 2023, p. 61).

Destaco, ainda, ser fundamental que seja realizada a autoavaliação do PPP Curricular dos processos pedagógicos e da Formação de caráter Permanente do Professor Amazonas com a comunidade no Ensino de Filosofia, como também, seja efetivada a concretização plena dos direitos educacionais escolares indígenas “Itaputyr” Tembê na Amazônia paraense (Moraes Junior, 2021b).

A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (RCNEI, 1998, p. 24).

1.1.7. Problema e Questões Norteadoras da Investigação

Diante da contextualização do estudo realizado, se tem o problema de estudo: como a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembê na Aldeia Zawara Uhu podem contribuir na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino para uma educação decolonial e intercultural crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara?

Desta questão-problema, se levantam as questões norteadoras da pesquisa:

- Em que a Formação Permanente do professor de filosofia com a participação da comunidade contribui para repensar as práticas educacionais, valorizando a filosofia e a educação Tenetehara para um Ensino de Filosofia decolonial e intercultural crítico na Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembê Tenetehara?;
- De que forma a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembê na Aldeia Zawara Uhu viabilizam a reelaboração do Plano de Ensino dialógico decolonial e intercultural no Ensino de Filosofia na Escola “Itaputyr” Tenetehara?; e
- Que educação decolonial e intercultural crítica pode ser construída pela comunidade Tembê Tenetehara, por meio da Formação Permanente e do Plano de Ensino?

1.1.8. Objetivo Geral e Específicos da Pesquisa

Assim, se propõe nesta Tese de Doutorado o seguinte objetivo geral: analisar de que forma a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembê na Aldeia Zawara Uhu

podem contribuir na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino para uma educação decolonial e intercultural crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara.

Como objetivos específicos almeja-se:

- a) Conferir em que a Formação Permanente do professor de filosofia com a participação da comunidade contribui para repensar as práticas educacionais, valorizando a filosofia e a educação Tenetehara para um Ensino de Filosofia decolonial e intercultural crítico na Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara;
- b) Identificar de que forma a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembé na Aldeia Zawara Uhu viabilizam a reelaboração do Plano de Ensino dialógico decolonial e intercultural no Ensino de Filosofia na Escola “Itaputyr” Tenetehara; e
- c) Verificar que educação decolonial e intercultural crítica pode ser construída pela comunidade Tembé Tenetehara, por meio da Formação Permanente e do Plano de Ensino.

1.1.9. Caracterização sobre a Proposição da Tese de Doutorado

Neste sentido, se busca neste Doutorado discorrer a caracterização sobre a seguinte proposição de Tese: a Formação Permanente do professor do Ensino de Filosofia e a reelaboração do Plano de Ensino, com base na educação decolonial e intercultural e com a participação de membros da comunidade viabiliza tanto o diálogo intercultural quanto possibilita a construção de um ensino decolonial crítico, transformando as relações entre escola e comunidade e, em especial, um ensino de filosofia decolonial e intercultural, sendo valorizados e reconhecidos os saberes filosóficos, rituais e práticas educacionais da comunidade Tembé Tenetehara e europeias, contribuindo para o fortalecimento da identidade deste povo e na luta e resistência contra as opressões sociais.

1.1.10. Organização da Tese de Doutorado

Seção 01. “Introdução”, apresentamos, as motivações da graduação, do mestrado, do doutorado, sociais e profissionais; a contextualização do estudo; o problema e as questões norteadoras; o objetivo geral e os específicos da pesquisa e a caracterização sobre a proposição de tese de doutorado.

Seção 02. “Construção Metodológica da Pesquisa”, em que exponho, o estado do conhecimento e a análise das produções; em seguida o tipo, a abordagem, o método, o *locus* e os sujeitos interlocutores-coautores do estudo; continuando com o levantamento bibliográfico, a entrevista dialógica freireana, a análise documental e a observação *in loco*; e o tratamento das informações pela análise de conteúdo, de categoria analítica, de categoria temática e os cuidados éticos.

Seção 03. “Colonialidade, Interculturalidade Funcional, Multiculturalismo Assimilacionista e a Educação”, em que discuto, sobre o colonialismo, a colonialidade e suas dimensões do poder, do gênero, do ser, da memória, do saber e da natureza; a interculturalidade funcional nas perspectivas do multiculturalismo assimilacionista e da monoculturalidade; a pedagogia colonial e seus âmbitos de educação bancária, de sociedade fechada, de inexperiência democrática, de opressão, de desumanização, de antidialogicidade e de extensão; e a colonialidade e interculturalidade funcional na educação.

Seção 04. “Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e a Educação”, pensamos sobre a decolonialidade e seus contextos do poder, do gênero, do ser, da memória, do saber e da natureza e a interculturalidade crítica no contexto social; a pedagogia decolonial e seus enfoques da educação libertadora, de sociedade brasileira em transição, de libertação, de humanização, da dialogicidade e de comunicação; a decolonialidade e a interculturalidade crítica nas perspectivas educacionais; o estado plurinacional, a educação decolonial e intercultural do “bem viver” ecológico ameríndio.

Seção 05. “Formação Permanente de Professores Decolonial e Intercultural”, refletimos sobre as dimensões do academicismo, da política, das águas culturais populares, da epistemologia decolonial, das virtudes interculturais, de mudar a cara da escola, da formação permanente e da democracia.

Seção 06. “Plano de Ensino Decolonial e Intercultural”, refletimos sobre suas concepções de pronunciar o mundo para modificá-lo, ato dialógico e humanizador, pronunciar importantes vivências educativas, integrar a escola à realidade local, compreender que um outro mundo é possível, construir sentido para o caminhar da comunidade escolar, reiterar a natureza plural e democrática da escola.

Seção 07. “Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena”, em que discuto, sobre os movimentos dos professores indígenas, as perspectivas legislativas da Constituição Federal Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, Plano Nacional da Educação, Referências para a Formação de Professores Indígenas, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e Conselho Indigenista Missionário.

Seção 08. “Plano de Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural”, discutimos sobre o ensino de filosofia decolonial e intercultural ao colocar em questão a perspectiva histórica da filosofia, as legislações na educação básica, as diretrizes de formação do professor de filosofia, do plano de ensino de filosofia no ensino médio, a hegemonia da filosofia europeia moderna, da totalidade dialética universal, da analética, dos núcleos problemáticos universais, da posição ético-político-libertador, da filosofia do “bem viver” ecológico ameríndio, do diálogo global inter-filosófico pluriversal trans-moderno, da filosofia intercultural, da América Latina e do indigenizar o plano de ensino de filosofia.

Seção 09. “Formação do Professor, Aldeões Tembé e a Construção do Plano de Ensino de Filosofia da Escola ‘Itaputyr’ Tenetehara Decolonial e Intercultural”, se reflete sobre os encontros dialógicos formativos sobre a modernidade, colonialidade, decolonialidade e a educação, a interculturalidade funcional, crítica e a educação, o ensino de filosofia eurocêntrico, decolonial e intercultural crítico, filosofia do bem viver Tembé, a educação filosófica do bem viver Tenetehara no ritual do mingau e do moqueado Tembé e o encontro dialógico de construção comunitária do plano de ensino de filosofia decolonial e intercultural crítico da escola “Itaputyr” Tenetehara.

Por fim, Seção 10. “Considerações Finais” apresentamos a contextualização do estudo, a metodologia da pesquisa, as fundamentações teóricas, as investigações do campo de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos, os resultados do estudo, a caracterização sobre a proposição da tese de doutorado, sugestões às políticas indigenistas e os encaminhamentos para futuros trabalhos.

2. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Ayer, con ocasión de la conferencia anterior, alguien me decía: ‘Lo que usted explica parece ser una filosofía que se aplica a la realidad’; le respondí, y respondo ahora: lo que intento no es una filosofía que se aplique a la realidad, sino un pensamiento que parta de la realidad. ¿Por qué? Porque lo que me interesa es la cotidianidad; que es la único que vale la pena ser pensado. Ahora estamos pensando el pensar; estamos avanzando una reflexión metodológica. En tanto que cuando pensamos la cotidianidad practicamos una metódica. Hay diferencias. Alguien puede tener un método y no saber cuál es; saberlo, implica una reflexión metodológica (Dussel, 1995a, p. 229-230).

Nesta seção 2 será apresentado, inicialmente o Estado do Conhecimento e a análise das produções, posteriormente a caracterização metodológica do estudo constituindo do tipo de pesquisa, a abordagem do estudo, o método, o *locus* de investigação, os sujeitos interlocutores-coautores da pesquisa e os procedimentos metodológicos, incluindo, o levantamento bibliográfico, a entrevista dialógica freireana, a análise documental, a observação *in locus*, bem como, a forma de sistematização e análise das informações, por meio da análise de conteúdo, categorias analíticas e temáticas, e os cuidados éticos pela necessidade de manter a segurança, o direito e a dignidade dos seres humanos no estudo.

2.1. Estado do Conhecimento

Segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2) o estado do conhecimento é o levantamento sistemático sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência com o objetivo de:

‘olhar para trás’, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Assim, há a intenção de entender como se dá os desdobramentos das pesquisas e as estruturas dos conhecimentos, como ele se:

delineia e se configura na promoção de novas investigações; tais estudos são propostos para possibilitar a análise crítica apontando tendências, congruências e divergências subjacentes. O acompanhamento permanente das produções científicas é fundamental e não deve ter uma terminalidade (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2).

Para Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2) o estado do conhecimento deve apresentar uma continuidade, traduzida pela:

tessitura paralela à sua construção, identificando e explicitando o percurso das pesquisas. Assim, o processo de construção do conhecimento é revelado para que se possa tentar a integração de resultados, identificar duplicações e lacunas na área, com o objetivo de estimular a produção de novas investigações.

Em consequência disso, Soares e Maciel (2000) defendem que o estado do conhecimento é uma metodologia mais restrita, definindo-a como um estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema.

No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155) o estado de conhecimento é a:

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando [...], teses, dissertações e [...] sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição à presença do novo.

E, na visão de Morosini e Fernandes (2014, p. 156) a construção do estado do conhecimento da Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado se estruturam nas fases metodológicas a seguir:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações [...]);
- Identificação de fontes e constituição do corpus de análise.

O corpus de análise pode ser constituído a partir de: [...] produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As [...] constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área.

A partir das definições aqui apresentadas, podemos concluir que: o estado do conhecimento é o estudo restrito, sistemático, descritivo e analítico das contradições, das lacunas, das tendências e das possíveis inovações de pesquisas por meio de uma abordagem

quantitativa e qualitativa levantadas da trajetória e da distribuição da produção político-científica sobre um determinado período histórico e área de um objeto de investigação, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos repositórios de pós-graduações.

O estado do conhecimento foi realizado entre os meses de março e maio de 2022, recortando o período de 2012 a 2021, por meio do levantamento de Teses e Dissertações no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de abrangência nacional e nos sites referentes aos repositórios dos seguintes Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte em nível regional: Universidade Federal³² do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade do Estado³³ do Pará (UEPA) e da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

O levantamento das Teses e Dissertações no Catálogo da CAPES em nível nacional, nos repositórios das Universidades Federais e Estaduais do Norte em nível regional teve por objetivo visualizar como o contexto de estudo do Ensino de Filosofia e da Educação Escolar Indígena (EEI) é debatido na teia temática da Formação Permanente, do Plano de Ensino, da Pedagogia Decolonial, da Educação Intercultural, do Ancião e da Comunidade.

Assim, os descritores utilizados foram: a) “Educação Escolar Indígena; Ensino de Filosofia; Pedagogia Decolonial; Formação Permanente; Ancião; Comunidade” e b) “Educação Escolar Indígena; Plano de Ensino; Educação Intercultural; Ancião; Comunidade”.

Os critérios de escolha e as análises das Teses e Dissertações foram os trabalhos em Educação que continham no resumo ou palavras-chave indicadores do tema em estudo. No caso de dúvidas ou se fosse necessário consultar-se-ia também a introdução e as considerações finais, mesmo sabendo quanto enriquecedor seria o estudo dos textos na íntegra. Porém o objetivo não é esgotar a temática e sim identificar a “Pedagogia Decolonial”

³² As Universidades Federais: Rural da Amazônia (UFRA) e do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) não possuem Programas de Pós-Graduação em Educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em nível *stricto sensu* de Mestrado foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em dezembro de 2018 ainda não se evidenciando produções disponíveis em seu repositório.

³³ As Universidades Estaduais: do Amapá (UEAP) e do Tocantins (UNITINS) não possuem Programas de Pós-Graduação em Educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em nível *stricto sensu* de Mestrado foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em dezembro de 2019 ainda não se evidenciando produções disponíveis em seu repositório.

e a “Educação Intercultural” presentes nas categorias: “Ensino de Filosofia”, “Educação Escolar Indígena”, “Formação Permanente”, “Plano de Ensino”, “Ancião” e “Comunidade”.

Nesse sentido, as pesquisas que se repetiam foram eliminadas, pois foram priorizados os trabalhos que mais se aproximaram do presente estudo em razão do grande quantitativo de produções encontrados no catálogo da CAPES.

2.1.1. Primeiro Grupo de Descritores: “Educação Escolar Indígena; Ensino de Filosofia; Pedagogia Decolonial; Formação Permanente; Ancião; Comunidade”.

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES em Nível Nacional, o primeiro grupo de descritores: “Educação Escolar Indígena; Ensino de Filosofia; Pedagogia Decolonial; Formação Permanente; Ancião; Comunidade” apresentaram um quantitativo de 1.396.548 trabalhos, sendo: 335.117 Teses de Doutorado e 937.745 Dissertações de Mestrado.

Depois de refinar os resultados, a partir da seleção das categorias “Ano”: 2012 e 2021; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação; e “Nome do Programa”: Educação. Com essa apuração, os resultados encontrados foram: 254 Teses de Doutorado e 679 Dissertações de Mestrado.

Nas produções acadêmicas em Nível das Regiões do Norte, nos anos de 2012 a 2021, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Acre (UFAC), os resultados encontrados foram: 7 Dissertações de Mestrado; da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), os resultados alcançados foram: 3 Dissertações de Mestrado; e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), os resultados descobertos foram: 0 Teses de Doutorado e 5 Dissertações de Mestrado.

Do mesmo modo que, da Universidade Federal do Pará (UFPA), os resultados vistos foram: 4 Teses de Doutorado e 15 Dissertações de Mestrado; da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), os resultados identificados foram: 1 Dissertação de Mestrado; da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), os resultados obtidos foram: 14 Dissertações de Mestrado; e da Universidade Federal de Tocantins (UFT), os resultados visualizados foram: 3 Dissertações de Mestrado.

Nesse sentido, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), os resultados evidentes foram: 6 Dissertações de Mestrado e da Universidade Estadual de Roraima (UERR), os resultados detectados foram: 5 Dissertações de Mestrado.

Nessa direção, evidenciando-se os trabalhos de Teses e de Dissertações em Nível Nacional na CAPES e das Universidades Federais e Estaduais das Regiões no Norte, podemos visualizar na Tabela 2 a seguir os quantitativos das produções por ano nas instituições.

Tabela 2 – Teses (T), Dissertações (D) e Quantitativos das Produções por Ano na CAPES, nas Universidades Federais e Estaduais do Norte

QUANTITATIVOS POR ANOS													
INS.	CAPES		UFAC	UNIFAP	UFAM		UFPA		UFOPA	UNIR	UFT	UEPA	UERR
ANOS	T	D	D	D	T	D	T	D	D	D	D	D	D
2012	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-
2013	55	178	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-
2014	41	98	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
2015	29	65	-	-	-	2	1	1	-	-	1	1	-
2016	31	83	1	-	-	2	-	3	1	4	1	-	-
2017	26	72	2	-	-	-	2	4	-	-	-	1	1
2018	33	96	2	-	-	-	-	2	-	3	1	1	-
2019	29	54	2	2	-	-	1	2	-	3	-	-	1
2020	10	33	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
2021	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3
TOTAL	254	679	7	3	0	5	4	15	1	14	3	6	5

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e Repositórios do PPGED da UFAC, da UNIFAP, da UFAM, da UFPA, da UFOPA, da UNIR, da UFT, da UEPA e da UERR (2022).

Ao analisar a Tabela 2, compreendemos que, no ano de 2012 há quase a ausência de trabalhos publicados na temática da “Educação Escolar Indígena; Ensino de Filosofia; Pedagogia Decolonial; Formação Permanente; Ancião; Comunidade”; a não ser pela UFPA e UEPA que contam com 2 publicações em 2012. Apesar disso, em 2013 a 2020 iniciaram-se as publicações no catálogo da CAPES com os maiores números de trabalhos tanto em nível de Tese e de Dissertação foram em 2013, de 55 Teses e 178 Dissertações e os menores números foram em 2020 com 10 trabalhos de Teses e 33 Dissertações.

À vista disso, na UFAC entre os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019 foram publicados: 7 Dissertações de Mestrado; a UNIFAP publicou em 2019 e 2020: 3 Dissertações de Mestrado; a UFAM, por sua parte, não publicou de 2012 a 2021 Teses de Doutorado e nos anos de 2013, 2015 e 2016: 5 Dissertações de Mestrado; a UFPA de 2015 a 2019 publicou: 4 Teses de Doutorado e nos anos de 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019: 15 Dissertações de Mestrado; a UFOPA publicou em 2016: 1 Dissertação de Mestrado; a UNIR publicou entre os anos de 2014 e 2020: 14 Dissertações de Mestrado; e por fim, por sua parte, a UFT publicou em 2015, 2016 e 2018: 3 Dissertações de Mestrado.

Por sua vez, a UEPA publicou nos anos de 2012, 2015, 2017 e 2018: 6 Dissertações de Mestrado; e no que lhe diz respeito, a UERR publicou nos anos de 2017, 2019 e 2021: 5 Dissertações de Mestrado.

Nesse contexto, é provável cogitar que o motivo da privação de trabalhos publicados em 2012, do Ensino de Filosofia são consequências políticas da sua não obrigação e solidificação como disciplina no Ensino Médio alegados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso por ausências orçamentárias e poucos professores formados; quer dizer que, desde 1942 o Ensino de Filosofia torna-se facultativa por meio do Decreto da reforma educacional de Nº 11.530 (Mazai; Ribas, 2001).

Depois, em 1961 transforma-se em complementar através da Lei de Nº 4.024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); posteriormente em 1964 foi retirada do Ensino Secundário, fato que se consolidou na Lei de Nº 5.692 de 1971. Em 1972 tornou-se facultativa novamente e foi substituída pela Educação Moral e Cívica da Ditadura Empresarial-Civil-Militar e Organização Social e Política do Brasil com foco profissionalizante e tecnicista (Mazai; Ribas, 2001).

Entretanto, o Ensino de Filosofia torna-se obrigatório em 2006 pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovado em 7 de junho de Nº 38 e consolida-se em 2 de junho de 2008 pela Lei de Nº 11.684 em decorrência da (re)democratização, dos movimentos sociais de resistências e de reivindicatórios dos professores em nível Nacional e Regional (Mazai; Ribas, 2001).

No que se refere à Formação Continuada de professores do Ensino de Filosofia essa discussão é marcada nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEMF) de 2006 e Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (OECPCNEM+F) de 2006.

Nesse sentido, o Ensino de Filosofia foi sublinhado por idas e vindas legislativas no currículo da Escola Pública brasileira, porém com o Parecer, a Lei e as Orientações, passam a representar a culminância de 66 anos de luta, de (re)existência e de resistência legislativa da integração obrigatória do Ensino de Filosofia no processo da escolarização e da formação continuada e, por essa razão, consideramos que estes marcos legais incentivaram a produção dos trabalhos acadêmicos cujas publicações ficaram evidentes, a partir de 2013 de forma significativa na Tabela 2 acima.

Diante disso, no que se diz, a respeito do Pensamento Decolonial podemos refletir que a causa da inexistência de produções publicadas em 2012 se deu pelo processo de visibilidade como uma categoria de análise somando-se 8 anos de 2004 até 2012; uma vez

que, o termo decolonialidade começa a ser utilizado pela Rede Modernidade/Colonialidade em 2004.

Entretanto, o movimento de sua genealogia decolonial já possuía raízes em várias ações sociais, revolucionárias e acadêmicas com as influências da Filosofia da Libertação de Dussel; da Sociologia da Libertação de Fals Borda; dos estudos e militância de Gandhi, de Dubois, de Mariátegui, de Cabral, de Césaire, de Memmi, de Said, de Spivak, de Reinaga, de Deloria, de Menchú, de Anzaldúa, de Kusch, de Casanova e de Ribeiro; dos movimentos de educação popular como de Freire e Sem-Terra no Brasil; os zapatistas em Chiapas; os movimentos indígenas e afros na Bolívia, no Equador e na Colômbia; o Fórum Social Mundial e das Américas; da teoria da dependência do CEPAL; da Teologia da Libertação; da Filosofia Africana; das Teorias Críticas europeias e norte-americanas da modernidade como inflexão decolonial planetária e entre outras (Souza, 2017; Mignolo, 2007; Escobar, 2003).³⁴

Mota Neto (2015, p. 48) nos evidência:

que ainda que a rede modernidade/colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, sua herança é muito mais ampla que este grupo. Afirma que as feministas chicanas queer Chela Sandoval e Emma Perez já se referiam à decolonialidade e ao decolonial desde as décadas de 1980 e 1990. Nas décadas de 1950 e 1960, Fanon pensou na descolonização em termos similares aos que sustentam a concepção decolonial de hoje. E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial. Por isso, considera que a rede não inventou, propriamente, o conceito, mas contribuiu para a sua visibilidade, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para sua utilização como uma categoria de análise.

É na virada da primeira para a segunda década dos anos 2000:

que a perspectiva decolonial começa a marcar presença nos debates acadêmicos brasileiros, e o campo da Educação tem sido um dos espaços em que o pensamento decolonial passa a ser apropriado e recriado com maior entusiasmo (Mota Neto; Lima, 2020, p. 55).

Mota Neto e Lima (2020) compreendem que a origem das reflexões decoloniais no campo da Educação no Brasil são marcados por meio do Grupo de Pesquisas: “Mediações Pedagógicas e Cidadania”, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), por volta

³⁴ Na gama dessas correntes, Escobar (2003, p. 53) inclui: “los debates en Latinoamérica sobre la modernidad y postmodernidad de los ochenta, seguidos por las discusiones sobre hibridez en antropología, comunicación y en los estudios culturales en los noventa; y, en los Estados Unidos, el grupo latinoamericano de estudios subalternos. [...] hasta el grupo surasiático de estudios subalternos”.

de 2009 ao encontrar pesquisas que demarcam a relação entre educação e decolonialidade nas produções dos artigos de:

Streck; Adams; Moretti (2009) sobre educação e processos emancipatórios na América Latina; Adams e Streck (2010) sobre educação popular e novas tecnologias; Moretti e Adams (2011) sobre pesquisa participativa e educação popular; Streck e Adams (2012) sobre pesquisa e educação, movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade; Streck e Moretti (2013) sobre colonialidade e insurgência na pedagogia latino-americana, entre outros (Mota Neto; Lima, 2020, p. 56).

No Rio de Janeiro, através da Pontifícia Universidade Católica (PUC), o Grupo de Pesquisa: “Cotidiano, Educação e Cultura(s)”, dois artigos são publicados em periódicos sobre educação e pedagogia decolonial são do ano de 2010 respectivamente de (Oliveira; Candau, 2010) e (Candau; Russo, 2010).

No primeiro texto, os autores abordam explicitamente o tema da pedagogia decolonial em suas relações com uma educação antirracista e intercultural no Brasil e, no segundo, as autoras discutem interculturalidade e educação na América Latina, com apoio teórico em conceitos do pensamento decolonial (Mota Neto; Lima, 2020, p. 56).

Ressaltam, Mota Neto e Lima (2020), que antes destes artigos serem divulgados, Oliveira e Lins (2007) publicaram um trabalho nos anais do “I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro”, debatendo sobre a presença ou ausência da História da África nos currículos de História da Universidade do Rio de Janeiro:

em comum, estes artigos dão ênfase ao debate da educação antirracista e da educação intercultural, e de algum modo se vinculam à perspectiva decolonial pela influência do pensamento de Catherine Walsh e seu conceito de ‘interculturalidade crítica’. Com esta autora, o grupo tem mantido interlocuções, seja por meio da publicação em conjunto, seja por algum tipo de intercâmbio, como a participação de Walsh em eventos no Rio de Janeiro, por exemplo (Mota Neto; Lima, 2020, p. 56-57).

Em um capítulo de autoria de Catherine Walsh (2009), publicado no livro: “Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas”, organizado por Vera Candau debate a relação de interculturalidade e pedagogia decolonial marcando as primeiras fontes de reflexão sobre decolonialidade a influenciar a produção acadêmica brasileira no campo da educação (Mota Neto; Lima, 2020).

Por volta de 2010, no Estado do Pará, por meio da Universidade Federal do Pará (UFPA), o Grupo de Pesquisa: “José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-

Americano”, passou a debater o pensamento decolonial, com vários trabalhos de (Mota Neto, 2013; Mota Neto, 2015; Viana, 2015; Lima, 2016), pelos quais destacam a construção de uma genealogia do pensamento pedagógico latino-americano nos séculos XIX e XX (Mota Neto; Lima, 2020).

Dessa forma, as produções dos trabalhos coincidem com as publicações nacionais e regionais, a partir de 2013 conforme a Tabela 2 acima de forma expressiva que iremos, inclusive, apresentar a seguir.

2.1.1.1. Produção Nível Nacional na CAPES

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) publicou no Catálogo da CAPES, em 2015, o trabalho intitulado: “Formação Continuada de Professores Indígenas e Não Indígenas: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais”, em nível de Tese de Doutorado, da autora Rosimeire Martins Regis dos Santos.

Santos (2015) propõe a questão-problema de pesquisa: como a formação continuada de professores indígenas e não indígenas na modalidade presencial e em redes sociais evidenciam suas implicações e possibilidades interculturais? Apresentou-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfico virtual; o estudo qualitativo; o *lôcus* da investigação é a Escola Indígena General Rondon, localizada na Aldeia Bananal, no Município de Aquidauana do Estado do Mato Grosso do Sul; os sujeitos do estudo foram professores.

Os procedimentos metodológicos foram: entrevista com questionários online, impresso individual com questões abertas e fechadas; a observação participante em reuniões, encontros presenciais e virtuais com captura dos diálogos, links, imagens, fotografias e textos entre os sujeitos participantes da formação continuada nas redes sociais Ning e Facebook; as sistematizações e análise dos dados foram as categorias Relações Interculturais, Formação Continuada e Prática Docente mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Redes Sociais; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados revelaram que a Formação Continuada de Professores Indígenas e Não Indígenas em Contexto Presencial e em Redes Sociais abre espaços para reflexões, sendo possível construir novos conhecimentos de maneira colaborativa e valorizando as diferenças étnicas e culturais na busca do diálogo e do respeito; já que, o uso das TIC e redes sociais como espaço de encontro pode somar-se à formação continuada de professores, no sentido de

ampliar as relações entre grupos e oportunizar aprendizagens. Diante disso, defende-se uma formação continuada intercultural alicerçada nas necessidades dos docentes, respeitando saberes, maneiras de viver e de pensar; ou seja, o reconhecimento da importância da escuta e do diálogo no sentido de compreender seus significados e sentidos em uma determinada cultura é condição importante para avançar na busca de práticas educativas interculturais na formação continuada de professores.

O PPGED da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) publicou no Catálogo da CAPES, em 2019, o trabalho intitulado: “Decolonizando o Currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígena Gavião em Rondônia”, em nível de Tese de Doutorado, da autora Andreia Maria Pereira.

Pereira (2019) levantou a problematização no seu estudo: como são as perspectivas dos docentes indígenas Gavião em relação à interculturalidade presente em seus processos formativos; bem como, nos contextos da sua atuação docente? Estabeleceu-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o método decolonial-intercultural; o *lôcus* da investigação são as Escolas Indígenas Manguvehy, Pasav Kar, Maloj Kar, Pasav Adoh, Zawidjaj Xikopohv, Xinepoabah e Bekaá do Povo Gavião da Terra Igarapé Lourdes do Município de Ji-Paraná do Estado de Rondônia; e os sujeitos do estudo foram professores.

Os procedimentos metodológicos foram: entrevista semiestruturada; a observação dos espaços escolares e das práticas pedagógicas ali produzidas; as sistematizações e análise dos dados foi a dialógica freireana; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados evidenciaram que a escola indígena Gavião apresenta um currículo Intercultural Crítico, através das práticas pedagógicas decoloniais de seus professores com a participação de suas comunidades; isto significa que, os professores e professoras indígenas Gavião têm conseguido cotidianamente trabalhar com seus alunos e alunas os aspectos de escola específica e diferenciada, garantida legalmente, mas, às vezes, as instituições governamentais com sua burocratização e/ou invisibilização das demandas que surgem das comunidades indígenas em relação à escola comprometem sua viabilidade.

O PPGED da Universidade La Salle (UNILASALLE) publicou no Catálogo da CAPES, em 2017, o trabalho intitulado: “Formação de Professores, Interculturalidade e Educação Indígena: contribuições decoloniais no espaço escolar regular”, em nível de Dissertação de Mestrado, da autora Fernanda Fontes Preto.

Preto (2017) apresentou a problemática de estudo: como é a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com

estudantes indígenas? Apontou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o *locus* da investigação foi uma Escola Estadual Indígena no Município de São Leopoldo do Rio Grande do Sul; os sujeitos do estudo foram estudantes, educadores e o cacique da aldeia; e a tipologia técnica da pesquisa estudo de caso.

Os procedimentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico com os autores: Walsh, Quijano, Escobar, Mignolo, Grosfoguel, Lander e Castro-Gómez; a análise documental relevantes da escola; a entrevista semiestruturada com questionários com questões abertas e fechadas; a observação dos ambientes da escola e sala de aula com caderno de campo; as sistematizações e análise dos dados foram de conteúdo, as categorias Interculturalidade e Decolonialidade; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados assinalaram que a formação docente ainda não subsidia os professores para lidar com a questão indígena presente nas escolas; dado que, os professores compreendem a inserção dos alunos indígenas como algo positivo e buscam, dentro de suas possibilidades, proporcionar espaços para valorização da cultura indígena, porém quanto à formação dos professores indígenas, percebe-se que eles ainda precisam conquistar espaço impondo sua cultura que é incompreendida pelos demais, o que, por vezes, acaba contribuindo negativamente para seu desenvolvimento.

2.1.1.2. Produção Nível Regional no Norte

O PPGED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) publicou no repositório do Programa, em 2018, o trabalho intitulado: “Formação de Docentes Indígenas: interculturalidade e prática docente Mura”, em nível de Tese de Doutorado, do autor Elciclei Faria dos Santos.

Santos (2018) propõe a questão-problema de pesquisa: como é a correlação entre a dimensão intercultural da formação e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas nas escolas indígenas Profª. Eley de Almeida Prado e Trincheira? Mostrou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o método hermenêutico-dialético; o *locus* da investigação é a Escola Municipal Indígena Profª. Eley de Almeida Prado, localizado na Terra Indígena Miguel/Josefa no Estado do Amazonas e a Escola Municipal Indígena Trincheira, localizado na Terra Indígena Trincheira no Município de Autazes no Estado do Amazonas; e os sujeitos do estudo foram professores.

Os procedimentos metodológicos foram: análise documental do Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Profª. Eley de Almeida Prado e Trincheira; a entrevista

semiestruturada com roteiro; a observação com roteiro nas salas de aula com a intenção de compreender a prática pedagógica de docentes Mura; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados evidenciaram-se que há a existência de uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola; visto que, tal prática caracteriza-se como intercultural pela forma como os docentes Mura articulam os conhecimentos da cultura Mura aos conhecimentos de outras sociedades, ao contextualizarem os conhecimentos partindo do local para o universal; bem como, utilizado os conhecimentos das diversas áreas do conhecimento situando sua prática na perspectiva interdisciplinar e intercultural na busca do Bem Viver Mura.

O PPGED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) publicou no repositório do Programa, em 2014, o trabalho intitulado: “A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku”, em nível de Dissertação de Mestrado, do autor Lucas Antunes Furtado.

Furtado (2014) considerou o problema de pesquisa: como a prática pedagógica intercultural dos/as Munduruku na Escola Indígena Ester Caldeira Cardoso estabelece suas relações com os elementos culturais Munduruku? Deliberou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o *lôcus* da investigação é a Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso, localizado na comunidade de Kwatá da Terra Indígena Kwatá-Laranjal do Município de Borba no Estado do Amazonas; os sujeitos do estudo foram professores/as Munduruku; e a tipologia técnica de estudo de caso.

Os procedimentos metodológicos foram: análise documental do Projeto Político-Pedagógico e os planejamentos de aulas dos/as professores/as; a entrevista semiestruturada com conversações casuais, mas guiada por uma agenda específica; a observação participante com o/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem dos fazeres pedagógicos que ocorrem no desenvolvimento das aulas, os planejamentos das aulas e seus afazeres do dia-a-dia na comunidade de Kwatá; as sistematizações e análise dos dados foram as categorias Cultura, Identidade, Educação Intercultural, Prática Pedagógica e Educação Escolar Indígena; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados desvelaram que alguns/algumas professores/as Munduruku precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma Educação Intercultural, pois a maioria dos/as professores/as demonstraram compreender e, dentro do possível, promoverem um diálogo entre as disciplinas e os elementos culturais presentes na comunidade; isto é, existem

aqueles/as que se satisfazem em identificar e citar, em sala de aula, aspectos culturais estereotipados do Povo Munduruku. Deste modo, satisfazem-se em relacionar os elementos culturais como um “objeto” ou “acessório” e isto pode impedir que os reais aspectos culturais que estão “vivos” na realidade da comunidade de Kwatá sejam vistos e apreendidos; quer dizer que, uma ação, que pode ser identificada como prática pedagógica Intercultural Funcional que não atende, as expectativas dos/as próprios/as professores/as, das lideranças e comunitárias em geral.

2.1.1.3. Produção Nível Nacional na CAPES

O PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) publicou no Catálogo da CAPES, em 2014, o trabalho intitulado: “Exercício Estético-Filosófico na Formação Continuada de Professores”, em nível de Tese de Doutorado, da autora Paloma Dias Silveira.

Silveira (2014) analisou a questão-problema de estudo: como o exercício estético-filosófico, no percurso de uma formação continuada, relaciona-se com a criação, pelos professores, de modos de trabalhar em sala de aula? Apresentou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o *locus* da investigação foi uma Escola da Rede Pública Municipal de Mato Leitão, no Rio Grande do Sul, a formação continuada dos professores deu-se pelo convenio município com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para implementação do Projeto Civitas; e os sujeitos do estudo foram professores.

Os procedimentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico com os autores: Bergson e do Bakhtin; a análise documental foram as produções escritas realizadas durante o encontro, as produções escritas publicadas pelos professores em ambiente virtual para interação à distância, imagens e textos publicados no livro “Viajando com o Fernandinho” de autoria dos professores; a entrevista por meio dos diálogos entre os professores e a pesquisadora; as sistematizações e análise dos dados foram as categorias Memória, Imaginação, Tempo, Ética, Estética, Autoria, Dialogismo e Cronotopo; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados revelaram que o exercício estético-filosófico na formação continuada dos professores opera com a noção de tempo como coexistência, com a realidade movente da vida, com a indissociabilidade entre a memória e a imaginação, com a tensão acabamento e inacabamento, com abertura ao devir, à criação e à produção de sentidos; uma vez que, o acontecimento do exercício estético-filosófico se dá no movimento de colocar-se em relação com o dizer do outro, estabelecendo relações dialógicas, assumindo uma posição responsiva e

responsável. Isto posto, o exercício-filosófico é uma ação que conduz a uma autoria; já que, um exercício em que, desde uma posição singular, se dá acabamento ao vivido, para enriquecê-lo no plano estético, construindo a sala de aula como objeto estético. Nesse contexto, como suporte para realização deste exercício se dá através de um processo formativo fundado no coletivo e na dialogia.

O PPGED da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) publicou no Catálogo da CAPES, em 2016, o trabalho intitulado: “A Sala de Aula de Filosofia como Espaço de Vivências Transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente”, em nível de Tese de Doutorado, do autor Elvio de Carvalho.

Carvalho (2016) recortou a problemática de estudo: como pensar uma formação continuada do professor de Filosofia no Ensino Médio que contemplem as vivências interculturais e amorosas no seu cotidiano da sala de aula? Apontou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o *lôcus* da investigação é uma Escola Pública Estadual da Cidade de Rosário do Sul no Estado do Rio Grande do Sul; os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos.

Os procedimentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico com os autores: Fleuri (2003), Maturana (2004), Nóvoa (1992), Freire (2007) e Barcelos (2006); a entrevista semiestruturada objetivando compreender os processos da formação do professor de filosofia; e a observação imediata em sala de aula; as sistematizações e análise dos dados foram as categorias Interculturalidade, Amorosidade, Prática e da Formação Docente; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados verificaram que há a necessidade de refletir-se sobre a ação do professor de Filosofia, fazendo-se necessário um entendimento acerca dos saberes e dos fazeres que a academia está proporcionando a esse profissional da educação; ou seja, apontamos como elemento significativo as limitações de uma prática pedagógica que desconsidera a cultura e as vivências de vida do aluno; isto significa que, para a construção do conhecimento, o desejo pelo aprendizado é necessário.

Desse jeito, o reconhecimento e a relação afetiva é condição básica para uma emancipação pessoal e social do sujeito; isto é, a afetividade nesse contexto de investigação é percebida como uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Além disso, compreendemos que o professor precisa desenvolver uma visão crítica para auxiliar na construção de um educar, a partir do real, da cultura, do cognitivo e do afetivo. Entendemos que a emancipação está calcada no saber e no fazer docente, nas relações de afeto, respeito e reconhecimento

como possibilidades de reconstruir e reinventar a história e o conhecimento como parte fundamental à liberdade.

O PPGED da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) publicou no Catálogo da CAPES, em 2013, o trabalho intitulado: “A Formação Continuada de Professores de Filosofia na REDEFOR: análises”, em nível de Dissertação de Mestrado, do autor Claudinei Zagui Pereschi.

Pereschi (2013) apresentou a questão-problema: como as ferramentas usadas no curso a distância deram aos professores da rede estadual uma nova oportunidade de aprendizado, facilitando a eles o acesso aos conteúdos *online* e a troca de experiências a distância, as tecnologias também reproduzirem a realidade alienante do sistema capitalista e da indústria cultural, como ferramentas de dominação e massificação, não oferecendo espaço para a experiência formativa e, por consequência, acaba prejudicando a formação humana e crítica dos envolvidos? Propôs-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o *lôcus* da investigação é a Escola de Formação Continuada e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza”, localizado no Estado de São Paulo; e os sujeitos do estudo foram os professores de filosofia vinculados a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP).

Os procedimentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico com os autores: Adorno e Horkheimer (2006), Marcuse (1999), Levy (1999), Preti (2000), Almeida (2003), Giolo (2008), Belloni (2009), Guarezi (2009), Mill (2010), Santos (2010), Pucci (2010) e Mattar (2012); a análise documental sobre os materiais da formação; a entrevista com roteiro objetivando saber qual foram as condições oferecidas para que os professores de Filosofia pudessem desenvolver mais sua capacidade crítico-reflexiva e à melhora em sala de aula; a observação das aulas de EAD; as sistematizações e análise dos dados foram as categorias Indústria Cultural, Formação Continuada, Tecnologias na Educação e na Educação à Distância; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados evidenciaram que a oferta do curso de formação continuada aos professores, cria estratégias de ensino levando em consideração as necessidades da rede com a promessa de manter uma educação de qualidade com os professores críticos e bem formados em suas disciplinas, dando a eles, por meio dos aparatos tecnológicos, a oportunidade de atualização. Entretanto, a falta de experiências formativas pode contribuir à (semi)informação, adaptando os professores às exigências emergentes da rede e do mercado, internalizando ideias propostas pelo governo acriticamente, comprometendo a construção da autonomia, da consciência crítica e da resistência à realidade em que se encontra.

O PPGED da Universidade de Uberaba (UNIUBE) publicou no Catálogo da CAPES, em 2018, o trabalho intitulado: “Docentes de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba: um diagnóstico de necessidades de formação continuada”, em nível de Dissertação de Mestrado, do autor Alvino Moraes de Amorim.

Amorim (2018) construiu enquanto questão-problema de pesquisa: como as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia apresentam-se na Rede Pública Estadual de Uberaba? Mostrou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o *locus* da investigação foram 15 escolas da Rede Pública Estadual de Educação de Uberaba; os sujeitos do estudo foram 18 professores da Rede.

Os procedimentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico com os autores: García (1999), Tardif (2014), Imbernón (2010), Gatti (2008), André (2016), Abrucio (2014), Libâneo (1998) e Rodrigues e Esteves (1993); a análise documental sobre os documentos de política educacional nos âmbitos nacionais, estaduais, municipais, LDB 9394/96, Parecer CNE/CP de Nº: 02/2015, Plano Decenal de Educação Minas Gerais (2011), Decreto 8.752 (2016) e a Lei 11.684/08; a entrevista, a partir do questionário aplicado; as sistematizações e análise dos dados foram de conteúdo, as categorias Formação Continuada e Ensino de Filosofia; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados apontaram que a formação continuada de professores é complexa. Compreendemos o ser humano num contínuo em suas dimensões social, política, afetiva e emocional, atestando que estamos sempre em movimento, como nos indica Heráclito. A formação continuada deve possibilitar ao professor tempo para refletir sua prática com seus pares e, a partir do encontro dialogado num movimento de construção e reconstrução do processo formativo, este professor(a) é sujeito da formação, sendo ele o principal mediador do processo ensino-aprendizagem. A formação não deve desprezar os conteúdos disciplinares e didáticos, mas compreender que este professor é dotado de emoção, de sensibilidade, de afetividade, que no movimento dialético do exercício da profissão, constitui-se, apropria-se e constrói saberes; bem como, conhecimentos que devem ser levados em consideração nos projetos e programas de formação continuada.

O autor propôs que ocorram formações sistemáticas entre os professores de filosofia tendo eles próprios como responsáveis por prepararem os encontros/cursos, com temáticas variadas, a partir das necessidades que emergiram desta pesquisa, como, por exemplo: Oficinas que possibilitem a partilha de suas práticas pedagógicas; Organizar o planejamento de filosofia em conjunto com as demais áreas de conhecimentos enfocando a interdisciplinaridade da filosofia; Que nas atividades de formação contemple as necessidades

dos professores, quanto aos conteúdos, procedimentos de avaliação e de autoavaliação, presença da família na vida escolar do filho; trabalho coletivo na elaboração do PPP das escolas e dos recursos financeiros destinados à participação dos professores em seminários, congressos, encontros que enfoquem a necessidade de formação continuada num mundo de constante transformações.

2.1.1.4. Produção Nível Regional no Norte

O PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA) publicou no repositório do Programa, em 2017, o trabalho intitulado: “Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia: um estudo em duas universidades públicas de Belém”, em nível de Dissertação de Mestrado, do autor Sullivan Ferreira de Souza.

Souza (2017) recortou como problemática de pesquisa: como a tendência eurocêntrica e a colonialidade do saber estão presentes no curso de Filosofia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Município de Belém? Apresentou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o método o materialismo histórico-dialético; o *lôcus* da investigação é o curso de licenciatura em Filosofia da UEPA e da UFPA, localizados no Município de Belém do Estado do Pará; os sujeitos do estudo foram docentes e discentes das graduações em Filosofia da UEPA e da UFPA.

Os procedimentos metodológicos foram: o levantamento bibliográfico a teoria da rede conceitual do coletivo de intelectuais latino-americanos Modernidade/Colonialidade além de dialogar com teorias críticas subalternas; a análise documental sobre os currículos e os Projetos Políticos-Pedagógicos do curso de Filosofia da UEPA e da UFPA; a entrevista semiestruturada objetivando quais conteúdos ministrados e as práticas de ensino na disciplina; as sistematizações e análise dos dados foram de conteúdo, as categorias Colonialidade do Saber, Eurocentrismo, Geopolítica do Conhecimento, Epistemologia do Ponto Zero, Decolonialidade, Interculturalidade e temáticas; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados verificaram que a concepção de filosofia presente nos cursos pesquisados é a que nega a existência da filosofia latino-americana e está geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna/colonial. Os professores e os alunos apresentaram a concepção de filosofia, a partir do universal abstrato e neutro, fortalecendo as amarras da colonialidade do saber. A construção do projeto de uma universidade e filosofia intercultural/Decolonial somente poderá ser efetivada na Universidade Federal do Pará e

Universidade do Estado do Pará quando os projetos pedagógicos, as disciplinas, as ementas, as práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem tiverem a participação efetiva, democrática e horizontal dos diversos segmentos culturais da sociedade amazônica.

2.1.2. Segundo Grupo de Descritores: “Educação Escolar Indígena; Plano de Ensino; Educação Intercultural; Ancião; Comunidade”.

No Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES em Nível Nacional, o segundo grupo de descritores: “Educação Escolar Indígena; Plano de Ensino; Educação Intercultural; Ancião; Comunidade” apresentou um quantitativo de 394.670 trabalhos, sendo: 81.496 Teses de Doutorado e 257.997 Dissertações de Mestrado.

Depois os resultados foram refinados, a partir da seleção das categorias “Ano”: 2012 e 2021; “Grande Área de Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação; e “Nome do Programa”: Educação. Com essa apuração, os resultados encontrados foram: 354 Teses de Doutorado e 771 Dissertações de Mestrado.

Nas produções acadêmicas em Nível das Regiões do Norte, nos anos de 2012 a 2021, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal³⁵ do Acre (UFAC), os resultados encontrados foram: 0 Dissertações de Mestrado; da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), os resultados alcançados foram: 2 Dissertações de Mestrado; da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), os resultados descobertos foram: 1 Tese de Doutorado e 3 Dissertações de Mestrado.

Como também, da Universidade Federal do Pará (UFPA), os resultados vistos foram: 1 Tese de Doutorado e 8 Dissertações de Mestrado; da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), os resultados identificados foram: 2 Dissertações de Mestrado; da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), os resultados obtidos foram: 4 Dissertações de Mestrado e da Universidade Federal de Tocantins (UFT), os resultados visualizados foram: 1 Dissertação de Mestrado.

Dessa forma, nas produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA)³⁶, os resultados evidentes

³⁵ O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Acre, do Amapá, do Oeste do Pará, de Rondônia e de Tocantins não possuem o nível *stricto sensu* de Doutorado.

³⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em nível *stricto sensu* de Doutorado foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018 ainda não se evidenciando produções disponíveis em seu repositório.

foram: 12 Dissertações de Mestrado e da Universidade Estadual de Roraima (UERR)³⁷, os resultados detectados foram: 9 Dissertações de Mestrado.

Em razão disso, se evidenciando os trabalhos de Teses e de Dissertações em Nível Nacional na CAPES e das Universidades Federais e Estaduais das Regiões no Norte, podemos visualizar na Tabela 3 a seguir os quantitativos das produções por ano nas instituições.

Tabela 3 – Teses (T), Dissertações (D) e Quantitativos das Produções por Ano na CAPES, nas Universidades Federais e Estaduais do Norte

QUANTITATIVOS POR ANOS													
INS.	CAPES		UFAC	UNIFAP	UFAM		UFPA		UFOPA	UNIR	UFT	UEPA	UERR
ANOS	T	D	D	D	T	D	T	D	D	D	D	D	D
2012	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
2013	69	191	-	-	-	1	-	2	-	-	-	2	-
2014	61	124	-	-	-	1	-	3	-	3	-	1	-
2015	24	76	-	-	-	1	-	2	-	-	-	3	-
2016	39	83	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1
2017	38	70	-	-	-	-	-	1	2	-	-	1	-
2018	55	111	-	-	-	-	1	-	-	-	-	3	1
2019	43	66	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3
2020	25	50	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	4
2021	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	354	771	0	2	1	3	1	8	2	4	1	12	9

Fonte: Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES e Repositórios do PPGED da UFAC, da UNIFAP, da UFAM, da UFPA, da UFOPA, da UNIR, da UFT, da UEPA e da UERR (2022).

Ao analisar a Tabela 3, no ano de 2012 há quase a inexistência de trabalhos publicados na temática da “Educação Escolar Indígena; Plano de Ensino; Educação Intercultural; Ancião; Comunidade”; exceto pela UEPA que conta com duas publicações em 2012. No entanto, entre 2013 a 2020, o catálogo da CAPES começa a apresentar publicações, com um alto quantitativo de trabalhos, tanto em nível de Teses quanto de Dissertações. Este alto número representou, em 2013, 69 publicações de Teses e 191 Dissertações. Em contrapartida, em 2015 apresentou o menor quantitativo com 24 trabalhos de Teses e em 2020 50 Dissertações.

De acordo com, a UFAC entre os anos de 2012 a 2021 não publicou Dissertações de Mestrado; a UNIFAP publicou em, 2019, 2 Dissertações de Mestrado; a UFAM, por sua vez, publicou em, 2016, 1 Tese de Doutorado e nos anos de 2013, 2014 e 2015: 3 Dissertações de Mestrado; a UFPA, em 2018, publicou 1 Tese de Doutorado e nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2017: 8 Dissertações de Mestrado; a UFOPA, no que lhe concerne, publicou em, 2017, 2

³⁷ O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual de Roraima (UERR) não possui o nível *stricto sensu* de Doutorado.

Dissertações de Mestrado; a UNIR, publicou, entre os anos de 2014 e 2016: 4 Dissertações de Mestrado; e por fim, por sua parte, a UFT publicou em 2020 1 Dissertação de Mestrado.

No que lhe diz respeito, a UEPA, publicou nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2017 e 2018: 12 Dissertações de Mestrado; e por sua parte, a UERR, publicou nos anos de 2016, 2018, 2019 e 2020: 9 Dissertações de Mestrado.

Deste modo, é possível refletir que a causa das ausências de trabalhos publicados em 2012 se deu pelo efeito do processo de implantação das políticas públicas educacionais indígenas tanto em nível nacional e estadual e em 2021 pelo enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no Mundo e no Brasil.

A Pandemia da Covid-19 impactou o Mundo e todos os Programas de Pós-Graduação no Brasil nos anos de 2020 e de 2021 interrompendo as atividades acadêmicas presenciais e produções de pesquisas, principalmente, aquelas desenvolvidas em estudo de campo obstaculizando as coletas de dados das pesquisas envolvendo, por exemplo, a Educação Escolar Indígena (EEI) ocasionando readaptações e ocorrendo modificações nos projetos originais como estratégia no enfrentamento do Coronavírus (PPGDS, 2021).

É importante compreender que os respectivos resultados das pesquisas de Mestrado e de Doutorado em Educação que passaram pelo cenário pandêmico ainda não se apresentam no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sendo evidenciados suas ausências no ano de 2021 conforme a Tabela 3 acima.

Por sua vez, a pauta reivindicatória dos movimentos sociais indígenas e de professores pelo direito à Educação Escolar Indígena (EEI) e Políticas Indigenistas (PI) percorreu historicamente com o processo de colonialismo, à época do Brasil Colônia do século XVI, do Império do século XVIII, da República do século XX e da Ditadura Civil-Militar do século XX (Paixão, 2010).

Nesse contexto, o Movimento Indígena veio e vem resistindo, (re)existindo e lutando por uma pauta de educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue, contando com apoio de uma parcela da sociedade civil e organizações não-governamentais para com os povos indígenas.

Dessa maneira, essas pautas com o fim da Ditadura Civil-Militar e com a (re)democratização brasileira foram incorporados na Constituição Federal de 1988 e (des)dobrados nos amparos jurídicos das legislações educacionais baseados nos documentos: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998), do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CNE, 1999), das Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas

Indígenas (DNFEI) (CNE, 1999), do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2001), do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) de 2005 (SECAD/MEC³⁸, 2007) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) (Brasil, 2013).

Por esse motivo, somando-se 34 anos de realização das leis e a produção coincidindo com as publicações nacionais e regionais, a partir de 2013 de maneira considerável conforme a Tabela 3 acima que iremos, inclusive, apresentar algumas nesse momento.

2.1.2.1. Produção Nível Nacional na CAPES

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade de São Paulo (USP) publicou no Catálogo da CAPES, em 2013, o trabalho intitulado: “Educação Escolar Indígena como Inovação Educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades”, em nível de Tese de Doutorado, da autora Aline Cristina de Oliveira Abbonizio.

Abbonizio (2013) propõe a questão-problema de pesquisa: como a Educação Escolar Indígena, a partir da relação estabelece as aspirações de futuro das comunidades? Apresentou-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfico; o estudo qualitativo; o *lôcus* da investigação é a Escola Indígena Khumuno Wu’u, localizado na Terra do Povo Kotiria da Aldeia Caruru Cachoeira, no Município de São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas; os sujeitos do estudo foram gestores, assessores, professores, estudantes, ex-alunos, líderes, familiares, anciões e membros da comunidade; e a tipologia técnica da pesquisa estudo de caso.

Os procedimentos metodológicos foram de análise documental do Projeto Político-Pedagógico e do livro didático; de entrevista semiestruturada, conversas gravadas e cotidianas. Os resultados revelaram que ao refletirem sobre o que querem da sua Escola Khumuno Wu’u, os Kotiria elaboram e executam seus planos para o contexto atual e às novas gerações, o que faz da escola o espaço principal de reunião comunitária, debate e intervenção sobre a vida.

O PPGED da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) publicou no Catálogo da CAPES, em 2013, o trabalho intitulado: “As Culturas Indígenas e a Gestão das Escolas da Comunidade Guariba RR: uma etnografia”, em nível de Tese de Doutorado, da autora Maristela Bortolon de Matos.

³⁸ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.

Matos (2013) levantou a problematização no seu estudo: como são as interações entre as culturas indígenas e os processos de gestão das escolas na comunidade Guariba? Estabeleceu-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfica; o estudo qualitativo; o *locus* da investigação são as Escolas Indígenas Vovó Tarcila e Tuxaua Horácio, localizadas na Aldeia Guarani no Município de Amajari, do Estado de Roraima; e os sujeitos do estudo foram professores, gestores, alunos, familiares, lideranças, anciãos e membros da comunidade.

Os procedimentos metodológicos foram de levantamento bibliográfico com o autor: Morin (2011; 2009; 1997; 1996; 1991); a análise documental do Projeto Político-Pedagógico, atas, registros do regimento interno, legislações nacionais e estaduais indígenas, documentos disponibilizados pela secretaria de educação do estado, do município e da escola; a entrevista semiestruturada; a observação com o diário de campo e fotografias; as sistematizações e análise dos dados foram de conteúdo (Bardin, 2011; 1977), a categoria Complexidade; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados evidenciam que há interações entre a vida da comunidade e a vida das escolas com a cultura indígena local como elemento mediador; bem como, a comunidade utiliza a escola para reafirmar e manter manifestações culturais locais; como também, as interações e inter-relações podem ser percebidas em diferentes e diversas situações que ocorrem nas escolas e na comunidade; e as manifestações culturais indígenas locais são parte inerente à forma como configuram-se as gestões das escolas.

O PPGED da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) publicou no Catálogo da CAPES, em 2014, o trabalho intitulado: “Educação Escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo”, em nível de Tese de Doutorado, do autor Ozirlei Teresa Marcilino.

Marcilino (2014) elaborou a questão-problema de pesquisa: como a práxis da educação intercultural contribui à Educação Escolar Indígena de Aracruz na revitalização da cultura indígena e de fortalecimento da identidade étnica Tupinikim e Guarani? Propôs-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfico; o estudo qualitativo; o *locus* da investigação são as Escolas Indígenas Guarani de Boa Esperança, Três Palmeiras e a Tupinikim de Comboios, localizados no Município de Aracruz, do Estado do Espírito Santo; e os sujeitos do estudo foram professores, moradores e alunos.

Os procedimentos metodológicos foram de levantamento bibliográfico com os autores: Williams (2008), Brandão (1989), Forquin (1993), Candau (2011), Geertz (1989), D'Ambrosio (1996), Fleuri (2003; 2002), Scandiuzzi (1989), Meliá (2000), Freire (1989;

1987; 1981), Litaiff (2004), Vásquez (2011) e Semeraro (2006); a análise documental da Educação Escolar Indígena de Aracruz; a entrevista semiestruturada com gravações em áudio; a observação com registro no caderno de campo, conversas, fotografias e gravações em vídeo (André, 2007; Gil, 2004; 1999); as sistematizações e análise dos dados foram o discurso, as categorias Cultura, Interculturalidade, Práxis, Educação Escolar Indígena, Identidade e Alteridade; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados apontaram que a realidade da educação escolar nas comunidades indígenas constitui-se em aspectos de sobrevivência e desencadeia formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e dignidade; ou seja, a escola é um local de vivências e de encontros, vista e sentida pelas lideranças e pela comunidade como uma possibilidade real para desenvolver um elo entre as formas tradicionais de vida e as formas contemporâneas. Assim, o desafio de garantir uma escola nestes termos significa concretizar a proposta de um projeto de educação escolar com os povos indígenas, constituído por especificidades de como trabalhar a terra, pelo reconhecimento de suas tradições, das línguas e da memória coletiva caracterizando-se como uma educação escolar coletiva e participativa, que critica e dialoga com todos os envolvidos no processo educativo.

O PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) publicou no Catálogo da CAPES, em 2014, o trabalho intitulado: “Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká-kayabi em Juara – MT: resistência e desafios”, em nível de Tese de Doutorado, da autora Waldineia Antunes de Alcantara Ferreira.

Ferreira (2014) apresentou a problemática de estudo: como se dá o processo educativo escolarizado nas etnias Munduruku, Apiaká e Kayabi, considerando a participação das instituições não indígenas na formação docente e o envolvimento da comunidade indígena no processo de fortalecimento étnico-cultural de cada povo? Apontou-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfico; o estudo qualitativo; o método histórico-antropológico; o *locus* da investigação são as Escolas Juporijup do Povo Kayabi, a Escola Kixi Barompô do Povo Munduruku e a Escola Leonardo Cixi do Povo Apiaká na Terra Indígena Apiakpá-Kayabi, localizada no Município de Juara, no Estado de Mato Grosso; e os sujeitos do estudo foram professores indígenas formados pela Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, demais professores, anciões, crianças, jovens, membros comunitários e lideranças.

Os procedimentos metodológicos foram de levantamento bibliográfico com os autores: Kusch (1999), Dussel (1993), Freire (1996; 2005) e Castro (2002); a análise documental do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) e do Projeto Político-Pedagógico das escolas; a observação participante e narrativa orais com registro no

caderno de campo e etnofotografia; as sistematizações e análise dos dados foram a interpretativa, as categorias Interculturalidade Crítica, Educação Escolar Indígena, Alteridade e Libertação; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados assinalaram que existem diálogos entre os saberes indígenas e os das escolas na perspectiva da Interculturalidade Crítica, pois a afirmação étnico-cultural ocorre nas práticas educacionais; da mesma forma que, na organização do currículo articulado com tensões e protagonismos inseridos no contexto do mundo globalizado; isso significa que, proporcionam uma educação própria, diferenciada, intercultural e mediada pela pedagogia cosmo-antropológica.

O PPGED da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) publicou no Catálogo da CAPES, em 2017, o trabalho intitulado: “Educação Intercultural e Colonialidade: uma análise do currículo da aldeia-escola Zarup Wej da terra indígena Zoró”, em nível de Dissertação de Mestrado, da autora Patrícia Dias.

Dias (2017) analisou a questão-problema: como se dá a relação do currículo da aldeia-escola com a colonialidade e a interculturalidade? Apresenta-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfica (Pereira, 1995); o estudo qualitativo (Gogdan; Biklen, 1982); o *lôcus* da investigação é a Aldeia-Escola Estadual Indígena Zerup Wej, localizado na Terra Indígena do Povo Zoró, no Município de Rondolândia do Estado do Mato Grosso; os sujeitos do estudo foram professores, diretores, coordenadores pedagógicos e lideranças da comunidade.

Os procedimentos metodológicos foram: o levantamento bibliográfico com os autores: Apple (1995); Candau (2008; 2011); Fleuri (2003); Lacerda (2014); Neves (2009; 2016); Melià (1998); Mignolo (2005); Quijano (1992; 2002); Sacristán (2001); Secchi (2003; 2012); Tadeu da Silva (1995; 2011); Tassinari (2001) e Walsh (2009). No campo do currículo abordou-se as discussões, a partir das perspectivas das teorias críticas e pós-críticas; a análise documental do Projeto Político-Pedagógico e atas de reunião; a entrevista semiestruturada com rodas de conversa; a observação direta na forma de Diagnóstico Rápido e Participativo (Whiteside, 1994); e as sistematizações e análise dos dados foram as categorias Poder, Saber, Identidade, Colonialidade, Interculturalidade e Educação Escolar Indígena.

Os resultados revelaram que tanto a colonialidade como a interculturalidade estão presentes no currículo da instituição. E que a educação diferenciada é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Zoró, expresso tanto no Projeto Político-Pedagógico, construído pela comunidade educativa, quanto no formato da escola. A Aldeia-Escola pode

ser considerada um excelente projeto, elaborado pelo próprio povo, considerando a perspectiva intercultural, que busca valorizar a cultura, os saberes e os costumes da comunidade Zoró.

O PPGED da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) publicou no Catálogo da CAPES, em 2019, o trabalho intitulado: “A Escola como Espaço Intercultural: vivências entre Kayapó e Terena na escola estadual indígena Terena Komomoyea Kovôero – Matupá/MT”, em nível de Dissertação de Mestrado, da autora Sueli Leite Jesus.

Leite Jesus (2019) recortou a problemática de estudo: como ocorre o fenômeno da relação de interculturalidade nas vivências da comunidade escolar dos Povos Kayapó e Terena no espaço da Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovôero? Apontou-se como metodologia a pesquisa de campo (Minayo, 2013; 2012); o estudo qualitativo (Minayo, 2001; 1994); o *lôcus* da investigação é a Escola Estadual Indígena Terena Komomoyea Kovôero, localizada no Município de Matupá no Estado do Mato Grosso; os sujeitos do estudo foram professores e alunos.

Os procedimentos metodológicos foram de levantamento bibliográfico com os autores: Freire (1987), Brandão (1993), Candau (2005), Fleuri (2005), Walsh (2008, 2009) e Geertz (2008); a análise documental (GIL, 2002) da literatura da Educação Escolar Indígena, dos documentos da escola, dos documentos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT); a entrevista semiestruturada (Gil, 1994) com questionário e conversas informais; a observação participante na forma de Diagnóstico Rápido e Participativo (Whiteside, 1994) com recursos audiovisuais, gravadores e cadernos de campo; as sistematizações e análise dos dados foram a interpretação, as categorias Interculturalidade e Educação Escolar Indígena; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados verificaram que há na realidade a existência de Interculturalidade como relacionamento da educação indígena em um contexto de escolarização entre essas vivências; dado que, evidenciando o debate dessa possibilidade de diálogo no cotidiano da escola tornando-a um espaço possível de construir caminhos rumo a uma educação escolar diferenciada para atender os aspectos culturais, linguísticos e que respeite a educação de processos próprios de ensino e aprendizado dessas duas sociedades.

2.1.2.2. Produção Nível Regional no Norte

O PPGED da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) publicou no repositório do Programa, em 2013, o trabalho intitulado: “Educação Escolar Indígena Mura: por entre

práticas docentes e o projeto político-pedagógico”, em nível de Dissertação de Mestrado, do autor Jaspe Valle Neto.

Valle Neto (2013) construiu a questão-problema de pesquisa: como os professores Mura da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina implementam o Projeto Político-Pedagógico Mura ao desenvolverem suas práticas pedagógicas? Mostrou-se como metodologia a pesquisa de campo; o estudo qualitativo; o *lôcus* da investigação é a Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, localizado na Aldeia de São Felix – Autazes no Estado do Amazonas; os sujeitos do estudo foram os professores.

Os procedimentos metodológicos foram: o levantamento bibliográfico com os autores: D’Angelis (2012), Ferreira (2001), Luciano (2011) e Silva (1998); a análise documental sobre o plano de aula e o Projeto Político-Pedagógico; a entrevista semiestrutura com roteiro; a observação do cotidiano da escola e das salas de aulas pesquisadas; as sistematizações e análise dos dados foram as categorias Educação Escolar Indígena, Prática e Projeto; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados apontaram que o entendimento que o PPP-Mura foi elaborado como modelo de projeto para atender os anseios do Povo Mura e que as aulas ministradas pelos professores investigados na Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina têm conseguido atender as propostas descritas no documento, constituindo valores próprios desse povo, pois percebem o espaço escolar como palco de valorização de sua cultura e fortalecimento da identidade.

O PPGED da Universidade Federal do Pará (UFPA) publicou no repositório do Programa, em 2014, o trabalho intitulado: “Educação Infantil Tenetehar: encontro e (des)encontros no limiar de um diálogo intercultural”, em nível de Dissertação de Mestrado, da autora Neusani Oliveira Ives.

Ives (2014) recortou a problemática de pesquisa: como ocorre o processo de educação infantil vivenciados pelas crianças em comunidades tradicionais Tenetehar, situadas no Município de Grajaú do Estado do Maranhão (MA)? Apresenta-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfica; o estudo qualitativo; o *lôcus* da investigação são as Escolas Municipais Indígenas Cacique Virgulino Bento e Bacurizinho, localizados na região indígena Morro Branco na Cidade de Grajaú no Estado do Amazonas; os sujeitos do estudo foram professores, supervisores, assessores pedagógicos e anciões.

Os procedimentos metodológicos foram: o levantamento bibliográfico com os autores: Berth (1969), Streiff-Fenart (2011) e Tassinari (2001); a análise documental da Proposta Pedagógica do Município de Grajaú-MA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e as atividades didáticas; a entrevista semiestruturada; a

observação *in loco* com registro fotográficos das atividades realizadas em sala de aula; as sistematizações e análises dos dados foram as categorias Fronteiras Étnicas e Escola Indígena.

Os resultados verificaram que a educação intercultural possui contradições e (des)encontros; visto que, a Interculturalidade Funcional é representada por um currículo eurocêntrico, que silencia os conhecimentos tradicionais; enquanto a Interculturalidade formulada pelas lideranças indígenas pauta-se na valorização intracultural das identidades étnicas. Considera-se que somente com o discurso democrático sobre a educação intercultural assegura o intercâmbio entre os diferentes grupos sem exclusão.

O PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA) publicou no repositório do Programa, em 2012, o trabalho intitulado: “Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral”, em nível de Dissertação de Mestrado, da autora Maria José Ribeiro de Sá.

Sá (2012) apresentou a questão-problema de estudo: como ocorre o diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais Tentehar e os saberes escolares (técnicos/científicos) na escola da Aldeia Juçaral? Estabeleceu-se como metodologia a pesquisa de campo etnográfico; o estudo qualitativo; o método fenomenológico; o *lócus* é a Escola Indígena Santarena Kapi, localizado na porção Sul da Terra Indígena Araribóia, situado no Município de Amarante no Estado do Amazonas; os sujeitos do estudo foram anciões, membros da comunidade, professores, lideranças, funcionários da escola, cacique e diretor da escola; e a tipologia técnica de estudo de caso.

Os procedimentos metodológicos foram: a análise documental do arquivo da secretaria da escola, a ficha de histórico escolar, o Projeto Político-Pedagógico, o material-didático e o material de ensino bilíngue; a entrevista semiestruturada mapeando os saberes culturais Tentehar; a observação participante com o registro do campo no cotidiano e como ocorre o diálogo entre os saberes na escola com o processo de ensino-aprendizagem intercultural; as sistematizações e análise dos dados foram de conteúdo, as categorias Natureza, Saberes Culturais, Saberes Escolares, Diálogo Intercultural e a Educação Escolar Indígena; e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados apontaram que ainda é preservado um conjunto de saberes culturais que estão presentes apenas nas práticas socioeducativas que compõem o desenho curricular do núcleo diversificado, sendo que as disciplinas são trabalhadas com o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos saberes culturais locais e valorização da língua Tentehar; entretanto, quanto aos demais componentes do núcleo comum, que são a maioria, os professores são não indígenas, e que mesmo os indígenas – sem formação específica ou domínio da língua

Tentehar desenvolvem uma prática de ensino tradicional por meio do português, em que se inter-relacionam minimamente os saberes e as práticas culturais locais e os conhecimentos técnicos científicos; isto é, isso colabora para manter um ensino convencional que minimiza os saberes e as práticas culturais locais.

O PPGED da Universidade Estadual de Roraima (UERR) publicou no repositório do Programa, em 2020, o trabalho intitulado: “Educação Escolar Indígena: uma análise do documento curricular de Roraima-DCR”, em nível de Dissertação de Mestrado, do autor Jose Lopes Soares.

Soares (2020) considerou a questão-problema de pesquisa: como o Documento Curricular de Roraima (DCR) que está sendo implantado no estado, no que se refere à Educação Escolar Indígena, ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade? Propôs-se como metodologia o método materialismo histórico-dialético; e o *lôcus* da investigação é a Secretaria de Educação de Roraima (SEDUC/RR) e as Políticas Públicas sobre a Educação Escolar Indígena.

Os procedimentos metodológicos foram de levantamento bibliográfico com os autores: Triviños (1987), Luciano (2006), Bergamaschi et al (2012), Gil (2008), Saviani (2012), Severino (2007), Faustino (2006), Ghedin (2003) e Peternella (2016); de análise documental do Documento Curricular de Roraima (DCR); e as sistematizações e análise dos dados foi a categoria Educação Escolar Indígena.

Os resultados desvelaram que os trechos do DCR indicaram que, sendo ele colocado como referencial no âmbito escolar indígena, precisa ser discutido no seio da comunidade para que de fato não fomente uma educação tradicional e burguesa, mas que desenvolva uma educação que venha promover uma formação de desalienação e de consciência do papel do sujeito indígena na comunidade e no espaço geral.

2.2. Análise das Produções

Dessa forma, ao analisar as Teses e Dissertações do primeiro grupo de descritores “Educação Escolar Indígena; Ensino de Filosofia; Pedagogia Decolonial; Formação Permanente; Ancião; Comunidade”, percebe-se que as produções trazem o debate nas problemáticas de pesquisas referentes as formações continuadas de professores indígenas e não indígenas evidenciando-se suas implicações e possibilidades interculturais (Santos, 2015); nas perspectivas dos docentes indígenas em relação à interculturalidade presente em seus processos formativos e práticas educacionais (Pereira, 2019); a contribuição da formação inicial e continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar indígena

(Preto, 2017); as práticas pedagógicas interculturais estabelecem relações com os elementos culturais indígenas (Furtado, 2014); e a correlação entre a dimensão intercultural da formação continuada e da prática pedagógica de docentes nas escolas indígenas (Santos, 2018).

Como também, o exercício estético-filosófico, no percurso de uma formação continuada, relaciona-se com a criação de modos outros de trabalhar em sala de aula (Silveira, 2014); ao pensar uma formação continuada do professor de Filosofia no Ensino Médio que contemplem as vivências interculturais no seu cotidiano em sala de aula (Carvalho, 2016). As ferramentas usadas no curso à distância deram aos professores uma nova oportunidade de aprendizado ou de alienação (Pereschi, 2013); as necessidades de formação continuada dos professores de Filosofia apresentam-se na rede pública estadual (Amorim, 2018); e das tendências eurocêntricas e da colonialidade do saber estão presentes no curso de Filosofia das Universidades Estadual e Federal no Município de Belém (Souza, 2017).

Em razão disso, em procura das respostas das questões os estudos mostraram um sólido pensamento na edificação metodológica que são essenciais para compreender os *lócus* e os sujeitos da investigação.

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas selecionadas pautaram-se pelo: tipo de pesquisa de campo (Pereira, 2019; Preto, 2017; Furtado, 2014; Santos, 2018; Silveira, 2014; Carvalho, 2016; Pereschi, 2013; Amorim, 2018; Souza, 2017) e etnográfico (Santos, 2015); abordagem de estudo qualitativo (Santos, 2015; Pereira, 2019; Preto, 2017; Furtado, 2014; Santos, 2018; Silveira, 2014; Carvalho, 2016; Pereschi, 2013; Amorim, 2018; Souza, 2017); o método Decolonial-Intercultural (Pereira, 2019), Hermenêutico-Dialético (Santos, 2018) e Materialismo Histórico-Dialético (Souza, 2017).

O *lócus* da investigação são escolas estaduais, municipais, formativas e universitárias General Rondon (Santos, 2015); Manguehy, Pasav Kar, Maloj Kar, Pasav Adoh, Zawidjaj Xikopohv, Xinepoabah e Bekaá (Pereira, 2019); Indígena (Preto, 2017); Ester Caldeir Cardoso (Furtado, 2014); Profª. Eley de Almeida Prado (Santos, 2018); Rede Pública (Silveira, 2014); Rede Pública (Carvalho, 2016); Paulo Renato Costa Souza (Pereschi, 2013); Rede Pública (Amorim, 2018); e Universidades Públicas (Souza, 2017); os sujeitos do estudo foram professores (Santos, 2015; Pereira, 2019; Furtado, 2014; Santos, 2018; Silveira, 2014; Pereschi, 2013; Amorim, 2018); estudantes, educadores e o cacique (Preto, 2017); professores e alunos (Carvalho, 2016); e docentes e discentes (Souza, 2017); e a tipologia técnica da pesquisa estudo de caso (Preto, 2017; Furtado, 2014).

Os procedimentos metodológicos foram: o levantamento bibliográfico com os autores: Walsh, Quijano, Escobar, Mignolo, Grosfoguel, Lander e Castro-Gómez (Preto,

2017); Bergson e do Bakhtin (Silveira, 2014); Fleuri, Maturana, Nóvoa, Freire e Barcelos (Carvalho, 2016); Adorno e Horkheimer, Marcuse, Levy, Preti, Almeida, Giolo, Belloni, Guarezi, Mill, Santos, Pucci e Mattar (Pereschi, 2013); García, Tardif, Imbernón, Gatti, André, Abrucio, Libâneo e Rodrigues e Esteves (Amorim, 2018); Foram, também, de análise documental do: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e planejamento de aula (Furtado, 2014); PPP (Santos, 2018); produções escritas, publicadas e livros (Silveira, 2014); matérias de formação (Pereschi, 2013); legislações (Amorim, 2018); currículo e o PPP (Souza, 2017).

Da mesma forma que, a aplicação de entrevista com questionário (Santos, 2015; Amorim, 2018); semiestruturada (Pereira, 2019; Preto, 2017; Furtado, 2014; Santos, 2018; Carvalho, 2016; Souza, 2017); e roteiro (Pereschi, 2013); de observação em reuniões (Santos, 2015); espaço escolar e práticas pedagógicas (Pereira, 2019); escola, sala de aula e caderno de campo (Preto, 2017); participante dos fazeres pedagógicos (Furtado, 2014); roteiro ao compreender a prática pedagógica (Santos, 2018); imediata em sala de aula (Carvalho, 2016); e das aulas (Pereschi, 2013).

As sistematizações e análise dos dados foram: a dialógica freireana (Pereira, 2019) e conteúdo (Preto, 2017; Amorim, 2018; Souza, 2017); as categorias Relações Interculturais, Formação Continuada, Prática Docente, TIC e Redes Sociais (Santos, 2015); Interculturalidade e Decolonialidade (Preto, 2017); Cultura, Identidade, Educação Intercultural, Prática Pedagógica e Educação Escolar Indígena (Furtado, 2014); Memória, Imaginação, Tempo, Ética, Estética, Autoria, Dialogismo e Cronotopo (Silveira, 2014); Interculturalidade, Amorosidade, Prática e da Formação Docente (Carvalho, 2016); Indústria Cultural, Formação Continuada, Tecnologias na Educação e na Educação à Distância (Pereschi, 2013); Formação Continuada e Ensino de Filosofia (Amorim, 2018); e Colonialidade do Saber, Eurocentrismo, Geopolítica do Conhecimento, Epistemologia do Ponto Zero, Decolonialidade, Interculturalidade (Souza, 2017); temáticas (Souza, 2017); e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Santos, 2015; Pereira, 2019; Preto, 2017; Furtado, 2014; Santos, 2018; Silveira, 2014; Carvalho, 2016; Pereschi, 2013; Amorim, 2018; Souza, 2017).

Deste modo, a partir das problemáticas das pesquisas e das construções metodológicas, os resultados apontados nos trabalhos são que alguns professores precisam compreender melhor o que é e qual o sentido de uma educação intercultural, ao satisfazerem-se em identificar aspectos culturais estereotipados, uma ação que pode ser identificada como prática pedagógica intercultural funcional que não atende, as expectativas das lideranças e da comunidade (Furtado, 2014); a formação docente ainda não subsidia os professores para lidar

com as questões indígenas presentes nas escolas (Preto, 2017); e de limitações de uma prática pedagógica que desconsidera a cultura e as vivências de vida do aluno (Carvalho, 2016).

Do mesmo modo que, ao negar os saberes filosóficos latino-americanos que está geopoliticamente a serviço da hegemonia moderna/colonial, a partir do universal abstrato e neutro, fortalecendo as amarras da colonialidade do saber (Souza, 2017); a falta de experiências formativas pode contribuir para a (semi)informação, adaptando os professores às exigências emergentes do mercado, internalizando ideias propostas pelo governo (Pereschi, 2013); e a formação continuada deve possibilitar ao professor tempo para refletir sua prática, a partir do encontro dialógico num movimento de construção e reconstrução do processo formativo ao considerar os saberes culturais nos projetos (Amorim, 2018).

Porém, constatou-se também, que a Escola Indígena Gavião apresenta um currículo intercultural crítico, por meio das práticas pedagógicas decoloniais de seus professores com a participação de suas comunidades (Pereira, 2019); e a formação continuada de professores indígenas e não indígenas em contexto presencial e em redes sociais abre espaços para reflexões, sendo possível construir práticas educativas interculturais e novos aprendizados de maneira colaborativa e valorizando as diferenças étnicas e culturais na busca do diálogo e do respeito (Santos, 2015).

Como também, a prática pedagógica intercultural caracteriza-se pela forma como os docentes articulam os conhecimentos da cultura Mura aos conhecimentos das diversas áreas situando sua prática na perspectiva interdisciplinar na busca do bem viver Mura (Santos, 2018); e o acontecimento do exercício estético-filosófico se dá no movimento de colocar-se em relação com o dizer do outro, estabelecendo relações dialógicas, assumindo uma posição responsiva e responsável (Silveira, 2014).

Infere-se, que a construção do Projeto Decolonial e Intercultural Crítico somente poderá ser efetivada quando os projetos pedagógicos, as disciplinas, as ementas, as práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem tiverem a participação efetiva, democrática e horizontal dos diversos segmentos culturais da sociedade amazônica (Souza, 2017).

Ao analisar as Teses e Dissertações, a partir do segundo grupo de descritores “Educação Escolar Indígena; Plano de Ensino; Educação Intercultural; Ancião; Comunidade”, é possível observar que os trabalhos trazem como problemática de pesquisa o processo de educação vivenciados pelos indígenas em comunidades tradicionais (Ives, 2014); o diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais indígenas e os saberes escolares na escola indígena (Sá, 2012); o documento curricular da Educação Escolar Indígena se contribui nas

aprendizagens dos indígenas no espaço da comunidade (Soares, 2020); o processo educativo escolarizado indígena com as instituições não indígenas na formação docente e sua relação com a comunidade indígena (Ferreira, 2014); e o fenômeno da relação de interculturalidade nas vivências da comunidade escolar indígena (Leite Jesus, 2019).

Observou-se, também, a problemática de como a Educação Escolar Indígena estabelece suas relações com as aspirações de futuro das comunidades (Abbonizio, 2013); a interação entre as culturas indígenas e os processos de gestão escolar indígena na comunidade (Matos, 2013); a educação intercultural contribui à Educação Escolar Indígena na revitalização da cultura e do fortalecimento da identidade (Marcelino, 2014); os professores indígenas implementam o Projeto Político-Pedagógico ao desenvolverem suas práticas pedagógicas (Valle Neto, 2013); e a relação do currículo da aldeia-escola com a colonialidade e a interculturalidade (Dias, 2017).

Assim, em busca das respostas das problemáticas as pesquisas apresentaram uma sólida reflexão na construção metodológica que são fundamentais para compreender os *lôcus* e os sujeitos da investigação.

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas selecionadas pautaram-se pelo: tipo de pesquisa de campo (Leite Jesus, 2019; Valle Neto, 2013) e etnográfico (Abbonizio, 2013; Matos, 2013; Marcelino, 2014; Ferreira, 2014; Dias, 2017; Ives, 2014; Sá, 2012); abordagem de estudo qualitativo (Abbonizio, 2013; Matos, 2013; Marcelino, 2014; Ferreira, 2014; Dias, 2017; Leite Jesus, 2019; Valle Neto, 2013; Ives, 2014; Sá, 2012); o método histórico-antropológico (Ferreira, 2014), fenomenológico (Sá, 2012) e materialista histórico-dialético (Soares, 2020); e o *lôcus* da investigação são escolas indígenas estaduais e municipais Khumuno Wu'u (Abbonizio, 2013), Vovó Tarcila e Tuxana Horácio (Matos, 2013), Boa Esperança, Três Palmeiras e Comboios (Marcelino, 2014), Juporijup, Krixi e Cixi (Ferreira, 2014), Zarup Wej (Dias, 2017), Komomoyea Kovôero (Leite Jesus, 2019), Dr. Jacobina (Valle Neto, 2013), Cacique Virgulino Bento e Bacurizinho (Ives, 2014) e Santarena Kapi (Sá, 2012).

Os sujeitos do estudo foram gestores, assessores, professores, estudantes, ex-alunos, líderes, familiares, anciões e membros da comunidade (Abbonizio, 2013); professores, gestores, alunos, familiares, anciãos e membros da comunidade (Matos, 2013); professores, moradores e alunos (Marcelino, 2014); professores, anciões, crianças, jovens, membros da comunidade e lideranças (Ferreira, 2014); professores, diretores, coordenadores e lideranças (Dias, 2017); professores e alunos (Leite Jesus, 2019); professores (Valle Neto, 2013); professores, supervisores, assessores e anciãos (Ives, 2014); e anciões, membros da

comunidade, professores, lideranças, funcionários, cacique e diretor (Sá, 2012); e a tipologia técnica da pesquisa estudo de caso (Abbonizio, 2013; Sá, 2012).

Os procedimentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico com os autores: Morin (Matos, 2013); Williams, Brandão, Forquin, Candau, Geertz, D'Ambrosio, Fleuri, Scandiuizzi, Meliá, Freire, Litaiff, Vásquez e Semeraro (Marcelino, 2014); Kusch, Dussel, Paulo Freire e Viveiros de Castro (Ferreira, 2014); Apple, Candau, Fleuri, Lacerda, Neves, Meliá, Mignolo, Quijano, Sacristán, Secchi, Tadeu da Silva, Tassinari e Walsh (Dias, 2017); Freire, Brandão, Candau, Fleuri, Walsh e Geertz (Leite Jesus, 2019); D'Angelis, Ferreira, Luciano e Silva (Valle Neto, 2013); Berth, Streiff-Fenart e Tassinari (Ives, 2014); Triviños, Luciano, Bergamaschi, Saviani, Severino, Faustino, Ghedin e Peternella (Soares, 2020).

Identificou-se, também, a análise documental do: Projeto Político-Pedagógico (PPP) e livro didático (Abbonizio, 2013); PPP, atas, registros, legislações, documentos estaduais e escolares (Matos, 2013); legislação (Marcelino, 2014); legislação e PPP (Ferreira, 2014); atas e PPP (Dias, 2017); legislação, documentos escolares, federais e estaduais (Leite Jesus, 2019); plano de aula e PPP (Valle Neto, 2013); legislações e atividades didáticas (Ives, 2014); arquivo, ficha, PPP e material-didático (Sá, 2012); e currículo (Soares, 2020); de entrevista semiestruturada, conversas gravadas e cotidianas (Abbonizio, 2013); semiestruturada (Matos, 2013; Ives, 2014; Sá, 2012); semiestruturada com gravações em áudio (Marcelino, 2014); semiestruturada com rodas de conversa (Dias, 2017); semiestruturada com questionário e conversas informais (Leite Jesus, 2019); e semiestruturada com roteiro (Valle Neto, 2013).

Verificou-se, ainda, o procedimento, de observação com diário de campo e fotografias (Matos, 2013); caderno de campo, conversas, fotografias e gravações em vídeo (Marcelino, 2014); participante, caderno de campo e etnofotografia (Ferreira, 2014); direta com Diagnóstico Rápido e Participativo (Dias, 2017; Leite Jesus, 2019); cotidiano e sala de aula (Valle Neto, 2013); fotografias e sala de aula (Ives, 2014); e registro do campo cotidiano (Sá, 2012).

As sistematizações e análise dos dados foram: o discurso (Marcelino, 2014), interpretativa (Ferreira, 2014; Leite Jesus, 2019) e conteúdo (Sá, 2012); as categorias Complexidade (Matos, 2013); Cultura, Interculturalidade, Práxis, Educação Escolar Indígena, Identidade e Alteridade (Marcelino, 2014); Interculturalidade Crítica, Educação Escolar Indígena, Alteridade e Libertação (Ferreira, 2014); Poder, Saber, Identidade, Colonialidade, Interculturalidade e Educação Escolar Indígena (Dias, 2017); Interculturalidade e Educação Escolar Indígena (Jesus leite, 2019); Educação Escolar Indígena, Prática e Projeto (Valle Neto, 2013); Fronteiras Étnicas e Escola Indígena (Ives, 2014); Natureza, Saberes Culturais,

Saberes Escolares, Diálogo Intercultural e a Educação Escolar Indígena (Sá, 2012); e Educação Escolar Indígena (Soares, 2020); e os cuidados éticos com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Matos, 2013; Marcelino, 2014; Ferreira, 2014; Leite Jesus, 2019; Valle Neto, 2013; Sá, 2012).

Em consequência disso, a partir das problemáticas das pesquisas e das construções metodológicas, os resultados apontados nos trabalhos são que a interculturalidade funcional é representada por um currículo eurocêntrico, que silencia os conhecimentos tradicionais (Ives, 2014); desenvolvendo uma prática de ensino tradicional, em que se inter-relacionam minimamente com os saberes e práticas culturais locais e os conhecimentos da escola, isso colabora para manter um ensino convencional (Sá, 2012); e fomentando uma educação tradicional e burguesa (Soares, 2020).

Porém, constatou-se a existência da interculturalidade crítica em diálogo entre os saberes indígenas e os da escola na prática educacional e no currículo proporcionando uma educação própria, diferenciada e mediada pela cosmo-antropológica (Ferreira, 2014); evidenciando no diálogo o cotidiano da escola como uma educação escolar diferenciada atendendo os aspectos culturais e de ensino-aprendizagem (Leite Jesus, 2019); e entre a vida da comunidade e da escola como elemento mediador a cultura indígena para reafirmar e manter suas manifestações tradicionais configurando-se a gestão da escola (Matos, 2013).

Ainda foi vista e sentida pelas lideranças e pela comunidade como uma possibilidade real para desenvolver um elo entre as formas tradicionais de vida e formas contemporâneas (Marcelino, 2014); elaborado no Projeto Político-Pedagógico e realizado pelos professores como palco de valorização da cultura e do fortalecimento da identidade (Valle Neto, 2013); e faz da escola o espaço comunitário, de debate e de intervenção sobre a vida atual e futura (Abbonizio, 2013). Portanto, podemos inferir que há evidência da colonialidade e da interculturalidade no PPP (Dias, 2017).

A presente exposição aponta à ausência de pesquisas no campo da Educação que aborde o debate do Ensino de Filosofia e da Educação Escolar Indígena na perspectiva da Formação Permanente do Professor e da reelaboração do Plano de Ensino da escolarização indígena como mediação cultural com a participação do ancião e do membro comunitário aldeão no diálogo freireano de perspectiva da pedagogia decolonial e da educação intercultural crítica no Brasil, especificamente, no contexto da Amazônia Paraense.

Sobretudo, por meio de uma postura ética, epistemológica e politicamente comprometidas com as formações permanentes, os saberes filosóficos originários no Ensino de Filosofia, os Planos de Ensino comunitários, democráticos e autônomos, caracterizando-se

uma Educação Escolar Indígena dialógica e crítica dos grupos socialmente excluídos ao fortalecerem as suas identidades culturais amazônicas.

Portanto, essa é a proposta do presente estudo de Tese de Doutorado ao contribuir nesta discussão que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Nível de Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA) na Linha de Pesquisa: “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” vem construindo desde 2005 e se reafirmando com o Doutorado, a partir de 2019.

2.3. Caracterização Metodológica da Pesquisa

2.3.1. Tipo de Pesquisa e Abordagem do Estudo

O presente estudo se caracteriza como um tipo de pesquisa de investigação ação participativa, Egg (1990, p. 5) nos convida a se aproximar dos elementos constitutivos do tipo de estudo no qual compreende o termo “investigação” como um processo reflexivo, sistemático, mediador e crítico que tem por intuito estudar algum aspecto da realidade com o objetivo de ação prática no qual:

constituye un conjunto de procedimientos operacionales y técnicos para adquirir un conocimiento ‘útil’ para la población, con el propósito de que pueda actuar transformadoramente sobre la realidad social en la que está inserta. La forma de investigar implica a la población estudiada como agente activo del conocimiento de su propia realidad. La relación investigadora no es la de sujeto-objeto (como en la investigación clásica), sino la de sujeto-sujeto: de objeto de estudio, la gente pasa a ser sujeto protagonista de todo un proceso. Facilita a la población involucrada los conocimientos necesarios para actuar con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas necesidades. Es una forma de investigación aplicada y orientada a cambiar una situación-problema, como son todos los métodos de intervención social; pero, en el caso de la IAP, caracterizada por democratizar y socializar el conocimiento con el propósito de producir cambios sociales.

O autor entende o termo “ação” no qual significa ou indica que a forma de realizar o estudo já é um modo de mediação e que o propósito do estudo está orientado à ação, sendo está por sua vez fonte de conhecimento:

la misma actividad de investigación genera procesos de actuación de la gente involucrada em el programa. El modo de hacer el estudio es ya acción; al menos, es acción de organización, movilización, sensibilización y concientización. Esto permite que un grupo o un sector de la población tenga un conocimiento más sistemático y profundo de su situación particular y, al tener un mejor conocimiento de su realidad, pueda actuar más eficazmente en la transformación de ella. Se pretende que la gente involucrada conozca críticamente el porqué de sus problemas y necesidades, descubra sus intereses reales y, teniendo en cuenta cuáles son sus recursos y posibilidades, emprenda acciones para transformar su realidad. Permite la recuperación de la memoria/conciencia histórica de las experiencias populares, detectando las ‘huellas’ y buscando sus raíces, de modo que ponga de relieve y

revalorice el protagonismo de lo que la misma gente ha hecho para mejorar su situación (Egg, 1990, p. 5).

Por fim, o termo “participativa” é uma atividade em cujo processo estão envolvidos os pesquisadores como também os interlocutores do estudo em um co-envolvimento, que não são considerados objetos de pesquisa, porém sujeitos ativos ou coautores que contribuem no conhecer, na teoria, na metodologia e no transformar os problemas da realidade em que estão inseridos (Egg, 1990).

Las vivencias de experiencias que expresan la sabiduría popular no sólo aportan el conocimiento de la realidad que es motivo de estudio, también ayudan a los investigadores o promotores para la comprensión de los problemas estudiados, vistos desde la perspectiva que la gente del pueblo tiene de ellos. Se supera el error propio de algunos intelectuales de creer que se puede saber sin comprender y sin sentir las pasiones elementales del pueblo. Esto crea, como explica Gramsci, ‘una conexión orgánica en la cual el sentimiento-pasión se convierte en comprensión y, por lo tanto, en saber (no mecánicamente, sino de un modo vivo)’. Constituye una forma de democratización o socialización del saber, producida por la transferencia de conocimientos (saberes que se comparten) y de tecnologías sociales (capacidades de actuación que se adquieren o mejoran). Con esto se contribuye a crear poder popular conforme con aquello de que ‘conocer es poder’, ya que los sectores populares van adquiriendo dominio y comprensión de los procesos y los fenómenos sociales en los que están inmersos, y de la significación de los problemas que les aquejan. Para buena parte de los autores latino-americanos que han tratado este tema, una de las cuestiones centrales que les preocupa son los mecanismos y las formas de control del saber (Egg, 1990, p. 6).

Dessa forma, segundo Thiollent (1985, p. 14) a investigação ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma “ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativos”.

Para Brandão (2006a, p. 12) a investigação ação participativa deve ser compreendida:

como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos.

Como também, conforme afirma Fals Borda (1998, p. 182) que a investigação ação participativa é um:

estudio y acción que va al paso con una filosofía altruísta de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus

observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. Es inter o multidisciplinaria y aplicable en continuos que van de lo micro a lo macro de universos estudiados (de grupos a comunidades y sociedades grandes), pero siempre sin perder el compromiso existencial con la filosofía vital del cambio que la caracteriza.

Nesse contexto, Egg (1990) destaca algumas características fundamentais da investigação ação participativa:

- 1) o objetivo da pesquisa é deliberado a partir da vontade comunitária de problemas existentes da vida real;
- 2) o intuito do estudo é a transformação da realidade que move a comunidade;
- 3) procura estabelecer uma dialética entre conhecimento e práxis com a participação dos interlocutores da investigação;
- 4) pressupõe a superação das reações dicotômicas entre o pesquisador que tem um suporte teórico/metodológico e os interlocutores envolvidos que contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos de seu próprio contexto;
- 5) requer formas de comunicação entre iguais com o propósito de realizar um trabalho de conjunto;
- 6) implica um compromisso efetivo e declarado do pesquisador para com a comunidade e transformação de sua realidade; e
- 7) é uma ferramenta orgânica a serviço da comunidade quando a usam para ter mais conhecimento da realidade que desejam transformar.

Brandão (2006b) destaca também algumas características fundamentais da investigação ação participativa:

- 1) deve partir da realidade concreta do cotidiano dos participantes individuais e coletivos do processo, a partir de suas diferentes dimensões e interações;
- 2) os processos e estruturas, as organizações e os diferentes agentes sociais devem ser contextualizados nas suas dimensões históricas para explicar a realidade social;
- 3) a tradicional relação sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve transformar-se gradualmente numa relação sujeito-sujeito;
- 4) os conhecimentos científicos e populares articulam-se criticamente num terceiro conhecimento novo e transformador;
- 5) devemos sempre partir da busca da unidade entre teoria e prática, e estabelecer e reconstruir a teoria a partir de uma série de práticas de reflexão crítica;
- 6) a participação popular deve ocorrer ao longo de todo o processo de investigação-educação-ação;

7) o compromisso político e ideológico do investigador com o setor popular e as suas causas sociais;

8) deve ser reconhecido o carácter político e ideológico das atividades científicas e pedagógica;

9) a IAP é um período de trabalho de educação popular realizado com e para comunidades, grupos e movimentos populares;

10) através do diálogo constante e não dogmático ou doutrinário entre as duas partes, deve ser estabelecido um consenso sempre dinâmico e modificável a ser construído;

11) a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social de humanização da vida, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidas, lidas e integradas como uma forma alternativa emancipatória do saber popular; e

12) na IAP sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos e, não apenas, para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associado à IAP seja local e específico.

Fals Borda (2007; 1998) destaca também algumas características fundamentais da investigação ação participativa:

1) não faz sentido procurar ou identificar leis sociais universais e absolutas. Não se deve comparar a lógica e os requisitos avaliativos da investigação tradicional com a investigação participativa. O qualitativo precede o quantitativo, sem descurar este último;

2) buscamos ciência/conhecimento interdisciplinar centrado em nossas próprias realidades, contextos e questões, como as dos trópicos e subtrópicos;

3) construir ciência/conhecimento útil que sirva aos povos de base e se esforce para libertá-las de situações de exploração, opressão e subjugação;

4) construir tecnologias que facilitem a busca coletiva de conhecimento, a recuperação crítica da história e da cultura dos originários e de outros grupos, e o retorno sistemático e compreensível do conhecimento adquirido às pessoas comuns;

5) buscar respeitosamente a soma de conhecimentos entre o conhecimento acadêmico formal e a sabedoria informal e/ou experiência popular;

6) a avaliação dos resultados ocorre durante o trabalho de campo e serve como estímulo para a ação. Os valores, objetivos e compromissos que motivam os investigadores participativos devem ser transparentes e explícitos no quadro e no trabalho de campo. A IAP

não tem espaço para experiências ficcionais ou projetos pilotos, pois está empenhado em mudar realidades concretas; e

7) transformação da personalidade/cultura dos investigadores participantes para refletir as suas experiências pessoais e compromisso moral e ideológico na luta por mudanças fundamentais na sociedade.

Nessa direção, a metodologia da investigação ação participativa segundo Bosco Pinto (1989) e Baldissera (2001) é compreendida em uma perspectiva holística, com prossecução lógica e sistemática de caminhos propositivos; isto é, passos com intuitos que se mediatizam por meio de instrumentos e técnicas.

Assim, essa direção lógica de caminhos se desdobra em três passos que se tornam fases, essas mediatizam-se em etapas que são construídas de um conjunto de atividades que proporcionam alcançar os objetivos de cada fase (Bosco Pinto, 1989; Baldissera, 2001).

Vale ressaltar, que a caminhada metodológica à realização dos passos da investigação ação participativa se inscreve na perspectiva de educação libertadora, despondo como ponto mediador o diálogo convidativo da participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la (Bosco Pinto, 1989; Baldissera, 2001).

Dessa forma, segundo Bosco Pinto (1989) e Baldissera (2001) a investigação ação participativa em seu primeiro passo é a *investigação* que se dispõe em algumas fases, dentre elas, o espaço de trabalho; a recompilação de informações sobre o espaço de trabalho; a observação; o destaque das características de sua população; organização; interlocução com os grupos estratégicos; a realização do estudo e a devolução dos resultados.

O objetivo do momento investigativo é gerar conhecimento sobre os problemas dos grupos em que se trabalha e as percepções coletivas desses grupos sobre seus próprios problemas (Bosco Pinto, 1989; Baldissera, 2001).

Bosco Pinto (1989) e Baldissera (2001), explicam que para atingir esse objetivo, *quatro* etapas precisam ser percorridas e implementadas passo a passo, tais como:

1) Desenvolvimento de um quadro teórico comum:

O primeiro passo é delinear a área, coletar informações existentes e entrevistar pessoas importantes sobre a área.

O segundo passo é sistematizar as informações existentes ou adquiridas sobre o contexto de estudo do grupo por meio de guias de observação, facilitando a ordenação das informações.

O terceiro e último passo é escrever um referencial teórico que permita a contradição sobre as informações coletadas com conceitos e categorias previamente

estudados, e escrever análises e explicações que possam posteriormente ser colocadas em contradição com o conhecimento gerado.

2) Seleção de regiões e unidades específicas:

O primeiro passo é desenvolver uma ferramenta ou guia de recolha de dados para reinterpretar e analisar criticamente os dados existentes na área de investigação escolhida.

O segundo passo é manter contato com pessoas experientes para fornecer um panorama histórico do local, facilitar o registro das conversas e utilizar o diário de campo como ferramenta de registro de informações, observações e documentação. Ao se deixar penetrar por todos os sentidos, familiarizando-se com as atividades da população e compartilhando seus percursos cotidianos, no qual o investigador poderá realizar análises relevantes em sua pesquisa.

O terceiro e último passo é estabelecer critérios de delimitação do contexto de estudo e áreas de pesquisa, selecionando unidades ou grupos específicos de pessoas que tenham certa natureza orgânica na interação.

3) Aproximação de unidade específica:

O primeiro passo é a consciência sensorial da unidade específica, permitindo que ela permeie e esteja presente nos momentos de trabalho, no lazer, nas celebrações rituais, nas festas e nos momentos de luto, na vida social onde é importante documentar através de diários de campo, fotografias e filmagens para sistematizar a observação da realidade em seus diversos níveis históricos, genético, morfológico, social, relacional entre outros.

O segundo passo é o contato com os líderes/dirigentes e autoridades locais para apresentar a proposta de pesquisa com a finalidade de evitar futuros problemas ou incompatibilização com a equipe, bem como, na participação das atividades e na vida sócio-cultural da população envolvida na pesquisa por parte dos pesquisadores, com a finalidade de conhecê-la em sua percepção, e linguagem no que diz respeito ao trabalho, a vida sócio-econômica e cultural, interrogações e as comunicações que se dão durante o processo de trabalho e que não se repetem em outro ambiente é preciso estar aí e envolver-se para conhecê-la.

O terceiro e último passo é identificar e descobrir os grupos existentes e examinar até que ponto eles podem ser integrados na investigação em curso, utilizando a observação participante e entrevistas com as pessoas da localidade ao escolher para o trabalho de pesquisa, aqueles grupos que por sua posição poderão assumir um papel essencial nos processos de transformação social, capazes de irradiar para os outros a ação educativa que apreenderam e realizaram com a equipe de pesquisadores.

4) A investigação participante da questão e da percepção da unidade específica:

O primeiro passo consiste em sistematizar as informações coletadas na etapa anterior e iniciar uma nova sistematização das informações com a participação dos envolvidos no estudo utilizando o conteúdo dos diários de campo, roteiros de observação e compreensão da elaboração do estudo. Os códigos de pesquisa são representações de situações reais que facilitam o diálogo do círculo de cultura, grupos ou círculos de pesquisa por meio de mensagens cifradas que partem da problemática e permitem desvelar a percepção do grupo.

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente (Freire, 1980, p. 141-142).

O segundo passo realizam-se os círculos de cultura, grupos ou círculos de pesquisa, como ponto culminante investigativo, são realizadas reuniões com os grupos em que se procura confrontar a informação recolhida e sistematizada pela equipe, assim, o círculo de cultura, grupo ou círculo de pesquisa é também um instrumento de auto-investigação e de investigação participativa coletiva de uma realidade compartilhada pelas pessoas do grupo, com o objetivo de avançar no conhecimento dos processos reais como um processo de aprofundamento e redescoberta da realidade e verdades locais.

O terceiro e último passo consiste no registro detalhado dos materiais produzidos no círculo de cultura, grupo ou círculo de pesquisa, o que permite estudar as falas dos participantes e, por meio delas, classificar e filtrar sua lógica de pensamento, a fim de preparar o processamento teórico futuro. Momentos temáticos.

O seu segundo passo é a *tematização* que tem por intuito uma reflexão crítica sobre os acontecimentos estudados e sua elaboração teórica, que viabilize a devolução posterior desta informação à população, para transformá-la em um programa pedagógico (Bosco Pinto, 1989; Baldissera, 2001).

Este momento representa uma ação reflexiva na produção de conhecimento da vida real, face ao referencial teórico elaborado, e revela as contradições que existem quando se busca superá-las por meio de um programa ou proposta pedagógica (Bosco Pinto, 1989; Baldissera, 2001).

Segundo Bosco Pinto (1989) e Baldissera (2001), esse movimento dialético se desenvolve em três fases e seus correspondentes passos:

1) A teorização:

O primeiro passo é identificar os elementos que constituem esses processos, como as forças produtivas, a estrutura das relações de poder, a ação do Estado e seu aparato, a organização das classes sociais e as informações obtidas sobre a história. As populações envolvidas no estudo, suas lutas e demandas podem ajudar a descobrir movimentos nos processos educacionais e de trabalho, bem como, a revelar os sistemas de conexões existentes entre unidades específicas e contextos regionais, nacionais e internacionais.

O segundo passo é identificar as relações existentes entre os vários componentes e analisar as suas contradições. Este passo dá mais ênfase às categorias teóricas e conecta unidades específicas à formação social da região, identificando os mecanismos através dos quais elas ocorrem. O valor da composição do grupo e as contradições entre eles.

O terceiro e último passo é compreender o estudo do modo de produção dominante, a determinação por ele exercida sobre os demais, ao se propor entender como o modo de produção se articula com os outros modos é verificar como se expressa no nível das implicações da pesquisa consistindo na elaboração de um documento sobre teorização devendo se transformar em instrumento de trabalho a ser utilizado nas fases posteriores da pesquisa.

2) A percepção da realidade social e temas geradores:

A primeira etapa envolve a identificação dos elementos presentes na cognição do grupo, se estão relacionados e como os grupos participantes do estudo se relacionam, isso é feito através da análise de conteúdo dos dados coletados nas transcrições ou gravações, dos círculos de cultura, grupos ou círculos de pesquisa, e como identificar conjuntos de elementos geradores de temas importantes para a formação da consciência dos grupos envolvidos no processo de pesquisa, é necessário estudar como os elementos simples identificados acima estão integrados e relacionados à construção de uma sensibilidade experiencial e percebido conscientemente gerando um tema em torno do qual outros elementos circundam e dão significado.

O segundo passo é compreender e detectar o grau de relacionamento entre os temas percebidos pelos integrantes dos círculos de cultura, grupos ou círculos de pesquisa, pois muitos temas estão relacionados entre si tratando-se de descobrir que tipo de conexões entre temas são percebidos pelos membros dos grupos com que se está trabalhando, de tal modo que se passa a elaborar a estrutura temática; isto é, o conjunto de temas relevantes à percepção da realidade pelos grupos.

No contexto gerador, os temas geradores ou a temática significativa para a compreensão crítica da realidade. A realidade e a situação existencial apresentam-se codificadas e é necessário descodificá-las para que o sujeito possa construir seu conhecimento a partir da sua leitura de mundo (Marinho, 2009, p. 56).

O terceiro e último passo é verificar o tipo de explicação dada aos fenômenos e fatos sociais ao constatar a que os grupos, a população da unidade específica, atribuem as causas dos fatos que interferem diariamente, afinal todo grupo tem sua maneira própria de justificar as contradições de sua realidade social, bem como, ao comparar o conteúdo das percepções com a teorização, esta comparação dever ser feita de forma sistemática para poder captar até onde vão os limites do afastamento entre a consciência da população e sua realidade.

3) A construção de um programa pedagógico:

O primeiro passo se propõe na construção de unidades pedagógicas centradas sobre cada tema-gerador, não sendo uma ideia ou conceito simples, mas tendo um significado simbólico verbal ou palavra que se referem a uma série de aspectos da realidade, que se encontram, assim relacionados com a palavra-tema de uma ou outra maneira, seja como causa, condição, característica ou efeito.

O segundo passo se fará a elaboração dos códigos para os temas geradores, pois o código é uma construção na qual se combinam elementos da realidade do educando e de sua percepção, com ideias de perguntas ou questões pedagogicamente orgânicas, para facilitar o diálogo no grupo, animado por um coordenador criando o material didático que significa a expressão sensorial dos temas e unidades pedagógicas, mediante formas gráficas, meios visuais, orais ou audiovisuais.

O terceiro e último passo se fará o treinamento dos coordenadores para realização dos círculos de cultura, grupos ou círculos de estudos, assim são dinâmicas especiais que tem que ser aprendida com treinamento visando, sobretudo, desaprender os hábitos diretivos e impositivos da educação formal, e criar novos hábitos mentais, culturais e atitudes, o coordenador de um círculo de cultura, grupo ou círculo de estudo é um problematizador, um inquietador, um desafiador de consciências, procura criar condições para que o grupo se encontre ao redor de uma problemática, descubra os interesses que realmente os unem e proponha caminhos de ação e transformação da realidade.

Para Bosco Pinto (1989) e Baldissera (2001) o seu terceiro e último passo é a *programação/ação* no qual busca por meio de uma ação organizada o requerimento de uma auto-investigação da população, uma reflexão crítica sobre sua própria realidade, na procura de ações que a transforme, pelo qual corresponde aos destaques dos problemas ressaltados em

ordem de prioridade destacado no projeto ou planejamento de um programa de ações, execução e avaliação do mesmo. A população utiliza o novo conhecimento construído para elaborar sua prática, por meio da execução de um projeto coletivo.

É o momento da ação. O objetivo desse momento é motivar os grupos e a população para ação, através de um programa coerente e adequado com a realidade e de capacitação das pessoas que participarão do programa. A pesquisa deve continuar paralelamente da ação, porque a realidade está em constante mutação (Bosco Pinto, 1989; Baldissera, 2001).

Segundo Bosco Pinto (1989) e Baldissera (2001), o terceiro e último momento divide-se nas seguintes quatro etapas:

1) A realização dos círculos de cultura, grupos ou círculos de pesquisa:

O primeiro passo compreende a organização ou seleção de grupos para os círculos de estudo considerando o bom senso das motivações dos participantes, bem como, dos coordenadores de grupos.

O segundo passo se realiza o processo de codificação nos círculos de cultura do estudo que significa um avanço no desenvolvimento da metodologia, tratando-se de fazer avançar a consciência crítica dos grupos, mediante o questionamento de sua visão social, destacando a importância de partir sempre daquilo que o grupo é capaz de perceber, para si, mediante um questionamento crítico fazer avançar a consciência coletiva do grupo.

Se a descodificação for bem feita, este movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável. [...] Assim é possível explicar, por meio de conceitos, por que os indivíduos começam a portar-se de uma maneira diferente frente à realidade objetiva, uma vez que esta realidade deixou de apresentar-se como um beco sem saída e tomou o seu verdadeiro aspecto; um desafio a que os homens e mulheres devem responder (Freire, 1979, p. 17-18).

O terceiro e último passo se prioriza os problemas que exigem uma ação para solucioná-los por meio dos grupos de pesquisa, mostrando-se a relação existente entre os problemas, o que permitirá estabelecer uma ordem de prioridades para ação, bem como, consistindo em fazer a seleção de ideias-projeto a partir de estabelecimento de prioridades na solução de problemas, selecionando-se aquelas que têm, no primeiro momento, maior possibilidade de solução e elaboram-se projetos de transformação.

2) A irradiação da ação educativa:

O primeiro passo é difundir em toda população da unidade específica o conhecimento da problemática detectada na pesquisa, para que chegue a determinações de ações em conjunto para modificá-la.

O segundo passo é fazer-se a apresentação à população dos problemas e ações alternativas para a discussão, pois se faz através da difusão massiva escrita, oral ou audiovisual dos problemas e ideias-projetos, como também, através de assembleias com toda a população.

O terceiro e último passo consiste na seleção coletiva dos projetos de ação no qual é o momento da tomada de decisão coletiva ao discutir a problemática e os meios de solução, a população deverá decidir que rumo tomar, o que fazer para encontrar a solução para o problema ou problemas sociais.

O conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social de que a produtiva é uma dimensão determinante. A análise da prática produtiva abre a possibilidade ao estudo sério, que deve ir gradativamente aprofundando-se, de uma temática rica e plural. Estudo através do qual se vai superando a pura opinião em torno dos fatos pela compreensão de sua razão de ser. [...] O importante é que um programa que assim se constitui, de maneira dinâmica, jamais seja reduzido a fórmulas acabadas, estáticas e burocráticas (Freire, 1978, p. 151).

3) A elaboração de projeto comunitário:

O primeiro passo é definir os recursos materiais e humanos à realização do projeto, assim a comunidade analisa a ação proposta, para definir o que há de fazer para que os objetivos do projeto possam ser alcançados, localizando-se os recursos disponíveis, buscando-se definir os recursos alternativos para o projeto, onde a equipe de técnicos auxilia os grupos, abrindo um leque de alternativas.

O segundo passo consiste na formulação das tarefas e da designação dos responsáveis é necessária para que as ações, vão construindo o projeto, não fiquem indeterminadas, como responsabilidade de todos, mas sem ninguém que leve ao término, bem como, ao compreender a preparação dos conteúdos dos eventos educativos de apoio ao projeto, assim cabe preparar com detalhes os conteúdos, métodos de ensino, materiais didáticos, etc, dos eventos educativos que vão preparar e capacitar as pessoas que participam de alguma forma do projeto, às tarefas que lhes competem, fazendo-se a capacitação do pessoal do projeto dando ênfase aos métodos ativos e autogestionários, tais como cursos-oficinas e as práticas de campo.

O terceiro e último passo consiste na preparação imediata dos meios necessários para dar início às atividades do Projeto, hão de realizar-se todas as gestões e ações que permitam iniciar o projeto no momento previsto, assim estabelecendo-se os caminhos de comunicação comunitária sobre o projeto criando formas em que a comunidade deve dispor para acompanhar ou alterar o projeto, visando atingir os resultados desejados sendo criados diretamente pela comunidade ou por ela adaptadas devendo funcionar não apenas no plano dos dirigentes, mas também da base.

4) A execução e avaliação dos projetos de ação:

O primeiro passo desta fase é de dar início as atividades do projeto e dos programas educativos necessários.

O segundo passo faz-se uma avaliação permanente do processo de transformação, assim a avaliação é um meio para que a própria população defina os ajustes no projeto e ela destinado de uma forma permanente no decorrer da execução.

O terceiro e último passo consiste na análise dos resultados finais do projeto por toda a comunidade participante, este último passo não deve ser negligenciado, pois permitirá a comunidade dar-se conta dos resultados de sua ação, fortalecendo assim a confiança em sua própria força, até mesmo os erros e acertos podem levar a comunidade a assegurar-se de sua capacidade, fortalecendo-se na sua ação.

Vale destacar, também, que o estudo é de abordagem do tipo qualitativa, que nas palavras de Minayo (1994, p. 22) apresenta:

um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse contexto, o presente estudo ancora-se na investigação ação participativa de perspectiva qualitativa com uma das estratégias da pesquisa é a realização da formação do professor de filosofia, com a participação da comunidade. A formação de caráter permanente teve como base teórica a Perspectiva Decolonial e Intercultural crítica que advém de demandas indicadas pelos participantes do estudo com a diagnose realizada na investigação do Mestrado, bem como, da observação e acompanhamento de atividades realizadas na TIARG e na Escola “Itaputyr” em diferentes tempos-espacos.

Essa formação foi realizada em 3 Encontros Dialógicos na Ramada e na Casa do Cacique Kôkôixumti na Aldeia Zawara Uhu, nos dias 27 e 28 de setembro de 2024, por meio

de dinâmicas pedagógicas, que possibilitaram o acesso ao pensamento decolonial e aos pressupostos da educação intercultural, mas viabilizou também o pensar sobre a filosofia, a prática social e educacional da Comunidade Tembê Tenetehara na Aldeia Zawara Uhu.

Quadro 1 – Encontros Dialógicos Formativos

Formação Permanente do Professor de Filosofia e a Participação da Comunidade Tembê Tenetehara na Aldeia Zawara Uhu na Perspectiva Decolonial e Intercultural (ANEXO I)	
Encontro Dialógico Formativo I – Pensamento Decolonial, Intercultural Crítico e a Educação (2 CH)	
Objetivo: analisar a denúncia e o anúncio da colonialidade e da decolonialidade em suas dimensões estruturais com relações interculturais funcionais e críticas na educação bancária e libertadora.	
Dinâmica Pedagógica: os encontros dialógicos foram de forma dialogada, interativa, com atividades lúdicas e participativas.	
Recursos Utilizados: caneta, folha A4, notebook e coletânea de textos dos “encontros dialógicos formativos”.	
Resultados: contribuiu na formação permanente crítica do professor de filosofia ao compreender a denúncia da continuidade da situação colonial do saber eurocêntrico ao subalternizar os etnosaberes indígenas nas “supostas” inclusões das diferenças das relações interculturais funcionais do estado neoliberal no qual se reproduzem na educação bancária e o anúncio da atitude decolonial do saber ao dialogar com os etnosaberes indígenas na transformação das estruturas de poder em um estado democrático no qual se dimensionam na educação libertadora.	
Encontro Dialógico Formativo II – Ensino de Filosofia na Perspectiva Atual: críticas e desafios (2 CH)	
Objetivo: analisar a crítica ao ensino de filosofia hegemônico europeu e os desafios decoloniais e interculturais do diálogo interfilosófico.	
Dinâmica Pedagógica: os encontros dialógicos foram de forma dialogada, interativa, com atividades lúdicas e participativas.	
Recursos Utilizados: caneta, folha A4, notebook e coletânea de textos dos “encontros dialógicos formativos”.	
Resultados: contribuiu na formação permanente crítica do professor de filosofia ao entender a colonialidade do saber eurocêntrico no ensino de filosofia ao negar o diálogo por meio do monólogo negativo da razão dialética subjetiva universal com outras inteligibilidades filosóficas indígenas e a partir da reflexão dos desafios da decolonialidade do saber plural no ensino de filosofia afirmar de forma ético-político-libertador o diálogo através do interfilosófico, pluriversal e transmoderno o intercultural crítico com as expressões filosóficas indígenas.	
Encontro Dialógico Formativo III – Ensino de Filosofia e a Filosofia do Povo Tembê Tenetehara: por um diálogo decolonial e intercultural crítico (4 CH)	
Objetivo: analisar o ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” em diálogo com os saberes filosóficos e educacionais do Povo Tembê Tenetehara na perspectiva decolonial e intercultural crítica.	
Dinâmica Pedagógica: os encontros dialógicos foram de forma dialogada, interativa, com atividades lúdicas e participativas.	
Recursos Utilizados: caneta, folha A4, notebook e coletânea de textos dos “encontros dialógicos formativos”.	
Resultados: contribuiu na formação permanente crítica do professor de filosofia ao apreender os saberes filosóficos e educacionais do Povo Tembê subjacentes a Festa do Ritual do Mingau e do Moqueado por meio da participação comunitária na Aldeia Zawara Uhu com intuito de promover um diálogo decolonial e intercultural crítico entre a filosofia ocidental e a filosofia Tenetehara objetivando na prática educacional o fortalecimento do bem viver e a valorização da cultura indígena Tembê no ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” Tembê Tenetehara.	

Fonte: Fleuri (2020; 2018), Kahwage e Mendonça (2017b), Moraes Junior e Oliveira (2023; 2021a; 2021c), Oliveira (2015), Silva (2019) e Walsh (2009a).

Os encontros foram registrados em vídeo e áudio, onde foram transcritos e analisados os processos de formação com a comunidade na Aldeia Zawara Uhu. Após a formação foram realizados encontros dialógicos, no dia 28 de setembro de 2024, visando a reelaboração coletiva do plano de ensino de filosofia da escola.

Nos encontros dialógicos foram elaborados as justificativas e os objetivos do ensino de filosofia, o desenho curricular e as estratégias coletivas de inserção do pensamento filosófico Tembé, tendo por base as narrativas, as festas e rituais culturais da cultura Tembé, bem como, o diálogo com o ensino de filosofia de tradição ocidental, a concepção da prática educacional, as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e as avaliações. Buscando-se ainda identificar ações coletivas de interação entre escola e comunidade, tendo por base o pensamento decolonial e intercultural crítico. Houve o registro de áudio e vídeo de todo o processo de elaboração do plano de ensino, com a culminância do plano de ensino de filosofia.

Nessa conjuntura, é importante ressaltar, que a construção de realização da formação e da reelaboração do plano com a comunidade, o professor e a liderança Kôkôixumti ficou no período de 31/08/2024 a 30/11/2024 tendo um encontro por mês aos sábados, se adequando às demandas da comunidade, porém a liderança Kôkôixumti achou melhor modificar a data e ficando nos dias 27, 28 e 29/09/2024 e tendo menor participação de outras aldeias devido ao crime ocorrido ao Luandson Tembé denunciado pela liderança por meio de um vídeo em 2024:

olá, sou o Kôkôixumti Tembé Jathiati Parkateje, uma das lideranças indígenas do Povo Tembé, Terra Indígena Alto Rio Guamá. E vim aqui dizer que o Povo Tembé se encontra é mais uma vez de luto por um crime bárbaro que ocorreu nesta terça-feira desta semana. E o corpo do indígena Luandson Tembé foi encontrado pelos seus pais. É na beira do Rio Guamá, com sinais de tortura, espancamento, estrangulamento, facada e sinais de tiro. É lamentável! E o povo se encontra muito abalado. Triste! Procurando saber. Quem foi? No momento, a gente não tem. É ainda nenhuma pista, a gente não imagina quem foi que fez esse crime bárbaro e a gente espera que a justiça venha solucionar o caso. O que resta agora? É a esperança é de amenizar essa situação e que o Povo Tembé volte a viver em paz. Muito obrigado.

2.3.2. Método de Pesquisa

O método utilizado no estudo é o analético, decolonial, filosófico, libertador e primeiro elaborado por Enrique Dussel (1986), para o qual se fundamenta na crítica a Lévinas que diz do outro na totalidade dialética europeia; isto é, que se caracteriza como um equívoco por não refletir que o outro pudesse ser um indígena.

Sem dúvida, Enrique Dussel inspira-se, significativamente, em Emmanuel Lévinas. Acompanhando essa interpretação, diríamos que seu método, que busca uma dialética aberta à exterioridade, também parte do judeu lituano-francês. A experiência originária do 'face-a-face' assumida por Lévinas como 'experiência por

excelência' é por Dussel reportada, concretamente, à América Latina, de onde deve propor, de sua parte, a superação da ontologia europeia por uma metafísica da alteridade, a partir da exterioridade real, concreta, do outro como o pobre, o oprimido do chamado Terceiro Mundo, das vítimas, hoje (Costa, 2015, p. 139-140).

Assim, o outro para nós é a:

América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido [...] em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes. O método do qual queremos falar, o ana-lético, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (aná-) que o do mero método dia-lético. O método dia-lético é o caminho que a totalidade [europeia] realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes (Dussel, 1986, p. 196).

Parecería que de esta manera hemos llegado al fin, al fundamento. En realidad, esa totalidad es opresora; es la totalidad europea del siglo XV al siglo XX que colocó a otros hombres como si fueran cosas en su mundo; los 'comprendió' en su cotidianidad y los pensó en su filosofía ontológico-dialéctica. Este mundo se pensó único, neutro, natural, incondicionado y exclusivo punto de apoyo de todo pensar posible. El Otro fue reducido a ser un ente dentro de tal mundo (Dussel, 1995a, p. 231).

O método analético decolonial se dedica de subsumir, de ir além do em si mesmo e do o mesmo do sistema da totalidade dialética europeia colonial do desde si; ou seja, ao partir do desde a alteridade, em diálogo crítico enquanto livre e de sua palavra como revelação (Dussel, 1986).

Al método meta-físico lo llamaré 'ana-lético' y es distinto del método 'dia-lético'. Este último va de un horizonte a otro hasta llegar al primero donde esclarece su pensar; dialéctico es un 'a-través-de'. En cambio, ana-lético quiere significar que el lógos 'viene de más-allá'; es decir, que hay un primer momento en el que surge una palabra interpelante, más allá del mundo, que es el punto de apoyo del método dialéctico porque pasa del orden antiguo al orden nuevo. Ese movimiento de un orden a otro es dialéctico, pero [ahora] es el Otro como oprimido el punto de partida (Dussel, 1995a, p. 235-236).

Segundo Costa (2015), em relação ao método analético decolonial como um método metafísico decolonial por ser distinto do método dialético colonial não é somente diferente; ou seja, porque o seu movimento transcende os horizontes da totalidade ontológica não ascende só dentro dessa totalidade, porém parte de um "mais além".

El método meta-físico, que no es solamente ontológico, opera de otra manera. Esta otra manera es el descubrir un más allá del mundo que es dado cuando el Otro provoca y - como dije al comienzo - su palabra viene del 'más-allá' del horizonte del mundo. En griego, 'más allá' y 'más alto' se dicen aná y la 'palabra': lógos; de tal manera que ana-lógos significa (en su sentido etimológico, en el sentido radical: 'ana-lógico') 'la palabra que irrumpe en el mundo desde más allá del mundo'; más allá del fundamento. El método ontológico-dialéctico llega hasta el fundamento del

mundo, aun como futuro, pero se detiene ante el Otro como un rostro de misterio y libertad, de historia dis-tinta. Adviertan que uso la palabra 'dis-tinta' y no 'diferente'. La identidad se diferencia en los entes de la totalidad; la identidad y la diferencia son dos modos de la totalidad; en tanto que la distinción es aquello que es desde siempre 'otro', que nunca ha habitado en comunidad y por lo tanto no puede diferir. Diferir es lo que, habiendo estado unido, ha sido llevado a la dualidad; porque se ha dado un momento de unidad primigenia es posible el retorno a la unidad y el retorno es el principio de la totalidad. En cambio, si el Otro ha sido originariamente distinto, no hay diferencia ni retorno; hay historia, hay crisis; es una cuestión totalmente diversa. De esta manera, el Otro es originariamente dis-tinto y su palabra es ana-lógica, en el sentido de que su lógos irrumpe interpelante desde más allá de mi comprensión; viene a mi encuentro (Dussel, 1995a, p. 233-234).

Assim, tendo como abertura para os logos que não está incluído no sistema, sobretudo, para aqueles que não comungam apesar de se encontrar no interior das fronteiras de tal sistema não sendo definido como pertencente ao ser da totalidade ou reduzido à identidade de o mesmo que é justamente o fundamento do método dialético colonial (Costa, 2015).

Passa de horizonte a horizonte até chegar ao fundamento. Este, por sua vez, é a fonte, o ponto de partida que a tudo esclarece e define. Não há abertura real. Há possibilidade para o diferente, mas não para o distinto. O método analético tem como pressuposto a exterioridade do outro, enquanto distinto e livre. Por isso é metafísico. Ora, o ser do qual trata está 'mais além' e não pode ser confundido com um mero ente, intramundano. Este ser, antropológico, é o ser humano, enquanto alteridade metafísica (Costa, 2015, p. 143).

Assim, no método analético decolonial, o outro é a revelação que atua, trabalha, serve e cria, ao afirmar o que diz Dussel (1986, p. 196-197) que o:

método dia-lético é a expansão dominadora da totalidade desde si; a passagem da potência para o ato de 'o mesmo'. O método ana-lético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para 'servi-lo' criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesmo é sempre dia-lética; tinha, porém, razão Feuerbach ao dizer que 'a verdadeira dialética' [...] parte do diálogo do outro e não do 'pensador solitário consigo mesmo'. A [...] dia-lética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento ana-dia-lético); [...], a dominadora [...] dialética é simplesmente um movimento conquistador: dia-lético.

O método analético ou ana-dia-lético decolonial considera o rosto sensível da exterioridade; uma vez que, é se colocar a serviço da exterioridade por meio de um trabalho-criador político (Dussel, 1986).

El método ana-lético surge desde el Otro y avanza dialécticamente; hay una discontinuidad que surge de la libertad del Otro. Este método, tiene en cuenta la palabra del Otro como otro, implementa dialécticamente todas las mediaciones necesarias para responder a esa palabra, se compromete por la fe en la palabra histórica y da todos esos pasos esperando el día lejano en que pueda vivir con el

Otro y pensar su palabra, es el método ana-lético. Método de liberación, pedagógica analética de liberación (Dussel, 1995a, p. 236).

De acordo com Costa (2015), é aqui que está o pressuposto do princípio de alteridade como exterioridade do outro, ao partir da crítica à dialética colonial por esta não dar conta da presença real do outro em sua exterioridade; ou seja, evidência que a analética decolonial é um ponto de apoio, uma complementação do movimento dialético não-colonial.

Assim, concedendo como mediações para aceder ao outro que não se permite englobar pela totalidade, mas complementa, a partir da alteridade metafísica pela abertura real que irrompe do outro à libertação e as profundas transformações necessárias no seu tempo histórico (Costa, 2015).

O método analético fende a totalidade ontológica e dá ao método dialético a abertura que, na história da tradição filosófica ocidental moderna, não conseguiu ter. Note-se ainda que o método analético não parte já de um saber, mas de ouvir a palavra do outro enquanto outro. Não há um conhecimento prévio do outro, a priori, como se se pudesse reduzir o outro ao mesmo de uma estrutura transcendental. O outro se manifesta analeticamente: dá-se numa relação, a do face-a-face que não é um mero conhecer, revela-se na sua libertação alterativa. Aqui o outro não é uma simples extensão do [meu] 'ego', um 'alter-ego', que pode ser definido tal qual o meu Eu. Na analética, a exterioridade do outro mantém sua ipseidade, e o nível da relação do outro com o mesmo, agora, pode ser efetivar a partir da palavra analógica, onde não há dominação, nem redução do outro ao mesmo (Costa, 2015, p. 144-145).

Assim, segundo Dussel (1986, p. 197) a exterioridade no método analético ou na ana-dia-lética decolonial não é só, mas sempre “vós”:

cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e da própria humanidade como um todo, e ainda mais, do outro absoluto. O rosto do outro é um aná-logos; ele é a 'palavra' primeira e suprema, é o dizer em pessoa, é o gesto significativo essencial, é o conteúdo de toda significação possível em ato.

No método ana-dia-lético decolonial, o rosto positivo trans-ontológico-epistêmico, do pobre ou da vítima indígena dominada e do povo comunitário latino-americano oprimido; ou seja, é a essência, a justiça, a tarefa, a sinceridade e o compromisso ético e temático da filosofia da libertação latino-americana (Dussel, 1986).

O método de Dussel, a princípio, é formulado em vista de uma ética da libertação latino-americana, mas ao compreender que em Lévinas a ética é a filosofia primeira, a analética tornar-se-ia, em Dussel, o método apropriado a uma filosofia latino-americana da libertação. Tal filosofia deve brotar das exigências da práxis de libertação dos oprimidos. Assim, o método elaborado deve estar apto a ouvir a voz do outro e a colocar em crise o sentido da totalidade fechada: abri-se ao outro,

enquanto outro, comprometer-se eticamente com ele, como o interpelado que responde à palavra do interpelante, eis o sentido mais forte do método analético (Costa, 2015, p. 140-141).

Assim, o método analético decolonial tem o compromisso fundamental ou pressuposto ao revelar o outro e considerar a sua palavra enquanto exterioridade relevante do movimento no método ana-dia-lético decolonial. Nas palavras de Dussel (1986, p. 197-198):

o discurso filosófico parte da cotidianidade ôntica e dirige-se dia-lética e ontologicamente para o fundamento [...], de-monstra cientificamente (epistêmica, apo-diticamente) os entes como possibilidades existenciais. É a filosofia como ciência, relação fundante do ontológico sobre o ôntico [...], entre os entes há um que é irreduzível a uma de-dução ou de-mostração a partir do fundamento: o ‘rostro’ ôntico do outro que, em sua visibilidade, permanece presente como trans-ontológico, metafísico, ético. A passagem da totalidade ontológica ao outro como outro é analética: discurso negativo a partir da totalidade, porque pensa a impossibilidade de pensar o outro positivamente partindo da própria totalidade; discurso positivo da totalidade, quando pensa a possibilidade de interpretar a revelação do outro a partir do outro. Essa revelação do outro já é um [...] movimento, porque a negatividade primeira do outro questionou o nível ontológico que, agora é criado, com base num novo âmbito. O discurso se faz ético e o nível fundamental ontológico descobre-se como não originário, como aberto a partir do ético, que se revela depois [...] como o que era antes [...], o próprio nível ôntico das possibilidades fica julgado e relançado a partir de um fundamento eticamente estabelecido, e estas possibilidades como práxis analética transpassam a ordem ontológica e se adiantam como ‘serviço’ na justiça.

Para Dussel (1986) o método analético decolonial assume de forma afirmativa o seu caráter ético na comunidade de comunicação por não se limitar à dimensão teórica, científica e ontológica da dialética; isto é, aceita o outro enquanto alteridade por estabelecer uma escolha ética e um compromisso moral com a vida negada pela totalidade sistêmica eurocêntrica.

Costa (2015, p. 141) explica que:

Dussel compreende que é na resposta concreta do interpelado ao interpelante que a experiência do face-a-face atinge sua finalidade. É a exigência da práxis libertadora, como mediação da própria libertação. O método analético é então o ponto de partida e o complemento necessário do método dialético: é o suporte que permite à dialética a abertura à exterioridade do outro.

Dussel (1995a, p. 239), então, compreende por um novo olhar a realidade no que tange ser efetivo, crítico ao considerar o sentido e o caráter ético do método e do epistêmico de intervenção sobre essa realidade de forma pedagógica do “el método de la filosofía latinoamericana [da libertação], más allá de toda la filosofía europea [e norte-atântica], ha de ser una analéctica pedagógica de la liberación”.

Por isso, a filosofia, em última instância, é uma pedagógica, mesmo a despeito daqueles que não veem sentido crítico e transformador no ensino de filosofia e do filosofar. Toda práxis educa e/ou reeduca. Daí o caráter prático-poiético do trabalho e da reflexão filosófica. O produto aqui é a compreensão crítica e consciente do sentido da vida, a disposição na construção de outro projeto de vida; o discurso comprometido com a transformação das estruturas de dominação e de poder que privilegiam a vida de uns poucos em detrimento da vida da maioria (Costa, 2015, p. 146-147).

A filosofia na perspectiva do método analético decolonial é filha da práxis ao mesmo tempo em que a gesta pela teoria ao buscar no sentido e da reflexão crítica sobre a realidade; ou seja, o “pensamento de Dussel reúne teoria e prática desde a exterioridade do outro; o filósofo é aprendiz da realidade do pobre, do excluído, das vítimas” (Costa, 2015, p. 147).

Desta forma:

o filósofo não se furta a essa realidade, nem a desconhece. Solidariamente atua com intenção de transformação, na busca incessante do respeito, da dignidade e do reconhecimento da pessoa do outro no lugar onde vive ou em qualquer outro lugar. Por isso, Dussel nos diz que o filósofo, na América Latina, deve começar sua tarefa sendo discípulo dos oprimidos, dos excluídos, dos pobres, das vítimas (Costa, 2015, p. 147).

Na perspectiva de Dussel (1986), no método ana-dia-lético decolonial, o filósofo decolonial antes de ser um ser humano reflexivo, é um ser humano corporificado, ético, justo, bom, discípulo do face-a-face da libertação para que deixe a exterioridade ser outro ao romper o silêncio da palavra dominadora à abertura interrogativa do pobre ou da vítima no saber permanente de ouvir atentamente a alteridade já é uma opção ética.

O método ana-lético, então, inclui uma opção prática histórica prévia [a opção ética]. O filósofo, aquele que quer pensar metodicamente, deve já ser um ‘servidor’ comprometido com a libertação. O tema a ser pensado, a palavra reveladora a ser interpretada ser-lhe-ão dados na história do processo concreto da própria libertação. Essa palavra, esse tema não podem ser lidos [...], nem podem ser contemplados ou vistos [...] são escutados no campo cotidiano da história, do trabalho, e ainda no campo de batalha da libertação. O saber-ouvir é o momento constitutivo do próprio método; é o momento discipular do filosofar; é a condição de possibilidade do saber-interpretar para saber-servir [...]. A conversão ao pensar ontológico é morte à cotidianidade. A conversão ao pensar meta-físico é morte à totalidade. A conversão ontológica é ascensão a um pensar aristocrático, de poucos, ao pensar de Heráclito que se opõe à opinião dos ‘demais’ [...]. A conversão ao pensar ana-lético ou meta-físico é exposição a um pensar popular, dos demais, dos oprimidos, do outro fora do sistema; é contudo um poder aprender o novo. O filósofo ana-lético ou ético deve descer de sua oligarquia cultural acadêmica e universitária para saber-ouvir a voz que vem de mais além, do alto (ana-), da exterioridade da dominação (Dussel, 1986, p. 199).

Segundo Dussel (1995a) o filósofo decolonial acrescenta criticidade ao processo ao se voltar contra a totalidade eurocêntrica para clarificar a exterioridade; ou seja, porque respeita o Outro e cumpre a analética de um discurso verdadeiramente pedagógico.

El filósofo debe conocer qué es su totalidad, pero, en primer término, debe prepararse en el silencio para descubrir el verdadero significado de las 'sonoras' palabras filosóficas que se usan y de todos los sistemas que ha digerido ideológicamente, para negarlos. La primera tarea del filósofo es destruir las filosofías preexistentes, para poder quedar en el silencio, silencio que le permitirá estar en condiciones de escuchar la voz del Otro que irrumpe desde la exterioridad. El filósofo, en América latina, debe comenzar por ser discípulo del pueblo oprimido latinoamericano. En la medida en que se compromete, aprenderá a pensar verdaderamente. Si el filósofo comprometido es perseguido, sólo entonces sabe lo que es la persecución; toma conciencia del sentido de la persecución en la lógica de la alteridad. Si no es perseguido no puede pensar este tema nunca (Dussel, 1995a, p. 239).

Assim, o filósofo colonial que se limita a voltar-se contra a totalidade eurocêntrica para clarificar re-flexivamente são cúmplices da totalidade por serem ideólogos ao cooperarem com a dominação em relação ao que está fora da totalidade (Dussel, 1995a).

Puesto en la tarea, el filósofo llega a descubrir el ámbito del Otro por su compromiso y - como dije más de una vez - piensa lo que el Otro vive al convivir en su mundo. Sólo después retorna sobre la totalidad en que se encontraba, y retorna como el maestro crítico de la totalidad para proponer la liberación a los oprimidos. Su pensar mostrará la dignidad heroica del gesto liberador, que es considerado por la totalidad como lo pésimo, como lo ilegal y digno de prisión, represión. El maestro analético pasa así a ser maestro de liberación. La filosofía es un magisterio; es una puesta en crisis que enseña al discípulo mismo (el Otro) no lo que él ya es (porque él es historia nueva), sino que le enseña críticamente el valor de su gesto y permite teóricamente la apertura del camino (Dussel, 1995a, p. 240).

Vale destacar, nesse contexto, a conexão do método analético decolonial da filosofia da libertação como base dialógica do método da filosofia intercultural em Fornet-Betancourt (1994b) ao afirmar que a filosofia da libertação caracteriza a forma material de inculturação polifônica, diferente da filosofia dominante europeia, assim consolidando um giro renovador pelo qual o pensamento filosófico na América Latina encontra-se com a sua realidade social e cultural.

De acordo com Fornet-Betancourt (1994b) o método analético decolonial da filosofia da libertação dá ao diálogo intercultural contextualidade e historicidade material para poder se comunicar ou inculturar-se com as outras racionalidades filosóficas, com isso, marcando a ruptura com o modo tradicional de dominação da relação entre a filosofia europeia – como

eco da voz europeia – e a latino-americana – que possui filosofia própria, a partir da filosofia da libertação.

Essa formação do método analético decolonial da filosofia da libertação acontece pelo modo da inculturação; uma vez que, os sujeitos agora possuem uma reciprocidade comunicativa por meio da inculturação no qual os participantes do diálogo não buscariam no outro um objeto de interesse ou pesquisa, porém como sujeito de pensamento próprio em construção, como voz própria de cada cultura (Fornet-Betancourt, 1994b).

Sobretudo, observa-se que a inculturação do método analético decolonial da filosofia da libertação não deve ser compreendida como um programa de enraizamento de seu núcleo filosófico, mas deve superar sua carga de ambiguidade para ser uma perspectiva de construção da constituição da reflexão filosófica na sua identidade e autenticidade cultural (Fornet-Betancourt, 1994b).

Em conjunto com o problema da inculturação do método analético decolonial da filosofia da libertação, Fornet-Betancourt (1994b), traz o desafio do método hermenêutico do diálogo intercultural, distintos em três elementos:

1) o historicizar como questão hermenêutico ao ponto de desvelar possíveis unilateralidade, sem, no entanto, salvaguardar uma relativização pós-moderna e a renúncia da razão da filosofia da libertação, pois o que se busca é a trans-formação da razão, direcionando a incorporação igualitária da perspectiva do Sul na história filosófica;

2) é proporcionar um diálogo de interpelação, alteridade, não opressão, tendo o acesso ao outro partindo da sua conjuntura histórica e identificar nela um nascedouro de originalidade e dignifica; dado que, o encontro com o outro é, assim, interpelação de nossa maneira de pensar e o pensar do outro, vivendo um novo horizonte de compreensão desafiador e produtor de perspectivas de nossa posição original filosófica; e

3) a situação do outro e sua reconstrução, a partir da posição unilateral; isso significa que, diante ao outro não cabe a reconstrução teórica, a partir do meu modo de pensar, não posso enfim, reconstruir a posição do outro, a partir da minha teoria, monoculturalmente, porém a tarefa consiste em reformular os meios de conhecimento, a partir das vozes da razão ou das culturas em uma comunicação aberta e filosófica.

Nesse contexto, Arias (2010) nos convida a refletir, que as filosofias andinas do bem viver podem contribuir para uma perspectiva de método analético decolonial e intercultural; ou seja, nas filosofias andinas do bem viver encontramos possibilidades de poder pensar outros caminhos de métodos analéticos decoloniais e interculturais de se fazer o caminho e de se chegar.

Assim, nas filosofias andinas do bem viver se evidenciam princípios-chaves que oferecem bases ao trabalho do método analético decolonial e intercultural tal como: 1) totalidade; 2) espacialidade; 3) temporalidade; 4) sentido; 5) complementariedade; 6) reciprocidade; 7) comparativo; e 8) corazonar (Arias, 2010).

O princípio do método analético decolonial e intercultural da *totalidade* na filosofia andina do bem viver é o kawsay, o viver, a existência; ou seja, é o espaço da vida, do vivido, do lutado ou do tecido pela pacha que é a referência à dimensão da totalidade cósmica e espaços-temporais. Assim, “pacha equivale a cosmos y ser, pues pacha es todo lo qué es y en dónde palpita el kawsay, la vida; pues en la sabiduría andina, todo el cosmos es el cosmos” (Arias, 2010, p. 496).

Segundo Arias (2010) em contradição com a perspectiva ocidental que fragmenta, classifica e polariza a realidade; ou seja, as sabedorias andinas do bem viver possuem uma visão de totalidade ou holística do cosmos onde tudo está integrado.

Assim, “todo está enlazado. Todas las cosas están relacionadas. Todo lo que hiera a la tierra, también herirá a los hijos de la tierra” (Arias, 2010, p. 497).

Si el Pacha, hace referencia a la totalidad de las dimensiones espacio temporales de la existencia, es decir que está, el kawsay la existencia, no puede tejerse fuera de un espacio y un tiempo que están inexorablemente interrelacionados, pero, a su vez todo kawsay toda existencia tiene un por qué, tienen un sentido en el orden del cosmos (Arias, 2010, p. 497).

Ao lado da totalidade outro princípio do método analético decolonial e intercultural da filosofia andina do bem viver se destaca a *espacialidade* que é o holístico da totalidade que se encontram nas partes contidas no todo; uma vez que, a sabedoria xamânica desvela os seres humanos como estrelas com coração e consciência (Arias, 2010).

Assim, de forma metodológica é um corpo consciente que considera a dimensão macro ou global e micro ou local dos fenômenos, dos fatos, dos processos e dos problemas do impacto da globalização que estão inter-relacionados sobre o global e o local, a partir das noções de lugar, de territorialidade, de especificidades, de diferenças e de identitárias (Arias, 2010).

De acordo com o autor:

desde la espacialidad podemos mirar otras isotopías o ejes de sentido como las dimensiones de dentro/fuera; delante/detrás que deben ser consideradas en el momento del trabajo de investigación; o también de lejos/cerca [...]. Podremos ver las dimensiones de centro/periferia y ver como dentro de ellas se expresa los procesos de diferenciación colonial. Vale aclarar que el espacio no debe ser mirado

sólo desde sus dimensiones de materialidad, sino también desde las dimensiones simbólicas y representacionales que el espacio tiene para los actores sociales (Arias, 2010, p. 497).

Para Arias (2010, p. 498) a espacialidade se relaciona também com o princípio metodológico da filosofia andina do bem viver da *temporalidade* que é a existência de duas categorias-chaves que demonstram a importância do temporal no mundo andino; dado que, são os conceitos de Ñaupa (antes) e Quepag (depois) que na perspectiva do método implica no olhar dos processos sincrónicos e diacrónicos:

una mirada sincrónica implica no sólo ver como los hechos han llegado a ser, sino cómo son ahora en el presente, cuál es la dinámica de su contemporaneidad y su perspectiva de futuro. Una mirada diacrónica en cambio, significa, mirar la historicidad de los hechos, fenómenos y procesos, su pasado, sus cambios y transformaciones a lo largo de la historia, mirar cómo todos los hechos y problemáticas están atravesadas por la historia, están social e históricamente situados.

As visões sincrónicas e diacrónicas permitem olhar ou sentir e pensar a existência de outras temporalidades e de pluralidades de historicidades fronteiriças outras; isso significa que, são tempos não marcados pela linearidade historicista do ocidente, porém são temporais cíclicos e espirais (Arias, 2010).

Assim, são temporalidades que possuem uma outra visão de tempo no qual o passado não está atrás tampouco o futuro à frente como na visão eurocêntrica, mas o passado está à frente porque é um tempo vivido, conhecido e o futuro está atrás ou na retaguarda porque é um tempo que ainda não nasceu nas sabedorias andinas (Arias, 2010).

Afirma Arias (2010, p. 498):

esto hace posible también romper el sentido colonialista de el concepto de prehistoria con el que occidente ha separado pueblos, culturas y sociedades, para instalarlas en un tiempo anclado en el pasado, en un tiempo primitivo, que resulta útil para la dominación y para la legitimación de su hegemonía, que es lo que caracteriza el proceso de diferenciación colonial resultante de la implementación de la matriz colonial de poder.

De acordo com Arias (2010), a partir dos conceitos de Ñaupa (antes) e de Quepag (depois) possibilitam outras isotopias ou leituras da história; isto é, que considerem o processo de construção dos saberes, das memórias, dos sentidos políticos à tradição e das ancestralidades.

Assim, um passado vital ao compreender o presente, o esquecer, o lembrar, imaginar o futuro e a edificação de utopias possíveis em outras dimensões sociais e políticas:

una evidencia de esto es la importancia que en la sabiduría Kichwa y Aymara tiene la noción de Nayrapacha (Mamani), que hace referencia al pasado como por-venir, pues se trata de un pasado que encierra el potencial del de-venir futuro (Muyulema) y que por ello tiene la capacidad de transformar un presente cargado de dominación, de esta forma el Nayrapacha hace posible el encuentro entre la memoria y la utopía, entendida ésta, no como algo irrealizable, imposible y que nunca podrá ser, sino como un por-venir posible, como algo que todavía no es, pero que estamos luchando para que sea y tenemos la terca seguridad de que será; por eso la referencia a la memoria, la tradición, a la ancestralidad, al poder del mandato de los abuelos y los ancestros, son ahora ejes claves de las luchas por la existencia de los pueblos negros e indios (Arias, 2010, p. 498-499).

Ao lado da temporalidade outro princípio se realiza no método analético decolonial e intercultural da filosofia andina do bem viver é o *sentido* ou o significado que é runa andina ou ser humano andino do kawsay, da vida ou da existência no interior temporal da pacha; ou seja, não é somente uma dimensão conceitual, porém é também, simbólico, ritualística, existencialista e experimentalista (Arias, 2010).

El sentido hace referencia a la dimensión de significantes, significados y significaciones que se encuentra en cómo sentimos e imaginamos el mundo de la vida, es decir en nuestros imaginarios y representaciones; en todo lo que decimos sobre el mundo de la vida, es decir en nuestros discursos; y está en todo aquello que hacemos dentro del mundo de la vida, es decir en nuestra praxis, en nuestras prácticas de existencia (Arias, 2010, p. 499).

Assim, segundo Arias (2010, p. 499-500) a realidade do cosmo não é somente compreender, bem como é, o vivido, o sentido por meio da força simbólica da cultura, da existência e do sentido ou do significado passa a ser uma categoria chave para entender as realidades, os fenômenos, os processos e os problemas concretos da espacialidade, como também, históricos da temporalidade do cosmos que se comunica e se tem sentido ao analisar o social:

la investigación no es sino un andar por el mundo del sentido, o el buscar comprender el sentido del mundo; empezar a mirar y escuchar cuáles son los significantes, los significados y significaciones que están en los imaginarios, discursos y prácticas de la alteridad, es decir de los otros y de nosotros para que dicha alteridad pueda encontrarse dialogar; investigar es ir al encuentro con la vida, para poder comprender cómo ellos y nosotros, sentimos, nos imaginamos, representamos, hablamos y hacemos en el mundo de la vida. Pues la investigación como acto de alteridad y como el camino que nos enseña [...], busca escuchar el sentir, el pensar, el decir y el hacer de los otros y de nosotros.

Ao lado do sentido ou do significado, outro princípio do método decolonial e intercultural da filosofia andina do bem viver é o da *complementariedade*, que significa nada

existe isoladamente; ou seja, porém em relação e em interação de coexistência com o seu complemento correspondente (Arias, 2010).

Assim, como o Hanan (acima), Urin (abaixo), Cari (masculino) e Huarmi (feminino) é que esta complementariedade é possível por meio da conexão simbólica, celebrativa e ritual para além do campo epistêmico ou conceitual “sino simbolicamente, ritualmente, corporalmente, vivencialmente, existencialmente, a través de las diversas tramas de sentido que el Runa teje desde su cultura, para dar sentido a la totalidad de su existencia, dentro de este infinito cosmos” (Arias, 2010, p. 500).

Para Arias (2010, p. 500) ligado ao princípio da complementariedade está o princípio da *reciprocidade* no método analético decolonial e intercultural da filosofia andina do bem viver que é a dimensão pragmática e ética das relações, das interações e das conexões das coexistências complementares. Assim, cada ato que se realiza na ordem da pacha corresponde como uma contribuição complementar:

un acto recíproco, requiere correspondencia, reciprocidad simbólica, entre el orden del cosmos, la naturaleza, el ser humano, entre seres humanos y sus construcciones culturales; lo que rompe la visión fragmentadora y la oposición que entre éstos ha hecho la racionalidad occidental hegemónica y que las mira como opuestas y antagónicas.

A reciprocidade, então, é um dever cósmico que implica uma ética do amor para além da visão ou racionalidade ocidental antropocêntrica do mundo e da alteridade; uma vez que, a natureza é vista como um outro ameaçador que é necessário dominar, subjugar e explorar (Arias, 2010). Assim, de acordo com Arias (2010, p. 500-501) implicando em uma profunda crise ambiental em totalidade da existência levado pelo modelo civilizatório que prioriza o capital em detrimento a vida:

desde las sabidurías insurgentes, se plantea la necesidad de una alteridad cosmocéntrica, biocéntrica, que ponga el cosmos y la vida como ejes, que empiece a mirar que también es la naturaleza, ese otro con el que tenemos que dialogar, que convivir con amor y con respeto; si miramos a los árboles, a los ríos, a los mares, como hermanos, no los depredaremos, no los contaminaremos, no los convertiremos en mercancía para acumular ganancias; de ahí la noción de Pacha Mama, de madre tierra, es un eje clave del sentido de la existencia de todas las sabidurías insurgentes.

A reciprocidade exige o equilíbrio cósmico entre o cosmos, a natureza, o ser humano, o não humano e a cultura; isto é, entre os atores, fenômenos, processos, problemas e suas complementariedades (Arias, 2010).

Assim, tudo se articula no cosmos não há fragmentação, porém, múltiplas inter-relações, profunda complexidade e multicausalidade que nos ajuda de forma metodológica a compreender a realidade inter-relacionada e articulada em suas consequências sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais que estão presentes nos fatos e processos da realidade (Arias, 2010).

De acordo com o Arias (2010, p. 501-502) os princípios da complementariedade e da reciprocidade pode ajudar na:

construcción de verdaderos diálogos de seres, saberes, sentires, decires, de experiencias de vida, de encuentros multi, trans e interdisciplinarios. O desde perspectivas metodológicas, para enfrentar el carácter individualista y competitivo propio de occidente, las sabidurías andinas nos aportan una perspectiva comunitaria diferente, que nos ayuda a trabajar investigaciones con enfoques colaborativos es decir como construcciones colectivas, como caminos que desde la sabiduría [...], debemos construirlos y caminarlos con los otros, es un proceso de construcción de formas distintas de alteridad, de mutuos aprendizajes, que requiere aprender a escuchar el sentir, el pensar, el decir, el hacer de los otros y de nosotros, a fin de enriquecernos y transformarnos mutuamente.

Ao lado da reciprocidade outro princípio do método analético decolonial e intercultural da filosofia andina do bem viver se destaca o *comparativo* que é o ponto de vista político do processo de luta pela existência dos povos subalternizados; ou seja, é a evidência ou (re)conhecimento da riqueza existencial da diversidade e da diferença frente a sociedade e ao poder hegemônico (Arias, 2010).

Assim, são resultados das lutas sociais acumulados dessas diversidades e das diferenças por meio da insurgência material e simbólica por múltiplas formas de existência:

desde perspectivas metodológicas nos aportan, la necesidad de romper la visión en singular que tenemos sobre los procesos, hechos y fenómenos, y empezar a hablar desde la pluralidad y las diversidades. Frente a la universalidad homogeneizante de los discursos de verdad de la ciencia; las sabidurías insurgentes, nos enseñan la necesidad de hablar desde la pluriversidad; lo que desestructura el sentido homogeneizante del poder, para abrirnos a una mirada distinta de la diversidad y la diferencia y empezar a mirar sus dimensiones políticas insurgentes (Arias, 2010, p. 502).

Segundo Arias (2010) a comparatividade nos permite entender os espaços diferenciados de sentidos que os diferentes atores sociais tecem; ou seja, em uma perspectiva de gênero para compreender os diferentes significados estabelecidos por homens e mulheres, bem como, geracional e suas construções de sentido, de representações, de discursos e das práticas, como também, das crianças, dos jovens e dos idosos.

Assim, a comparatividade é fundamental à diversidade que inconscientemente são homogeneizadas ao não compreender que uma cultura não é uma unidade homogênea construindo-se uma visão intercultural funcionalista na qual as culturas não possuem conflitos que é por meio da interculturalidade crítica que é possível a produção da sociedade plural (Arias, 2010).

Por fim, depois da comparatividade, outro princípio do método analético decolonial e intercultural da filosofia andina do bem viver é o *corazonar* que significa nas sabedorias insurgentes uma possibilidade de método de representação crítica decolonial de interpelação radical; ou seja, não somente de teorias universalista da razão ocidental, mas devemos colocar a pluridiversidade do coração (Arias, 2010).

Assim, segundo Arias (2010) diante das certezas construídas por meio do discurso da verdade do poder eurocêntrico é fundamental uma pedagogia do erro ao aprender com os nossos erros criando uma capacidade de olhar para trás não sendo possível somente trabalharmos com base em certezas, porém nos permitir à incerteza, ao imprevisível e ao caos.

Para entender que os sonhos são essenciais para além do diagnóstico tendo no investigador à abertura ao espanto, ao mistério tendo na investigação uma visão heurística que é mais tentativa do que definição não existindo verdades absolutas, mas são processos que aprendemos com os erros sem procuras de certezas, porém é a compreensão das complexidades dos processos (Arias, 2010).

Corazonar implica em um dever ético, político, estético e erótico decoloniais do conhecimento e da investigação frente a forma hegemônica moderna que temos vindo a fazer investigação; dado que, é necessário iniciar a edificação de sabedorias incorporadas porque a realidade está inscrita no corpo e o corpo fala (Arias, 2010).

Es imprescindible empezar a construir un saber corporeizado, pues la realidad se inscribe en el cuerpo y el cuerpo habla; que aprendamos a mirar la realidad, no sólo desde los dos externo preceptore que priorizó el positivismo, como criterio de verdad y objetividad, la mirada y el oído; pues si pretendemos comprender la totalidad del sentido de la realidad y la existencia, es necesario incorporar la totalidad de los otros sentidos, la totalidad del cuerpo, como posibilidades de conocimiento (Arias, 2010, p. 503-504).

Assim, para Arias (2010, p. 504) além do privilégio da ciência moderna da subjetividade e da objetividade da razão, é fundamental a incorporação dos outros sentidos como totalidade de compreensão da realidade, da existência e do corpo como possibilidade de conhecimento:

que los olores, los sabores, son fuentes de conocimientos que hacen posible que se dispare la memoria, y hay que mirar el sentido de dicha memoria; debemos aprender a mirar y redescubrir los sabores, las texturas, las armonías, los diversos colores con que esta pintada la realidad y la vida. Frente al sentido monofónico y ventrílocuo que ha tenido la investigación, se hace necesario un sentido polifónico, en el que se escuchen las diversas voces, de las y los diversos actor, es pero también la nuestra. Dentro de esa polifonía de voces hay que empezar a escuchar y aprender lo que nos enseña la sabiduría del silencio, no sólo lo que se dice, sino también el sentido que encierra lo que se calla, aprender a leer los signos de lo que nos es fácilmente perceptible; pues, buscar comprender el mundo del sentido involucra, hacer visibles los rostros de lo invisible, develar la dimensión espiritual y cósmica que habita en todo lo existente.

Corazonar é romper com o sentido colonial da investigação que continua com a visão para o outro como informadores; ou seja, se trata de construir um caminho com os outros. Assim, é construir por meio do diálogo com essa alteridade como interlocutores (Arias, 2010).

De acordo com o autor:

pues toda investigación es la posibilidad de un encuentro dialogal de dos actores concretos, pero sobre todo de dos seres humanos, con horizontes de sentido, con mundos simbólicos, con sensibilidades, con saberes, con experiencias de vida diferenciadas, que se encuentran para conversar sobre una realidad que buscan conocer, comprender, pero sobre todo transformar, y en ese proceso también transformarse a sí mismos. Hablar de interlocutores, rompe con la mirada alocrónica que construyó al otro, al informante fuera del tiempo, como mero objeto dador de información, por eso había que estudiarlos como cosas [...], para establecer una dimensión alterocrónica que le devuelva la contemporaneidad y haga posible un proceso dialógico, un encuentro dialogal de seres, sensibilidades y saberes con equidad y con respeto (Arias, 2010, p. 504).

Segundo Arias (2010, p. 505) corazonar é valorizar a dimensão espiritual da vida e dos processos políticos como uma forma mais elevada da consciência política; ou seja, frente ao trabalho científico moderno que banuiu a afetividade e a alegria da construção política do conhecimento:

no debemos olvidar que deben ser la existencia y la felicidad, el horizonte de nuestro trabajo; pues para los Runas, lo que se trata es de el Sumak Kawsay, el buen vivir, que implica la necesidad de sentir, de pensar, de decir, de hacer, la vida con alegría dentro del orden cósmico de las cosas. Finalmente, en esas dimensiones de existencia, del Sumak Kawsay, dentro del orden del Pacha, el ser humano, el Runa, es la Chacana, el puente cósmico entre los diversos mundos; y dentro del ser humano, la Chacana, el puente que hace posible seguir tejiendo la sagrada trama de la vida, es el corazón; por eso la alegría debe habitar siempre en el corazón del ser humano, para que sea posible el Sumak Kawsay, el buen vivir. Es también la fuerza del corazón lo que hace posible que podamos CORAZONAR, como hemos estado proponiendo, no sólo las metodologías, las epistemologías, sino sobre todo, la propia vida.

Assim, é necessário incorporar os espaços da afetividade, da alegria, da ludicidade e da poética da existência na investigação e no trabalho da construção do conhecimento no qual devemos rir mais, aprender e partilhar o que aprendemos com alegria (Arias, 2010).

A presente pesquisa ancorou-se no método analético decolonial, intercultural e do bem viver que parte da alteridade contextual filosófica da vítima Tembé Tenetehara negada da Abya Yala pelo sistema filosófico eurocêntrico; uma vez que, a colonialidade europeia é um padrão de poder, de gênero, do ser, de memória, do saber, da natureza e da educação que opera no Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” por ter uma história filosófica eurocêntrica com movimento dialético, que lhe é próprio.

Um sistema, padrão e histórico de ensino filosófico eurocêntrico assinalado por continuidade e descontinuidade temporais fazendo parte dos sistemas educacionais, formativos e curriculares preconizados na cultura nacional com padrões europeus, inclusive, na Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé que há décadas foi marcada em sua história por processos de negação da positividade filosófica Tenetehara da diferença cultural por meio da assimilação, da integração, do colonialismo e da situação de colonialidade.

Entretanto, com a realização da formação permanente do professor de filosofia e a reelaboração do plano de ensino de filosofia com a participação da comunidade na Aldeia Zawara Uhu isso significa fissuras irreduzíveis em ser do o mesmo do sistema eurocêntrico ao afirmarem seus rostos, palavras, exterioridades e contextualidades em ser na totalidade filosófica Tembé Tenetehara.

Assim, marcando o diálogo fronteiro interfilosófico decolonial e intercultural no Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” Tembé entre os saberes filosóficos europeus e os saberes filosóficos e educacionais Tenetehara subjacentes ao Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado com processos educativos que afirmam suas tradições e fortaleça a resistência, a reexistência de suas memórias, narrativas, organizações, identidades, territorialidades, espiritualidades, ancestralidades e cosmovisões do bem viver indígena Tembé Tenetehara.

Visto que para compreendermos a unidade sobre o fenômeno que foi estudado precisamos demarcar o *lócus* de vivência da população Tembé ao mesmo tempo que afirmamos através do compromisso onto-epistêmico-ético-político de sermos discipulares em saber-ouvir e em saber-interpretar com a finalidade de saber-servir ao Povo Tenetehara.

2.3.3. *Lócus* de Investigação

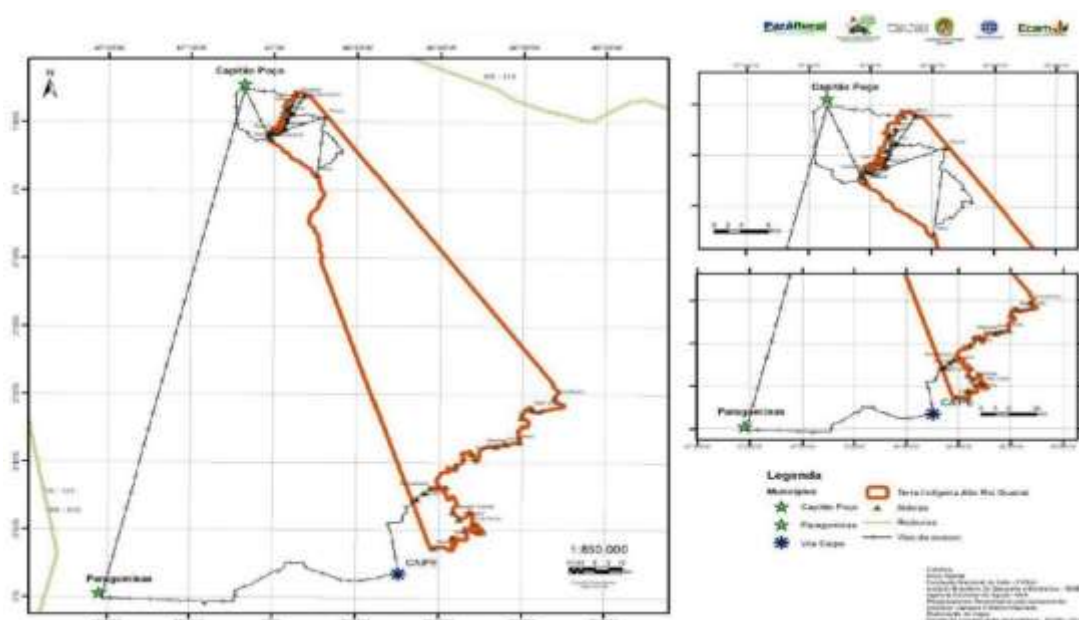
O *lócus* de investigação é a “Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Itaputyr” (E.E.I.E.F.M.I), localizado na Aldeia Zawara Uhu Tembé Tenetehara da

Terra Indígena do Alto Rio Guamá (TIARG), na Região Norte do Brasil da Amazônia paraense do Estado do Pará – PA no Município de Santa Luzia do Pará (APÊNDICE II/III/IV). A escolha por uma escola pública justifica-se pelo compromisso ético do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Doutorado, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e pelo fato de existir o Ensino de Filosofia na Escola Indígena “Itaputyr”. O estudo foi realizado na Escola “Itaputyr”, na comunidade do Povo Tembê Tenetehara.

Segundo Valente (2017), Paixão (2010) e Kahwage (2017a) para chegar nas aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), partindo do Município de Belém – Capital do Estado do Pará – se dá por meio da BR-360 interligando a Região do Nordeste amazônico do Estado do Pará, inclusive, como via comum às áreas dos rios Gurupi e Guamá.

No Guamá onde se encontram os interlocutores e o local do presente estudo se chega na Aldeia Zawara Uhu a cerca de 230 km de Belém perpassando pelo Município de Santa Maria do Pará, seguindo para o Município de São Miguel do Guamá, bem como, pelo Município de Irituia e no Município de Capitão Poço tendo como entrada da aldeia ficando antes do Município de Garrafão do Norte como podemos observar no Mapa 1 a seguir.

Mapa 1 – Vias de Acesso à TIARG



Fonte: PTTTIARG (2018, p. 22).

Para Gomes (2002) o termo “Tenetehara” significa gente verdadeira e segundo Paixão (2010) “Tembê” é derivado do termo Tambiré, nome dado ao pedaço de madeira que

era utilizado com adereço para esticar os lábios, hábito perdido pela etnia. A colonização da Amazônia ocorreu, a partir da União Ibérica, com as fundações militares, feitorias, missões religiosas, aldeamentos e mãos de obra (Miranda, 2015). O Povo Tembé vivia no Rio Pindaré e teve contato colonizador com os franceses por volta de 1600 (Kamiran Tembé Tenetehara; Moraes Junior, 2021b).

A região paraense tornava-se exportadora com mão de obra escrava indígena, porém essa realidade “mudou” com a expulsão dos jesuítas e das colônias com a administração de Portugal (Neves, 2015). Contudo, a conquista continuou com os Diretórios, sem êxito, pois os originários fugiram, adentrando a floresta, e com a seca no Nordeste os imigrantes vieram trabalhar com copaíba³⁹, trazendo a epidemia (Galvão; Wagley, 1961), ocorrendo a migração dos Tenetehara para os rios Capim, Gurupi e Guamá (Kamiran Tembé Tenetehara; Moraes Junior, 2021b). Para Paixão (2010) a chegada dos colonos intensificou as invasões e os conflitos nos territórios originários, assim criando as reservas indígenas com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com intuito de integração à sociedade envolvente, assim surgindo a TIARG. As invasões intensificaram-se com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com a Ditadura na criação das rodovias, casamentos interétnicos, desfortalecimentos culturais e perdas territoriais indígenas (Valente, 2017).

O maior conflito enfrentado pelos Tembé foi com a invasão da Fazenda de Méjer Kabaczniak, com a criação da estrada pela atração de incentivos agrícolas (Meira, 2017). Entretanto o acordo não foi realizado e a partir deste contexto os Tenetehara uniram-se, intensificando a luta pela cultura tradicional e territorial na etnogênese contra as invasões, conquistando a homologação do território (Kamiran Tembé Tenetehara; Moraes Junior, 2021b). A Educação Escolar Indígena (EEI) também vem colaborando para esse fortalecimento. Assim, essas transformações históricas foram construídas por meio da resistência, da (re)existência, da luta e do poder com o Movimento Indígena Tembé através dos enfrentamentos aos colonizadores, refúgios, conflitos com imigrantes, casamentos e a união Tenetehara com as associações originárias no fortalecimento cultural, educacional e (re)conquista do território ancestral Tembé Tenetehara com sua homologação e a constante vigilância do seu território.

Nesse contexto, segundo Moraes Junior (2021b) a Aldeia Zawara Uhu surgiu, a partir de 1945, por causa das frentes de invasão, de expansão agropecuária da sociedade

³⁹ Copaíba (*Copaifera sp*) é uma planta medicinal, quando extraída pelos furos no tronco da árvore, ao atingir sua carne, oferece um óleo de líquido transparente e terapêutico muito utilizado como anti-inflamatório, sendo bastante procurado nos mercados regionais, internacionais e facilmente encontrado nas residências dos habitantes da Amazônia (Paixão, 2010).

envolvente, o nome da aldeia que dizer onça grande, tendo como significado força e autonomia, sendo habitada por cerca de 25 indígenas Tembé que moram em casas de madeira ou alvenaria essas moradias são de chão batido entre sala, quarto e cozinha.

Isso evidência que alguns Tenetehara possuem um poder econômico mais alto, os que exercem um cargo público e os de menor poder vivem da roça, bem como, a aldeia possui acesso ao saneamento básico, à escola, ao posto médico, à casa de farinha, à energia elétrica, à internet, à água encanada, à rede de esgoto e fossas sépticas (Moraes Junior, 2021b).

Há de se fazer menção ao lazer e ao cotidiano das crianças Tembé. A brincadeira em toda comunidade humana são instrumentos de educação informal acontece entre as crianças Tenetehara, no igarapé, no futebol, no dominó, no meio dos pais, avós, parentes e adultos nos afazeres dos adornos, cuieiras, pinturas corporais, contações de história, atividades domésticas e comunitários na Ramada que são valores tradicionais vividas na aldeia criando nas gerações uma profunda relação de bem viver com a mãe terra (Almeida, 2017; Gutierrez, 2018).

Para Moraes Junior (2021b) a Ramada como podemos ver na Foto 1 a seguir é o centro cultural e político de reunião entre os indígenas Tembé onde se encontram às festas, rituais, cerimônias e assembleias, ali se debate e se decide de forma comunitária com as lideranças os melhores caminhos para que a aldeia viva em harmonia interna, em relação aos saberes tradicionais, da língua, do território, dos rituais, do cotidiano Tenetehara e dos serviços públicos externos.

Foto 1 – Ramada



Fonte: Moraes Junior (2019).

Na Aldeia Zawara Uhu a Estrutura social organiza-se de acordo com a Sociedade Tembé, pois há duas concepções de formação familiar: 1) a nuclear que é próxima ao modelo das famílias que conhecemos e a 2) extensa que envolve a família dos filhos e filhas do casal devendo viver na casa dos pais da mulher ou na casa dos pais do marido Tenetehara (Assis; Dias, 2009).

As famílias indígenas Tembé da Aldeia Zawara Uhu do Guamá, como também, da região do Gurupi tem como fonte de subsistência a floresta tropical amazônica que possibilitam ainda desenvolverem as práticas produtivas ancestrais e tradicionais, que combinam as atividades de agricultura, pesca, coleta de produtos florestais, caça de animais silvestres, criação de animais domésticos, artesanato e o comércio (Kahwage, 2017a).

Entretanto, o desmatamento histórico causado pelas frentes de expansão agropecuária da sociedade capitalista envolvente e atualmente a pecuária, a extração ilegal de madeira, a pesca predatória, as monoculturas, o consumo de alimentos industrializados, a aquisição de bens de consumo que intensificam a produção agrícola com o agrotóxico, venda da mão de obra para fazendeiros e as atividades ilícitas entre outras (Kahwage, 2017a).

Essa realidade e os desmatamentos são danosos às práticas tradicionais, à cultura agrícola e extrativista indígena, causando a destruição dos habitats naturais das espécies animais e vegetais (Kahwage, 2017a).

Porém, são de grande importância às práticas culturais, como a Festa do Ritual do Mingau (kàwi'u haw) e do Moqueado (wyrà'u haw), que somente ocorre com a presença dos animais sagrados, como o “*Macaco Guariba, o Porco do Mato Caititu e os pássaros Nambu e Mutum*”, segundo o Cacique e Liderança Indígena Kôkôixumti Tenetehara (Moraes Junior, 2021b).

Segundo Paixão (2010), Kahwage e Mendonça (2017b) na Ramada acontece a principal expressão dos saberes culturais Tembé de comemoração do cerimonial da Festa do Ritual do Mingau e do Moqueado como podemos observar na Foto 2 a seguir que é a passagem e iniciação das meninas e dos meninos à vida guerreira comunitária adulta, ou o “formar-se Tembé”, que vem sendo (re)produzido de maneira alegre e celebratória de geração em geração entre anciões e os jovens, tanto na região do Rio Guamá quanto na região do Rio Gurupi.

Foto 2 – Ritual da Festa do Moqueado



Fonte: Moraes Junior (2019).

Os saberes filosóficos e educacionais do Povo Tembê são evidenciados pelas Festas do Ritual do Mingau e do Moqueado através das narrativas ontológicas do “Mito Tupi-Guarani da Criação do Mundo” (Jecupé, 2009), de fundação da etnia dos “Gêmeos Mayra-Íra e Mucura e as Onças: como nasceram os Tenetehara” (Bêwãre Tembê Tenetehara; Neves, 2015) e das relações com os não humanos no “Grande Incêndio” (Bewãri Tembê Tenetehara; Coelho, 2014), Como também, com as narrativas do bem viver com os não humanos na “Criação da Surubim”, da moralidade na “Criação da Lua”, de união da vida coletiva na “Subida do Céu Tembê” (Taynara Tembê Tenetehara; Coelho, 2014) e da espiritualidade no “Fim de Tudo” (Teófilo Tembê Tenetehara; Coelho, 2014), fazendo parte da formação educacional dos guerreiros e das guerreiras comunitários sócio-espirituais Tenetehara.

Silva (2020), Galvão e Wagley (1961) destacam também nesse processo formativo dos rituais a relação com as “Karowaras”⁴⁰ da Mãe D’água (Ywan), Curupira (Marana) e da Matim (Ywa), que são protetores das águas, das matas e das florestas, dos cantos, das danças, das musicalidades dos maracás⁴¹ e dos fumos dos charutos dos tawaris⁴² para convidar a

⁴⁰ Sombra, assombração ou bicho são sentidos semelhantes às *Karowaras* na cosmovisão Tembê Tenetehara (Coelho, 2014).

⁴¹ A cuia confecciona o Maracá, que é um instrumento musical. A cuieira, uma árvore cujo fruto é a cuia (Kahwage; Mendonça, 2017b).

presença das espiritualidades ancestrais como reverência ao comunicar sabedorias e o bem viver. Há também a formação contínua com as alimentações sagradas caçadas do Pássaro Nambu, do Porco do Mato Caititu e do Pássaro Mutum, dos jenipapos⁴³, do macaco guariba, dos grafismos corporais com a taboca de bambu⁴⁴ da cobertura total do corpo com jenipapo, da lua em transformação, da onça e do macaco como podemos observar na Foto 3 a seguir; as decorações indumentárias e dos utensílios das cuieiras arquitetônicas como forma de purificação, imbução dos valores ecoéticos e celebração para vida guerreira comunitário pelo bem viver (Silva, 2020; Galvão; Wagley, 1961).

Foto 3 – Lua em Transformação, Macaco e Onça



Fonte: Miranda (2015) e Coelho (2014).

Segundo Moraes Junior (2021b) as narrativas míticas, as relações com os não humanos, as caças sagradas e as pinturas corporais (re)afirmam os saberes simbólicos da memória territorial e das práticas ancestrais antepassadas e (re)passadas por meio da oralidade dos anciãos, dos pajés, dos caciques e das lideranças em geração no fortalecimento cultural de resistência ecoético e político do sujeito para o “Bem Viver” no enfrentamento das invasões históricas e proteção da biodiversidade das florestas e da união do Povo Tembé Tenetehara..

⁴² Charuto feito da folha da palmeira Tawari com o nome científico de *Couratari guianensis*, árvore da família *Lecythidaceae* (Kahwage; Mendonça, 2017b).

⁴³ Fruto do Jenipapo, com nome científico de *Genipa Americana L*, árvore da família das *Rubiáceas*, a tintura que irá corar de preto a pele (Mesquita, 2017; Kahwage; Mendonça, 2017b).

⁴⁴ Bambu é uma planta com o nome científico de *Bambusoideae*, da subfamília das *Gramineas*, utilizado para fazer a Taboca como utensílio para desenhar (Mesquita, 2017; Kahwage; Mendonça, 2017b).

O local do estudo é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Itaputyr”⁴⁵ (E.E.I.E.F.M.I) foi criada no dia 28 de março de 1994 como anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Padre Vitalino Maria Vari” (E.E.E.F.M.P.V.M.V). A Escola “Itaputyr” localiza-se na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), na margem direita entre as aldeias Itaputyr e Tawari, no Município de Santa Luzia do Pará – PA, tendo como o Cacique e Liderança Kôkôixumti Tembê Tenetehara, da Aldeia Zawara Uhu, como Diretor e Professor da Escola e contando também com apoio da coordenação pedagógica (PPPC, 2019).

O Diretor Kôkôixumti Tenetehara (2019) nos apresenta a Escola “Itaputyr” sendo criada em 1990, promovendo as séries iniciais e o Ensino Médio, em três turnos de funcionamento a atende o alunado de cinco aldeias – Yahu, a Ytawa, a Itaputyr, a Zawara Uhu e a Tawari –, porém, a partir da ajuda comunitária, foi feito um prédio que já é suficiente para atender as cinco aldeias, mesmo com as suas limitações (Moraes Junior, 2021b). A escola é de alvenaria com chão batido, de cor branca com sinalização vermelha contendo o nome da escola. Possui três salas de aula, com janelas e portas de madeira como podemos evidenciar na Foto 4 a seguir.

Foto 4 – Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Itaputyr”



Fonte: Moraes Junior (2019).

⁴⁵ “Itaputyr, na língua portuguesa significa ‘flor de pedra’” (Miranda, 2015, p. 43).

A escola funciona nos turnos da manhã das 7:30 às 11:30h; de tarde, das 13:00 às 17:00h; e de noite, das 17:30 às 21:30h (PPPC, 2019). O total de alunos em 2019 foi de 46, sendo no Ensino Fundamental: 31 alunos/as, no Ensino Médio: 12 alunos/as, na EJA: 3 alunos e com um geral de turmas: 13 (PPPC, 2019). Para o diretor e professor Kôkôixumti Tenetehara (apud Moraes Junior, 2021b, p. 281) “a escola não pode ficar fora da Festa do Moqueado nem a Festa do Moqueado fora da escola porque ali que nós vamos ver a educação diferenciada [e específica] para os povos indígenas”. Evidenciando a compreensão da relação escola e comunidade e suas atividades práticas socioculturais.

2.3.4. Sujeitos Interlocutores-Coautores do Estudo

Segundo Brasil (2000) a Resolução de Nº 304 de 09 de agosto de 2000 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) procura afirmar o respeito devido aos direitos dos povos indígenas no que se refere ao desenvolvimento teórico e prático de pesquisa em seres humanos que envolvam a vida, os territórios, as culturas e os recursos naturais dos povos indígenas do Brasil. Reconhece ainda o direito de participação dos indígenas nas decisões que os afetem.

Assim, considerando a bioética com benefícios às comunidades indígenas, respeitando suas visões de mundo, não admitindo explorações ou risco à integridade física, mental, intelectual e social, ter a concordância da comunidade alvo da pesquisa e garantir igualdade de consideração dos interesses envolvidos, levando em conta a vulnerabilidade do grupo em questão (Brasil, 2000).

Os sujeitos interlocutores e coautores do estudo são: o professor de 46 anos de filosofia da Escola “Itaputyr”, as duas anciãs Tembê de 56 anos da Aldeia Tawari e o ancião de 58 da Aldeia Tawari, que participam há mais de 10 anos das festividades e o membro Tenetehara da comunidade Zawara Uhu, de 47 anos, que é o diretor e professor da escola “Itaputyr” e frequenta há 14 anos as festividades e o membro comunitário de 32 anos da Aldeia Sede, sendo também professor de língua materna. Todos aceitaram o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). A escolha do Professor do Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” se justifica uma vez que se buscou analisar se a participação das anciãs da Aldeia Tawari, do ancião da Aldeia Tawari e dos membros da comunidade Tembê da Aldeia Zawara Uhu e da Aldeia Sede na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” contribuiu para estabelecer um ensino decolonial e intercultural crítico nos processos educacionais e curriculares da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara.

As escolhas das anciãs Tembê, do ancião e dos membros comunitários Tenetehara se justificam por serem guardiões da sabedoria ancestral, da história, do território, da língua materna, do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado que expressam a visão de mundo Tembê e sua concepção filosófica e educacional Tenetehara do bem viver e se suas participações na Formação Permanente do professor de filosofia e da reelaboração do Plano de Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” contribuiu para o fortalecimento, valorização e resistência na perspectiva decolonial e intercultural crítica.

O quadro 2 a seguir apresenta o perfil dos interlocutores e coautores: o nome⁴⁶ do docente de filosofia, os nomes⁴⁷ das anciãs e do ancião⁴⁸, os nomes⁴⁹ dos membros comunitários e as informações de cada sujeito do estudo.

Quadro 2 – Perfil dos Sujeitos Interlocutores-Coautores do Estudo

DOCENTE DE FILOSOFIA	ANCIÕES	MEMBRO COMUNITÁRIO
O docente de filosofia Valdson Amorim é do gênero masculino, de etnia pardo, de idade 46 anos, possui formação em licenciatura em filosofia pela Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), pós-graduação de especialização em metodologia do ensino superior e gestão pública pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), mestrando em ciências da educação pela Universidad de la Empresa (UDE) e possui o tempo de docência de mais de 13 anos na Escola “Itaputyr”.	A anciã Maria Tembê é do gênero feminino, de etnia parda, de idade de 56 anos, moradora da Aldeia Tawari e participa do Ritual do Moqueado há mais de 10 anos. A anciã Sebastiana Tembê é do gênero feminino, de etnia parda, de idade de 56 anos, moradora da Aldeia Tawari e participa do Ritual do Moqueado há mais de 10 anos. O ancião Antônio Tembê é do gênero masculino, de etnia pardo, de idade de 58 anos, morador da Aldeia Tawari e participa do Ritual do Moqueado há mais de 10 anos.	O membro comunitário Kôkôixumti Tembê é do gênero masculino, de etnia pardo, de idade de 47 anos, possui formação em licenciatura intercultural indígena, pós-graduação de especialização em química e biologia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), mestre em educação profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), participa do Ritual do Moqueado há 14 anos, sendo também, diretor e professor da Escola “Itaputyr” e cacique e liderança da Aldeia Zawara Uhu. O membro comunitário Bewâri Tembê é do gênero masculino, de etnia pardo, de idade de 32 anos, morador da Aldeia Sede, participa do Ritual do Moqueado há mais de 10 anos e conhecedor das narrativas Tenetehara, sendo também, professor de língua materna na escola Félix Tembê.

Fonte: Pesquisa de Campo (2024).

⁴⁶ Por meio do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) optou em manter o seu nome.

⁴⁷ Por meio do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) optaram em manter os seus nomes.

⁴⁸ Por meio do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) optou em manter o seu nome.

⁴⁹ Por meio do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) optaram em manter os seus nomes.

2.4. Procedimentos Metodológicos

2.4.1. Levantamento Bibliográfico

Para Gil (2008, p. 51) o levantamento bibliográfico é a “contribuição dos diversos autores sobre determinado assunto”, como também, é “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc” (Severino, 2013, p. 106).

Pesquisa Bibliográfica: é [...] para obter conhecimentos, procurando encontrar informações publicadas em livros e documentos (catálogos, folhetos, artigos etc.) [...] propiciará na maioria das vezes a elaboração de trabalhos recapitulativos, teóricos e sintetizados, a partir da coleta, análise e interpretação das contribuições teóricas sobre determinado fato, assunto ou ideia, da reflexão e crítica pessoal e da documentação escrita (Barros, 1986, p. 28).

Segundo Cervo (1983, p. 55) o levantamento bibliográfico é a “procura [...] de referências teóricas publicadas em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas [...] existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema”, bem como, tem por “finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno. As fontes bibliográficas podem ser: livros, publicações periódicas como jornais e revistas, ou impressos diversos” (Cajueiro, 2012, p. 17).

A pesquisa bibliográfica [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (Lakatos, 2007, p. 185).

Por fim, a pesquisa bibliográfica, conforme afirma Fonseca (2002, p. 32) é feita, a partir do levantamento de referências teóricas; isto é, já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Assim, qualquer trabalho científico inicia-se:

com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nessa direção, procedemos com o levantamento das pesquisas realizadas sobre as temáticas: Colonialidade e Decolonialidade; Pedagogia Colonial e Decolonial; Interculturalidade e Educação: funcional e crítica; Educação do “Bem Viver” Ecológico Ameríndio; Formação Permanente de Professores Decolonial e Intercultural; Plano de Ensino Decolonial e Intercultural; Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena e Plano de Ensino à Educação Escolar Indígena; e História, Formação, Plano de Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Hegemonia da Filosofia Europeia Moderna, Filosofia Decolonial, “Bem Viver” Ecológico Ameríndio, Filosofia Intercultural e Indigenizar o Plano de Ensino Decolonial e Intercultural de Filosofia. Os registros consultados foram livros acadêmicos, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Quanto aos autores que discutem a “Colonialidade e a Decolonialidade” e a “Pedagogia Colonial e Decolonial” dialogamos com: Allen (1992); Arias (2010); Arroyo (2017); Candau (2020); Castro-Gómez (2009; 2007b; 2005); Castro-Gómez e Grosfoguel (2007a); Castro (2023); Castro (2004); Dussel (2005; 2000; 1994); Escobar (2003); Fals Borda (1970); Fleuri (2017); Freire (2013a; 1983); Gadotti (2004); Gonzalez (2020); Grosfoguel (2008; 2007); Kahmann e Silveira (2018); Krenak (2020b; 2019); Kopenawa e Albert (2015); Lander (2002); Leff (2004); Lugones (2014; 2008); Mbembe (2016); Maldonado-Torres (2009; 2007); Méndez-Reyes (2021; 2017); Mignolo (2007; 2003); Mota Neto (2015); Marín (2019; 2013; 2005); Oliveira (2010); Oliveira (2020a; 2016); Oyěwùmí (2021; 2018); Paz (2019); Quijano (2014a; 2014b; 2007; 2005; 1992); Restrepo e Rojas (2010); Shiva (2003); Walsh e Monarca (2020) e Walsh (2014a; 2014b; 2012; 2009a; 2007; 2005a; 2002).

Para discutir sobre a “Interculturalidade e Educação: funcional e crítica” e a “Educação do ‘Bem Viver’ Ecológico Ameríndio” realizamos a leitura dos seguintes autores: Acosta (2016a); Arias (2010); Arroyo (2017); Baniwa (2021; 2019; 2011; 2006); Candau (2020; 2008a; 2008b); Castro (2014); Chuji (2014); Fleuri (2018; 2017; 2003); Freire (2011); Huanacuni (2010); Kambeba (2020); Krenak (2020b); McLaren (1997); Munduruku (2009); Moreira e Candau (2003); Oliveira e Candau (2010); Oliveira (2015) e Walsh (2014c; 2012; 2009a; 2009b; 2009c; 2008a; 2008b; 2006; 2005b; 2001).

Os autores que debatem a “Formação Permanente e Plano de Ensino Decolonial e Intercultural”: Candau (2014; 2008c; 2005; 2003); Caria (2011); Barbosa (2013); Fleuri (2018; 2013; 2003); Freire (2017; 2015a; 2015b; 2013a; 2013b; 2011; 2009; 2004a; 2004b; 2001; 2000; 1997; 1996; 1995; 1991; 1989a; 1989b; 1986; 1985; 1983; 1982; 1981; 1979);

Gadotti (2012; 2008; 2000); Haro e Vélez (1997); Moreira e Candau (2003); Oliveira (2015; 2011b; 2006; 2003); Oliveira, Marcondes e Santos (2018); Padilha (2007); Romão (2000); Saul e Saul (2022; 2018); Saul (2008); Saul; Saul e Voltas (2021); Saul e Giovedi (2015) e Walsh (2009b, 2005b; 2005c; 2001).

Para refletir sobre a “Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena e Plano de Ensino à Educação Escolar Indígena” realizamos a leitura das seguintes legislações: Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988 – (CFB, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 – (LDBEN, 1996); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 – (RCNEI, 1998); Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI) de 1999 – (DNFEI, 1999); Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 – (PNE, 2001); Referências para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) de 2002 – (RFPI, 2002); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) de 2007 – (SECAD/MEC, 2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2013 – (DCNEEI, 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (DCNFPICESEM) de 2015 – (DCNFPICESEM, 2015) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2022b; 2017b).

A respeito dos autores que debatem a “História, Formação, Plano de Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Hegemonia da Filosofia Europeia Moderna, Filosofia Decolonial, ‘Bem Viver’ Ecológico Ameríndio, Filosofia Intercultural e Indigenizar o Plano de Ensino Decolonial e Intercultural de Filosofia” destacamos: Almeida (2002); Apel (1973); Asante (2016; 2003); Baniwa (2021; 2020; 2019; 2006); Bloch (1959); BNCC (2021; 2017); Calvet (2011); Castro (2023); Castro (2014; 2004; 1996); Correia (2018); Corrêa (2016); Castro-Gómez (2009); Dantas (2015); Dussel (2018; 2017; 2014; 2012; 2009; 2006; 2005; 1998; 1996; 1995b; 1994; 1992; 1974); DCNCF (2001); DPNEEI (1994); Estermann (2012; 2009; 1998); Fornet-Betancourt (2009; 2006; 2004; 2003; 1994a); Gualinga (2002); Kambeba (2020); Gleiser (1997); Grosfoguel (2016; 2007); Hegel (1975); Huanacuni (2010); Kahmann e Silveira (2018); Kopenawa e Albert (2015); Krenak (2020a; 2020c); King (1950); Kohan (2004); Kant (1978); Lei de Nº 11.684 de 2008; Lei de Nº 13.415 de 2017; Mazai e Ribas (2001); Macas (2014); Medina (2002); Maldonado (2014); Maldonado-Torres (2007); Moraes Junior (2021b); Miranda (2015); Mills (1999); Noguera (2011); Oliveira (2006); Oliveira e Albuquerque (2010); Oliveira e Ramos (2020b); Oliveira e Castro (2024); OCEMF (2006); OECPCNEM+F (2006); Pojo, Berg e Albuquerque (2008); PCN (1997); PCNEMF (2000);

Parecer CNE/CEB de Nº 38 de 2006; Reis (2019); Restrepo e Rojas (2010); Ricoeur (1964); Ramose (2011); Sobrevilla (1999); Sources of Indian Tradition (1999); Solón (2019); Sacristán (2000); Silva (2020); Vidal (2000); Takuá (2023); Walsh (2009b) e Yampara (2006).

2.4.2. Entrevista Dialógica Freireana

Segundo Arias (2010) a *entrevista* é uma técnica dialógica que é construída entre dois sujeitos sociais diferentes; ou seja, no qual privilegia ou permite abordar as tramas de sentido, dos significados e das significações das ações sociais para conhecer e compreender o sentir, o pensar e o fazer do outro e de nós próprios.

Assim, a entrevista é fundamental à compreensão dos significados e das significações de uma cultura por meio do encontro dialogado com os interlocutores na qual nos permitirá entender as isotopias ou eixos de significados de uma cultura e a forma como os membros dessa cultura a vivem (Arias, 2010).

La entrevista, como técnica de investigación, hace posible que el investigador aprenda a escuchar el decir, el pensar y el sentir del otro. Es por ello que una de las primeras cualidades necesarias para una buena entrevista sea desarrollar la capacidad de escucha, de ahí que deba mantenerse muy atento a lo que el otro va diciendo y desde que horizonte de sentido lo expresa (Arias, 2010, p. 385).

A entrevista é para além da ideia de obtenção de informações, sobretudo é, um ato de alteridade; ou seja, é um encontro dialógico face a face com os outros e suas diferenças cujo pilar que se fundamenta é a escuta (Arias, 2010).

Assim:

la misma que se ensancha por la posibilidad de atención que provoca la profundidad de la pregunta, pero que calla más que interroga, que dentro de una paciencia activa espera que en el encuentro a través de la palabra con el otro, éste le abra espacios de enunciación en sus respuestas, que nos ayuden a comprender sus complejos, diversos y diferenciados horizontes de sentido (Arias, 2010, p. 385).

Para Arias (2010) é fundamental compreender que na entrevista o interrogar faz parte da condição humana, principalmente, pelo que não se sabe sobre o mundo e sobre as diferenças; ou seja, com as perguntas o investigador procura conhecer e compreender a realidade vivenciada dos interlocutores como processo de construção do conhecimento.

Desta forma, fazer perguntas é um dos caminhos indispensáveis da entrevista no qual esse processo inicia, a partir de si mesmo e perguntar, a partir da alteridade no encontro com o

outro para poder decifrar as tramas de sentido da diferença que se exprime dessa alteridade que nos fascina, nos intimida, nos interroga, nos interpela e nos transforma (Arias, 2010).

Sólo preguntándonos a nosotros mismos y preguntando a los otros sobre sus significados podremos escuchar lo que la realidad nos dice, pues *los hechos no hablan solos hay que hacerlos hablar*, pero para entenderlos hay que escuchar la palabra de los actores vitales que construyen, que viven, que sufren esos hechos, es sólo a través de la fuerza de la palabra, de los discursos, de los enunciados de sujetos concretos, que esos hechos pueden hablar y así podemos acercarnos a la trama de significados que tienen para su vida y su cultura; de ahí la necesidad de hablar con interlocutores, de escuchar su palabra, pues la entrevista lo que busca no es tanto información sobre determinados hechos, sino poder escuchar un discurso que los comente, que los problematice, que los compare con otros, un discurso que de cuenta del mundo representacional del otro, de su modo de mirar, de pensar, de sentir el mundo y la vida y su rol dentro de éstos (Arias, 2010, p. 386).

A entrevista tem como uns dos seus pontos chaves a ideia de ir para além de apenas trabalhar um questionário de perguntas; ou seja, preparar uma entrevista, implica, prepararmos nossa subjetividade primeiro para aprender a desenvolver a capacidade de escutar de forma respeitosa o que o outro diz, pensa, sente e nos ensina (Arias, 2010).

Assim, isso significa, quando mais o investigador conhece a realidade do interlocutor, os problemas que está a investigar, no encontro dialógico, melhor a entrevista poderá atingir o seu objetivo de um encontro frutífero, enriquecedor e transformador (Arias, 2010).

O autor, ressalta, que para isso acontecer na entrevista é necessário um encontro humano, sensível, afetivo, empático e confiante:

otra cuestión importante a considerar en esta parte del trabajo [...] la entrevista [...] como parte de un encuentro interhumano que busca suscitar un discurso sobre los horizontes de sentido de la cultura de los interlocutores, es un encuentro humano, cara a cara, entre dos actores con experiencias de vida, visiones de la realidad, con tramas simbólicas distintas, que establecen un encuentro dialogal simétrico a fin de poder conocer y comprender un poco más sus propias realidades, por ello debemos considerar que la calidad de la entrevista, dependerá de la calidad humana de esse encuentro, y que el mismo exige de una profunda sensibilidad y afectividad, que nos permita estar abiertos para aprender del otro, para que el otro nos enseñe y nos transforme. Por ello, para que una entrevista sea fructífera, no se la puede realizar sin antes haber logrado establecer vínculos de empatía, tejer sensibilidades y afectividades mutuas con los interlocutores que rompan la distancia sociocultural que hay entre dos horizontes simbólicos distintos, se hace necesario ganar confianza para que la memoria del otro y todo su mundo representacional fluya a través de su discurso (Arias, 2010, p. 387).

Arias (2010), destaca também, que na entrevista é fazer com que o outro se sinta para além da ideia de um informador, sobretudo, como interlocutor que por meio do diálogo

compreendemos sua realidade; ou seja, rompendo qualquer relação assimétrica fazendo do encontro simétrico com culturas diferentes fazendo que as identidades sejam respeitadas.

Assim, é no respeito, que os interesses tanto do interlocutor como do investigador, vejam a importância de se intercomunicarem criando mais possibilidades de surgirem questões que irão permitir o aprofundamento do diálogo em uma perspectiva reveladora (Arias, 2010).

Es importante establecer un diálogo respetuoso en donde la palabra del otro fluya, de ahí que no se recomienda empezar preguntando sobre el eje del problema que investigamos de entrada, sino que debe empezarse con preguntas descriptivas que permita que las o los interlocutores comiencen hablando sobre aquello que consideran importante, describiendo aspectos de la vida cotidiana, lo que les resulta más familiar, esto ayuda para ir generando una atmósfera de confianza y empatía mutuas, no olvidemos que es sobre su vida o su manera de entender la vida que el otro nos va a hablar y eso requiere un grado de confianza; de ahí que las preguntas deben ser lo más generales y descriptivas posibles que permitan que empiece a fluir el discurso de la o del interlocutor (Arias, 2010, p. 388).

Por isso que é importante realizar perguntas que permitam ao interlocutor desenvolver a sua capacidade de exprimir o que tem na memória por meio das suas palavras; isto é, para que os seus pensamentos possam fluir ideias, sentimentos, representações e formas de ver o mundo e seus significados culturais (Arias, 2010).

Assim, é fundamental, sempre ter uma atitude de escuta respeitosa e atenta para poder ver os caminhos pelos quais as palavras do outro percorrem memórias do seu contexto como *locus* de enunciação ontoepistêmico criando um ambiente no qual podemos fazer perguntas que levem o interlocutor a falar sobre fatos que estão ligados ao foco de nossa investigação (Arias, 2010).

Una expresión de respeto a los interlocutores, es mostrar respeto sobre lo que dicen, hay que estar atento a sus formas de expresión, esto implica un ejercicio de desarrollo de la capacidad de escucha, tanto de sus discursos como de sus silencios, de las formas paralingüísticas; hay que tomar muy en serio sus modos distintos de lenguaje, sus jergas, los tonos con los que el o la interlocutora construye los enunciados de su discurso; ver los estilos que se expresan en sus formas enunciativas, muchas veces matizados de pausas de intervalos y silencios (Arias, 2010, p. 390).

Medina (1986, p. 13) compreende que a *entrevista dialógica* almeja o encontro com o interlocutor – é que se torna coautor –; ou seja, sem impor o EU no TU, porém é o inverso, que seja o encontro no ENTRE. “A única possibilidade de autenticidade, verdade, entre os dois interlocutores é a entrega do EU ao TU, em TU-PESSOA e não um TU-ISTO”.

Assim:

o desafiador dessa aventura é a inquietude, mantida viva, de ir-ao-encontro-do-outro, não tomando o outro como ISTO, objeto em que imprimirei, a ferro e fogo, o meu EU. Como diz Martin Buber, o TU está pleno de mistérios a serem sondados. À medida que EU busco a TI, me projeto por inteiro, me perco e me acho, me revelo no ENTRE do EU e o TU (Medina, 1986, p. 44).

A entrevista dialógica proporciona a insurgência do inédito no ENTRE, porque não sucumbe a nossa experiência de refazermos e de recriarmos; isto é, nos assentindo ao rodearmo-nos dos significados e das significações estabelecidas pelo Outro e por nós.

Assim, o inédito da insurgência acontece ao olharmos a necessidade da alteridade ou da exterioridade como o caminho para o encontro entre o investigador e o interlocutor – coautor – para se refazerem e se recriarem no ENTRE.

Preguntar en consecuencia se vuelve un acto de alteridad a través del cual construimos un puente de encuentro entre dos racionalidades, dos horizontes culturales de sentido diferentes, pero que buscan encontrarse para poder comprenderse y enriquecerse mutuamente (Arias, 2010, p. 385-386).

Isso significa que, a entrevista dialógica se realiza quando o investigador – ético/político – e o entrevistado – interlocutor/coautor – saem modificados da relação EU e TU; dado que, é um ir além da troca de experiências e de informações.

Desenvolver a técnica da entrevista nas suas virtudes dialógicas não significa uma atitude idealista. No cotidiano do homem contemporâneo há espaço para o diálogo possível. Estão aí experiências ou exceções à regra que provam o grau de concretização da entrevista na comunicação coletiva. Sua maior ou menor comunicação está diretamente relacionada com a humanização do contato interativo: quando, em um desses raros momentos, ambos – entrevistado e entrevistador – saem ‘alterados’ do encontro, a técnica foi ultrapassada pela ‘intimidade’ entre o EU e o TU. Tanto um como outro se modificaram, alguma coisa aconteceu que os perturbou, fez-se luz em certo conceito ou comportamento, elucidou-se determinado autocompreensão ou compreensão do mundo. Ou seja, realizou-se o Diálogo Possível (Medina, 1986, p. 7).

Desta forma, é sobretudo, uma relação comunicativa, é inovadora e modificadora, visto que nela se vivencia o “diálogo que atinge a interação humana criadora, ou seja, ambos os partícipes do jogo da entrevista interagem, se modificam, se revelam, crescem no conhecimento do mundo e deles próprios” (Medina, 1986, p. 8).

Por isso, que na entrevista dialógica não é possível a imposição do investigador que pergunta e o entrevistado que responde; ou seja, é o oposto, se pergunta, se ouve e se dialoga tendo o entrevistado como interlocutor – coautor – o qual estabelece sua singularidade, desnudando a suposta objetividade de quem pergunta ou encaminha a conversação.

Na entrevista dialógica, se valoriza, a emoção e a autenticidade do discurso, na relação entre o investigador e o entrevistado mediada pela comunicação no qual ocorre o que Medina (1986, p. 5) diz de “fenômeno da identificação” ao compreender que os envolvidos – o investigador, o entrevistado e o contexto – se interconectam em uma singular vivência, a que está sendo denunciada, repensada, anunciada e renovada.

A entrevista dialógica nos ocasiona a reaprender a escutar ou ouvir o outro, a alteridade ou exterioridade e o que sua realidade diz; isto é, “nos permite acercarnos a las tramas de sentido, a los significados y significaciones de la acción social, para poder conocer y comprender el sentir, el pensar, el decir y el hacer del otro y de nosotros” (Arias, 2010, p. 384).

Neste tipo de entrevista, a “palavra”, a escuta ou o ouvir é sensível e o silêncio são perspectivas necessárias à interação e encontro de dores, de feridas, de cicatrizes, de resistências e de alegrias que se fazem em muitas vezes presentes no ENTRE.

Nesse contexto, na entrevista dialógica, podemos caracterizar duas proposições necessárias; isto é, 1) o de trazer à tona as verdades e questões do contexto do interlocutor – coautor – e 2) o de viajar ao encontro, do que Medina (1986) chama de sabências do interlocutor – coautor – que são suas sabedorias, tendo no diálogo, a ponte para esse encontro.

Medina (1986) traz esse termo “sabências” para se referir as sabedorias do interlocutor – coautor –, que também são reconhecidos como ciência. Vale ressaltar, nesse contexto, ao vermos em Freire (2013a) uma conexão com Arias (2010) e Medina (1986), na possibilidade de uma entrevista dialógica freireana, a partir do que o autor vem compreendendo por “diálogo”, é seus “princípios” e “características”.

Nesse sentido, ao procedermos acerca do diálogo em Freire (2013a, p. 79), é necessário evidenciar, que o autor delineia como um acontecimento do ser humano; ou seja, “por isto, o diálogo é uma exigência existencial” no qual se revela na “palavra”.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (Freire, 2013a, p. 78).

Na perspectiva de diálogo em Freire (2013a, p. 80) a “palavra” é para além de uma práxis de fala, “porque é encontro de [seres humanos] que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação”, de modificação, de amorosidade, de esperança e de humildade na busca de “ser mais”, de sua humanização diante dos problemas existenciais.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Freire, 2013a, p. 78).

Segundo Freire (2013a) o diálogo e a “palavra” é a manifestação do anúncio da realidade; isto é, no qual é repleta de saberes, de culturas e de filosofias, por esse motivo, também é político, existindo a dimensão da ação e da reflexão dialética transformadora.

Assim, a ação-reflexão-ação ou práxis dos sujeitos partem das vivências na qual se enxergam no mundo, bem como, o problematizam como princípio crítico, o recriam denunciando e anunciando de um modo inédito, de um mundo Outro e de um “mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar [...] sintoniza” (Freire, 2013a, p. 79-86).

Nesse contexto, na entrevista dialógica freireana, podemos caracterizar três proposições necessárias; isto é, a 1) pronunciação, a 2) problematização e a 3) sintonização.

Na entrevista dialógica freireana a *pronunciação* é uma característica que almeja a ação de denúncias dos contextos, dos enfrentamentos e os anúncios de suas estratégias de resistências, de re-existências e de sabedorias que são insurgentes dos conflitos interculturais críticos dos interlocutores – coautores – em comunicação com o investigador.

Assim, por isso, que na pronúncia não “posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (Freire, 2013a, p. 100), sobretudo é, com os Outros como interlocutores – coautores – que pronunciam as suas “palavras” em diálogo, no qual podendo entrar em contato com os seus pensamentos, sentimentos, sabedorias e ações à reconstrução desse Outro mundo novo.

Isso significa, que as perguntas na pronunciação encaminhadas aos sujeitos interlocutores – coautores – partem de termos gerais e conhecidos tanto por estes como pelo investigador “que permite acercarnos al decir, al pensar, al sentir del otro y al mundo representacional de ese otro” (Arias, 2010, p. 386); isto é, em direção das “categorias geradoras” inspiradas nos “temas geradores” de Freire (2013a, p. 234) que são aquelas que insurgem do aprofundamento do diálogo com o interlocutor – coautor – no qual irão sulear, “nortear, nortear-lo, nortear-se, orientação, orientar-se” tendo no Sul global como horizonte Outro de pensamento, de conhecimento e de sabedoria que podem ser modos Outros de guia na entrevista dialógica freireana.

Assim, são as “categorias geradoras” que levam a problematização e o aprofundamento do encontro dialógico na entrevista freireana, no qual ambos os sujeitos comunicativos entram em sintonização, sendo “provável que, com a problematização da sugestão ao grupo, novos temas surjam” (Freire, 2013a, p. 117).

Na entrevista dialógica freireana, a pronúnciação, dos sujeitos interlocutores – coautores – que exprimem suas visões de mundo, de concepções estáticas ou dinâmicas da realidade, na qual insurgem, as “categorias geradoras”; isto é, que serão codificadas na percepção de si, da realidade pela qual reflete a sua situação existencial e a descodificadas que parte da compreensão problemática da percepção de si, da realidade em direção para uma nova percepção e realidade por meio do diálogo (Freire, 2013a).

Assim, na investigação é indispensável que se “façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e [os homens e as mulheres] do povo que, aparentemente, seriam seu objeto” (Freire, 2013a, p. 97), porém, sobretudo, são sujeitos interlocutores – coautores – ativos no processo de codificar e de descodificar seus contextos no momento da entrevista dialógica freireana.

Na dimensão da codificação, na entrevista dialógica freireana, o sujeito interlocutor – coautor – é direcionado à percepção de sua realidade; ou seja, em cada pergunta e pronúncia, este se vê no contexto de sua palavra, em suas memórias e, com o aprofundamento do diálogo, repensa de forma crítica sobre sua palavra.

Assim, o interlocutor – coautor – descodificando a temática geradora dialogando junto ao investigador, por isso:

para, entender, igualmente, a esta exigência fundamental, é indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade. No processo da descodificação os indivíduos, exteriorizam sua temática, explicitam sua ‘consciência real’ da objetividade (Freire, 2013a, p. 108).

Na entrevista dialógica freireana, a “codificação” e a “descodificação”, do sujeito interlocutor – coautor –, a partir de sua vivência vai compreendendo como agia na ocasião analisada, caminhando ao encontro de uma nova percepção; isto é, como um exercício de “rememorização crítica” na qual expressa os fatos, as histórias, os saberes e os costumes refletindo de forma crítica e transformadora.

Assim, o interlocutor – coautor –, no ato codificado se percebe, na medida que pronúncia, problematiza, reflete e chega a uma nova percepção de si, de sua realidade e contexto na qual a “percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a

realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua ‘visão de fundo’, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade” (Freire, 2013a, p. 108).

O interlocutor – coautor –, na entrevista dialógica freireana, tem sua percepção da percepção anterior da consciência real sobre determinada temática geradora que é percebida no momento da codificação; ou seja, ao se movimentar caminha para uma nova percepção que é a consciência máxima possível como expansão da consciência, a partir da problematização feita na decodificação de determinada temática geradora.

Assim, isso é possível, por meio de uma experiência dialógica com o investigador que “promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a decodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento” (Freire, 2013a, p. 108-109).

Ao lado da pronúncia, na entrevista dialógica freireana, a *problematização* se faz presente como outra característica fundamental que é o de aprofundar e de ampliar a comunicação; ou seja, pelo qual acontece o encruzamento intercultural crítico das ideias, de culturas e de saberes entre o investigador e os sujeitos interlocutores – coautores –.

Assim, problematizando as denúncias e os anúncios no processo de “codificação” e de “decodificação” da pronúncia do interlocutor – coautor – ao pressupor nesse processo subjacente a criticidade como um princípio comunicativo indispensável para que a problematização aconteça, a partir da ação instigadora do investigador em relação aos seus sujeitos interlocutores – coautores.

No processo da decodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo. Desta forma, os participantes do ‘círculo de investigação temática’ vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes (Freire, 2013a, p. 111).

A ação instigadora do investigador em relação ao interlocutor – coautor – é o momento de se apropriar da codificação da temática geradora problematizada; isto é, da “categoria geradora”, é nesta apropriação, no fazer junto, problematizam, decodificam o contexto existencial das subalternizações, das violências, das resistências e das alegrias.

Assim, a problematização proporciona, a abertura para expandir a consciência e tecer caminhos viáveis de superação nos enfrentamentos de suas condições existenciais.

E, por fim, ao lado da problematização, a *sintonização* é outra característica da entrevista dialógica freireana que busca um diálogo inédito pelo qual insurge desse encontro entre o investigador e o interlocutor – coautor –; ou seja, com base na comunicação se sintonizam as suas visões de mundo.

Assim, a partir da pronúncia e da problematização, almejam o caminho da superação das indiferenças e em busca da transformação de ambos sendo possível na sintonização do investigador no qual é indispensável conhecer as condições existenciais e a linguagem do interlocutor – coautor –.

Ao se fazer compreendido por este, pois caso contrário “sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos [seres humanos] a quem falam” (Freire, 2013a, p. 86); ou seja, “do pensar” e “do se expressar” do povo em suas corporeidades, memórias e ancestralidades.

Infere-se, que não há entrevista dialógica freireana sem pronúncia, sem problematização e sem sintonização e, para que ela se estabeleça, é preciso se fundamentar; isto é, no compromisso ético-político com amorosidade, se aproximar em igualdade com humildade, reconhecer seu interlocutor – coautor – como um ser criador que refaz o mundo ao ter fé nos seres humanos.

Assim, se estabelecendo um vínculo de segurança com o interlocutor – coautor – que é a confiança e em uma utopia que não é estática, mas que é criadora com esperança, aonde os sujeitos partícipes do diálogo se percebem no mundo, o questionam e se questionam rumo à transformação crítica da realidade codificada à descodificada libertadora.

Nesse contexto, o presente estudo ancorou-se nas entrevistas dialógicas freireanas que foram realizadas com o professor Valdson Amorim do ensino de filosofia da Escola “Itaputyr”, a Maria Tembê anciã da Aldeia Tawari, Sebastiana Tembê anciã da Aldeia Tawari, Antônio Tembê ancião da Aldeia Tawari, o Kôkôixumti Tembê membro comunitário da Aldeia Zawara Uhu e Bewãri Tembê da Aldeia Sede.

As entrevistas dialógicas freireanas com o professor, os anciões e os membros comunitários foram divididas em quatro categorias geradoras: 1. Formação I: Decolonialidade, Interculturalidade e Educação; 2. Formação II: Ensino de Filosofia, Críticas e Desafios Atuais; 3. Formação III: Ensino de Filosofia, Filosofia Tembê Tenetehara, Decolonialidade e Interculturalidade; e 4. Construção do Plano de Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” Tembê Tenetehara: diálogo decolonial e intercultural (APÊNDICE V).

Dessa forma, as entrevistas dialógicas freireanas foram realizadas no dia 29 de setembro de 2024 na Aldeia Zawara Uhu no encontro entre entrevistador e interlocutores – coautores – à (re)construção do conhecimento das codificações e das descodificações nas

pronunciações, nas problematizações e nas sintonizações das contribuições da comunidade na formação do professor de filosofia e na reelaboração do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” que perpassaram por debates da situação colonial, intercultural, decolonial e educacional em suas dimensões do ensino de filosofia que demandam críticas e desafios para o diálogo entre a filosofia ocidental e a filosofia Tembé que se refletem no processo pedagógico curricular como forma de aprendizagem, fortalecimento e valorização do bem viver Tenetchara.

2.4.3. Análise Documental

Segundo Gil (2008, p. 51) a análise documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, bem como, são fontes de “documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (Severino, 2013, p. 106-107).

O objetivo da pesquisa documental é recolher, analisar e interpretar [...] sobre determinado fato, assunto ou ideia [...] Através do estudo da documentação existente sobre o mesmo é que o investigador consegue melhores condições para formular e determinar o seu problema de pesquisa (Barros, 1986, p. 91).

Para Cervo (1983, p. 79) a análise documental é “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”, como também, que disponham de “dados documentais [...] quaisquer que sejam os dados que se precise analisar que sirvam de fontes [...] para o desenvolvimento da pesquisa” (Cajueiro, 2012, p. 17).

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (Lakatos, 2007, p. 176).

Por fim, a análise documental, de acordo com Fonseca (2002, p. 32) recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc” (APÊNDICE VI e ANEXO II).

Nesse sentido, o estudo optou pela análise documental do anterior Plano de Ensino visando subsidiar a construção do Plano de Ensino Decolonial e Intercultural de Filosofia da Escola “Itaputyr” Tembê, com a contribuição da comunidade Tembê na Aldeia Zawara Uhu que junto com o professor de filosofia foram elaborados as justificativas, os objetivos, o currículo, a concepção da prática educacional, as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e a avaliação da aprendizagem, fortalecendo e valorizando o diálogo decolonial e intercultural entre os saberes filosóficos ocidentais e os Tenetehara. E a análise do plano de ensino reconstruído pelos membros da comunidade.

2.4.4. Observação *In Loco*

Segundo Arias (2010) a observação *in loco* é a investigação que consiste na introdução do investigador na comunidade; isto é, lhe permitindo a recolha direta de informações no mesmo cenário em que se desenrola a vida real, se constroem os processos e os fatos socioculturais.

Assim, baseia-se:

en la interacción social que se establece entre el investigador y una comunidad en el escenario de ésta, a fin de obtener en forma sistemática datos, en cooperación con los interlocutores comunitarios no en forma extractivista que toma la información, se apropia y no devuelve, sino que mediante la interacción con los actores/as sociales que construyen la cultura, poder llegar a entender las tramas de sentido que se expresan en sus construcciones culturales (Arias, 2010, p. 370).

A observação *in loco* consiste em algumas estratégias para obter as informações na comunidade; ou seja, podendo solicitar informações aos membros da comunidade, aos principais interlocutores e participar na vida normal da comunidade (Arias, 2010).

Assim, observando e participando nas atividades diárias e obtendo uma visão privilegiada da cultura (Arias, 2010).

Para Arias (2010) a observação *in loco* pretende trabalhar com dados que são enunciados como representativos da experiência empírica da comunidade; uma vez que, procurando dar conta dessa experiência da realidade observada e vivida pela comunidade.

Assim, pode-se distinguir-se entre o descritivo e o analítico:

la realidad no se da sólo descriptivamente, pero encierra un sentido que debe ser interpretado. Se puede encontrar en la observación participante dos niveles, el de los/as observadores/as participantes y el de los/as participantes observadores/as, es decir los propios miembros de la comunidad, que son quienes mejor entienden el sentido de la cultura, el propio actor que la construye y la vive, esto permite llegar a la connotación cultural, mirar el sentido que los/as actores/as en sus praxis

concretas, esto va más allá de la simple observación, requiere de un sustento teórico para su interpretación y análisis, para la construcción del dato (Arias, 2010, p. 370-371).

A observação *in loco* da realidade real deve responder a um plano previamente concebido; isto é, tendo como principal fundamento se ajustar às situações exigidas pela imersão total na cultura e da sociedade com a qual se está a trabalhar (Arias, 2010).

Assim, segundo Arias (2010, p. 371) não há parâmetros rígidos à realização do trabalho e muito menos uma duração do contato, porém este deve ser real e não fugaz não é apenas alguns dias:

sólo viviendo y participando de las actividades de la gente y viéndolas desde su punto de vista, podremos mirar la cultura como un sistema de patrones interrelacionados. La participación significa no sólo intervenir en determinado evento, sino en el reconocimiento, en la apropiación e identificación con el sentido y el horizonte simbólico y de significantes que se encuentran en la realidad observada. Por ejemplo: un extraño puede bailar y emborracharse en una fiesta indígena, pero eso no es participación, si no asume el ritual de socialización que significa el baile y la bebida.

Nesse sentido, a presente pesquisa ancorou-se na observação *in loco* que foram realizadas com o professor Valdson Amorim do ensino de filosofia da Escola “Itaputyr”, a Maria Tembê anciã da Aldeia Tawari, Sebastiana Tembê anciã da Aldeia Tawari, Antônio Tembê ancião da Aldeia Tawari, o Kôkôixumti Tembê membro comunitário da Aldeia Zawara Uhu e Bewãri Tembê da Aldeia Sede. A observação *in loco* com o professor, as anciãs, o ancião e os membros comunitários foram divididas em quatro categorias geradoras: 1. Formação I: Decolonialidade, Interculturalidade e Educação; 2. Formação II: Ensino de Filosofia, Críticas e Desafios Atuais; 3. Formação III: Ensino de Filosofia, Filosofia Tembê Tenetehara, Decolonialidade e Interculturalidade; e 4. Construção do Plano de Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” Tembê Tenetehara: diálogo decolonial e intercultural (APÊNDICE VII).

Em razão disso, a observação *in loco*, foi realizada nos encontros formativos dos dias 27 e 28 de setembro de 2024 na Aldeia Zawara Uhu e construtivos do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” com a comunidade e os participantes da pesquisa no dia 28 de setembro de 2024 na Aldeia Zawara Uhu no intuito de observar e registrar no diário de campo as compreensões, críticas, sugestões ou dificuldades no processo formativo que envolva as questões da colonialidade, decolonialidade, interculturalidade e educação inclusão ou não dos saberes indígenas, bem como, a colonialidade e decolonialidade no ensino de filosofia e suas antidialogicidades ou dialogicidade com a filosofia indígena, que se dimensionam também, na

possibilidade do diálogo entre os saberes filosóficos ocidentais e Tembê Tenetehara que se reflitam nos processos educacionais do ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” com fortalecimento e valorização do bem viver Tembê.

2.5. Sistematização e Análise das Informações

2.5.1. Análise de Conteúdo, Categorias Analíticas e Temáticas

As sistematizações e a análise das informações têm como objetivo:

organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitam o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2008, p. 156).

A sistematização e a análise das informações tiveram por base a análise de conteúdo de Bardin (2002, p. 38) para o qual são “comunicações, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem”. Ela “descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (Severino, 2013, p. 106).

As categorias analíticas, conforme afirma Severino (2007, p. 106a) são “categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”; bem como, segundo Oliveira e Mota Neto (2011a, p. 164) são “conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados” e as categorias temáticas constituem no:

que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas em para organização dos dados. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de idéias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações (Oliveira; Mota Neto, 2011a, p. 165).

Pela análise de conteúdo foi a compreensão dos conhecimentos por meio da investigação ação participativa da formação e da reelaboração do plano de ensino de filosofia, da entrevista dialógica freireana, da análise documental e da observação *in loco* que foram sistematizados mediante as categorizações analíticas do estudo concedido pelo referencial teórico ou do levantamento bibliográfico destacam-se: Colonialismo; Colonialidade; Colonialidade e Decolonialidade do Poder, Gênero, Ser, Memória, Saber e Natureza; Pedagogia Colonial e Decolonial; Educação Bancária e Libertadora; Sociedade Brasileira

Fechada e Transição; Inexperiência Democrática; Opressão e Libertação; Desumanização e Humanização; Antidialogicidade e Dialogicidade; Extensão e Comunicação; Interculturalidade Funcional e Crítica; Multiculturalismo; Monoculturalidade; Educação Intercultural Funcional e Crítica; Educação do “Bem Viver” Ecológico Ameríndio; e Estado Plurinacional.

Como também, Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural; Totalidade Dialética Universal; Analética; Núcleos Problemáticos Universais; Posição Ético-Político-Libertador; Filosofia do “Bem Viver” Ecológico Ameríndio; Diálogo Global Inter-Filosófico Pluriversal Trans-Moderno; Filosofia Intercultural; América Latina⁵⁰.

Estas categorias embasaram a caminhada investigativa demarcando o parâmetro, o processo e proporcionando o entendimento dos fenômenos que viabilizaram ao pesquisador a problematização do contexto de estudo. No decorrer do procedimento de coleta e de sistematização surgiram as categorias temáticas, a partir do levantamento bibliográfico, da investigação ação participativa, das palavras dos interlocutores-coautores por meio da entrevista dialógica freireana, da análise documental e da observação *in loco* que foram realizadas e desenvolvidas nas unidades temáticas: a) “Colonialidade, Interculturalidade Funcional, Multiculturalismo Assimilacionista e a Educação”; b) “Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e a Educação”; c) “Formação Permanente de Professores Decolonial e Intercultural”; d) “Plano de Ensino Decolonial e Intercultural”; e) “Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena”; f) “Plano de Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural”; e g) “Formação do Professor, Aldeões Tembê e a Construção do Plano de Ensino de Filosofia da Escola ‘Itaputyr’ Tenetehara Decolonial e Intercultural”.

2.5.2. Cuidados Éticos

No Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de Nº 196 de 1996 define Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) como:

colegiados interdisciplinares e independentes, com ‘múnus público’, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Brasil, 1996, p. 2).

Na Resolução, se prescreve quanto à organização e composição das CEPs:

⁵⁰ As categorias analíticas do estudo estão desenvolvidas no decorrer das seções da Tese de Doutorado.

VII.3 - Organização - A organização e criação do CEP será da competência da instituição, respeitadas as normas desta Resolução, assim como o provimento de condições adequadas para o seu funcionamento. VII.4 - Composição - O CEP deverá ser constituído por colegiado com número não inferior a 7 (sete) membros. Sua constituição deverá incluir a participação de profissionais da área de saúde, das ciências exatas, sociais e humanas, incluindo, por exemplo, juristas, teólogos, sociólogos, filósofos, bioeticistas e, pelo menos, um membro da sociedade representando os usuários da instituição. Poderá variar na sua composição, dependendo das especificidades da instituição e das linhas de pesquisa a serem analisadas (Brasil, 1996, p. 6).

Vale, ressaltar, que os CEPs deverão ser cadastrados junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que é uma instância colegiada, de natureza consultiva, deliberativa, normativa, independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde e fazer parte da Plataforma Brasil (Prodanov, 2013).

Segundo Texeira e Oliveira (2010) cabe ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) realizar avaliação ética e metodológica; ou seja, uma avaliação de constituição multiprofissional, como também, representante da sociedade externa à instituição.

Assim, preservando a sua independência e autonomia, bem como, o caráter educativo de suas ações para que acompanhe os projetos até a entrega dos relatórios (Texeira; Oliveira, 2010).

Para Prodanov (2013) o principal objetivo do CEP é preservar a integridade dos sujeitos, contexto da pesquisa científica, bem como, apreciar previamente os projetos de pesquisa; ou seja, por isso que é fundamental o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Vale destacar, que no artigo 15 da Resolução 510 de 7 de abril de 2016 das Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais se modifica “Termo de” para “Registro do” Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

A Resolução do CNS de Nº 510 de 2016 define o RCLE como:

explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (Brasil, 2016, p. 7).

Assim, o TCLE – RCLE –, igualmente, está incluso na análise do comitê (Prodanov, 2013).

De acordo com Texeira e Oliveira (2010) o TCLE – RCLE – informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir a sua voluntariedade; ou seja, a pessoa-participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos.

Assim, como também, os procedimentos, riscos possíveis, benefícios esperados da pesquisa, sobre os direitos enquanto participante e a autorização se materializa na assinatura do documento pela pessoa-participante da pesquisa (Texeira; Oliveira, 2010).

Refere a Resolução sobre o termo:

a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima; b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação; c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador (Brasil, 1996, p. 4).

Texeira e Oliveira (2010) destacam alguns princípios a serem atendidos pelos pesquisadores e que deverão ser acatados; isto é, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

Assim, define-se a eticidade da pesquisa nos seguintes termos:

- I - a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa;
- II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;
- III - a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum;
- IV - a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;
- V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver;
- VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;
- VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;
- VIII - a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;
- IX - breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP; e
- X - a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado (Brasil, 2016, p. 7-8).

Atendendo à legislação, a presente Tese de Doutorado foi submetido na Plataforma Brasil para ser avaliado e foi aprovado pelo Comitê de Ética do Núcleo de Formação Indígena (NUFI) da Universidade do Estado Pará e cumpriu os requisitos necessários ao seu desenvolvimento, bem como, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) localizado em Brasília (DF) conforme a Resolução CNS nº 304 de 2000 da Pesquisa com População Indígena e a Resolução CNS nº 510 de 2016 das Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (APÊNCIDE VIII).

Aos entrevistados foi entregue, de forma individual, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) autorizando ou em partes ou não gravar vídeos, áudio, fotografar a formação permanente na aldeia, a construção do plano de ensino na escola, a entrevista e a observação *in loco*; como também, adotando ou não o uso de Pseudônimos sendo manifestado pelos entrevistados ao preservar a integridade dos participantes do estudo.

É garantido também a retirada do consentimento tendo a liberdade a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo. Bem como é garantia o sigilo pelo pesquisador da privacidade e a confidencialidade dos dados e as formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da participação na pesquisa, não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade do pesquisador (APÊNDICE IX).

3. COLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL, MULTICULTURALISMO ASSIMILACIONISTA E A EDUCAÇÃO

La educación que estamos cuestionando se ha forjado bajo la visión occidental, totalmente individualista; está dirigida simplemente a la educación del individuo. Es una educación antropocéntrica, gracias a la premisa de esa enseñanza occidental cristiana en la que el ser humano es ‘rey de la creación’ y todo lo demás es inferior a él y puede usar y abusar de todo lo que no es humano. Esta educación pretende únicamente generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos (Huanacuni, 2010, p. 65).

Nesta seção 3 apresentamos inicialmente a discussão sobre o colonialismo, a colonialidade em suas dimensões do poder, do gênero, do ser, da memória, do saber e da natureza; bem como, os conceitos de interculturalidade funcional e multiculturalismo assimilacionista. Posteriormente, os conceitos de colonialidade, interculturalidade funcional e multiculturalismo assimilacionista na educação colonial bancária.

3.1. Modernidade e Colonialidade

Para Dussel (2005; 2000) a modernidade na perspectiva da Europa se inicia na Ásia como pré-história; se desenvolve no mundo Grego, Romano Pagão e Cristão da Idade Média; e se propaga de forma subsequente em todo mundo Moderno da Itália do Renascimento, na Alemanha da Reforma Protestante, da Revolução Científica, da Revolução Industrial, do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Filosofia Moderna.

O autor (2005; 2000) chama esta perspectiva de paradigma *eurocêntrico* porque designa como marcos históricos mundiais de partida da modernidade fatos intra-europeus, provincianos e regional como universais; ou seja, a Europa teve singularidades que concederam que ela superasse, por sua razão todas as outras culturas, uma emancipação ideológica de saída da imaturidade civilizatória como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo modelo de ser humano moderno que está pautado na:

‘racionalização’ da vida política (burocratização), da empresa capitalista (administração), da vida cotidiana (ascetismo calvinista ou puritano), a descorporalização da subjetividade (com seus efeitos alienantes, tanto do trabalho vivo – criticado por Marx –, como em suas pulsões – analisadas por Freud –), a não-eticidade de toda gestão econômica ou política (entendida só como engenharia

técnica), a supressão da razão prático-comunicativa, substituída pela razão instrumental, a individualidade solipsista que nega a comunidade etc (Dussel, 2000, p. 62-63).

Entretanto, Dussel (2005; 2000) propõe uma outra perspectiva de modernidade a *Mundial*, cuja centralidade da Europa no sistema-mundo não é fruto somente da suposta superioridade, independência, autoreferência ou autopoietica interna acumulada na Idade Média sobre as outras culturas, porém, sobretudo, é o efeito do fato do descobrimento, conquista, colonização, espoliação e integração da Ameríndia em 1492 que dará à Europa a vantagem comparativa de periferia para centro sobre o mundo Otomano-Muçulmano, a Índia ou a China.

A modernidade é fruto deste acontecimento e não a sua causa. Posteriormente, a 'gestão' da centralidade do 'sistema-mundo' permitirá que a Europa se transforme em algo como a 'consciência reflexiva' (a filosofia moderna) da história mundial [...]. Até o capitalismo é fruto, e não causa, desta conjuntura de mundialização e centralidade europeia no 'sistema-mundo' (Dussel, 2000, p. 52-53).

O autor afirma (2005; 2000) que a Europa deu origem ao desdobramento do sistema-mundo moderno/colonial ao anexar a si a Ameríndia e, a partir dela, como trampolim ou vantagem comparativa, ir acumulando uma superioridade de Estados, exércitos, economia, conhecimento, espiritual, filosofia e tecnologias atribuída a si mesma como sua produção exclusiva inexistente no final do século XV, antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si; ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 como data de início da operação do sistema-mundo moderno/colonial como fenômeno que vai se mundializando ao começar pela:

constituição *simultânea* da Espanha com referência a sua 'periferia' (a primeira de todas, propriamente falando, a Ameríndia: o Caribe, o México e o Peru). *Simultaneamente*, a Europa (com uma diacronia que tem um antecedente pré-moderno: as cidades italianas renascentistas e Portugal) irá se *transformando* no 'centro' (com um poder super hegemônico que, da Espanha, passa para Holanda, Inglaterra e França...) sobre uma 'periferia' crescente (Ameríndia, Brasil e as costas africanas de escravos, Polônia, no século XVI; afiançamento de América Latina, América do Norte, o Caribe, as costas da África e da Ásia e a Europa oriental, no século XVII. O Império Otomano, Rússia, alguns reinos da Índia, Sudeste Asiático e primeira penetração na África continental, até à primeira metade do século XIX). Então a modernidade seria, para este paradigma mundial, um fenômeno próprio do 'sistema' como 'centro e periferia' (Dussel, 2000, p. 52).

Dussel (2005; 1994) compreende que o *ego cogito* – eu penso – moderno foi precedido em mais de um século pelo *ego conquiro* – eu conquisto – prático do luso-hispano que impôs sua vontade de poder moderno sobre o não-ego dos indígenas americanos fazendo

desses habitantes das novas terras descobertas não aparecerem como Outros, porém como Si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como matéria do *ego moderno*.

Afirma o autor também (1994, p. 41-42) que a Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em objeto lançado diante de seus olhos modernos; dado que, o coberto foi des-coberto pelo *ego conquiro*, europeizado, mas imediatamente en-coberto como Outro constituindo o Outro como Si-mesmo pela colonização moderna que se deu pelo processo:

militar, práctico, violento que incluye dialécticamente al Otro como 'lo Mismo'. El Otro, en su distinción, es negado como Otro y es obligado, subsumido, alienado a incorporarse a la Totalidad dominadora como cosa, como instrumento, como oprimido, como 'encomendado', como 'asalariado' (en las futuras haciendas), o como africano esclavo (en los ingenios de azúcar u otros productos tropicales). La subjetividad del 'Conquistador', por su parte, se fue constituyendo, desplegando lentamente en la praxis.

Dussel (2000; 1994) considera que, na práxis, o encobrimento do Outro como mito da modernidade, foi a Europa autodefinir a própria cultura como superior e as Outras culturas são determinadas como inferiores, rudes, bárbaras e sujeitas de uma suposta imaturidade culpável; uma vez que, se justifica a dominação de guerra ou violência que é exercida sobre os Outros é, na realidade, “emancipação”, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza e que se moderniza.

Acrescenta Dussel (2005; 1994) que é nisto que consiste em concretude, o encobrimento do Outro como mito da modernidade é uma inversão, ao vitimar o inocente ao declara-lhe culpado de sua própria vitimação e atribuindo ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificável; ou seja, o sofrimento do conquistado – colonizado, subdesenvolvido – será o sacrifício ou o custo necessário da modernização desvelando a ocultéis do processo irracional da modernidade:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a 'falácia desenvolvimentista').
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).

5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).

6. Para o moderno, o bárbaro tem uma ‘culpa’ (por opor-se ao processo civilizador) que permite à ‘Modernidade’ apresentar-se não apenas como inocente, mas como ‘emancipadora’ dessa ‘culpa’ de suas próprias vítimas.

7. Por último, e pelo caráter ‘civilizatório’ da ‘Modernidade’, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (Dussel, 2005, p. 30).

Assim, segundo Restrepo e Rojas (2010), em vez de desvendar o desconhecido para ser conhecido, o que preponderou foi a inclinação para encobrir em categorias que eram conhecidas aos europeus para silenciar as diferenças de inteligibilidades existentes; isto é, para submeter em sistemas classificatórios e hierárquicos proveniente da cosmologia e geopolítica moderna ao se juntar com toda uma série de práticas de dominação em que as populações colonizadas foram subalternizadas pelo mito da modernidade do colonizador eurocêntrico.

Na visão de Restrepo e Rojas (2010), no entanto, este mito da modernidade não é algo que se limite aos primórdios da modernidade e à dominação colonial europeia; uma vez que, é algo que permanece, embora com algumas transformações, em termos práticos da colonialidade, porém não em conteúdo moderno classificatório e hierárquicos do encobrimento do outro.

Nesse contexto, o coletivo de movimentos sociais e intelectuais latino-americanos transdisciplinar do programa de investigação modernidade/colonialidade (Escobar, 2003), argumentam que a decolonialidade é útil para transcender o pressuposto de que com o fim das administrações coloniais e a formação de Estados-Nação na periferia, vivemos agora num mundo descolonizado e pós-colonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007a).

Entretanto, o programa modernidade/colonialidade parte do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros, periferias e a hierarquização étnico-racial das populações formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não foi significativamente transformada com o fim do colonialismo e a formação de Estados-nação na periferia (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007a).

Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación

desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007a, p. 13).

Segundo Maldonado-Torres (2007) explica que a colonialidade global se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez de se limitar a uma relação de poder entre dois povos ou nações, se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade, as relações intersubjetivas são articuladas através do mercado capitalista global e da ideia de raça.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América (Quijano, 2007, p. 93).

A matriz de poder da colonialidade global opera por meio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, epistémicas, permitindo a reprodução de relações de dominação, da exploração pelo capital de uns seres humanos por outros à escala global, a subalternização, o apagamento dos conhecimentos, experiências, modos de vida dos que são assim dominados e explorados (Restrepo; Rojas, 2010).

Para Grosfoguel (2008) a colonialidade global opera por situações coloniais de opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes; isto é, marcando a diferença colonial na classificação de grupos de pessoas ou populações e identificá-los nas suas faltas ou excessos, o que marca a diferença e a inferioridade em relação àquele que classifica os povos do planeta, pelas suas línguas, religiões, nacionalidades, cores de pele e graus de inteligência (Mignolo, 2003).

Compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e estruturas do sistema-mundo moderno/colonial, na ressignificação das estruturas do capitalismo onde os Estados-nação periféricos e os povos não europeus vivem atualmente sob o regime da colonialidade global (Grosfoguel, 2008) que é imposto pelas:

nuevas instituciones del capital global, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), así como organizaciones militares como la OTAN, las agencias de inteligencia y el Pentágono, todas conformadas después de la Segunda Guerra Mundial y del supuesto fin del colonialismo, mantienen a la periferia en una posición subordinada. El fin de la guerra fría terminó con el

colonialismo de la modernidad, pero dio inicio al proceso de la colonialidad global. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007a, p. 13).

A colonialidade é uma rede global de poder, composta por processos econômicos, políticos e culturais, cuja soma heterárquicas mantém toda estrutura do sistema-mundo moderno/colonial por meio das exclusões causadas pelas hierarquias de gênero, raça, classe, sexualidade, conhecimento e espiritualidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007a).

Desde a inserção da América no capitalismo mundial moderno/colonial, as pessoas são classificadas, categorizadas e articuladas socialmente numa estrutura global comum de colonialidade de poder entre raça, trabalho – subjetividade, autoridade – e gênero como dominação de uns povos sobre outros (Quijano, 2007).

Raça, segundo Quijano (2005) é a construção mental de dominação pela classificação social da população mundial; ou seja, são as diferenças fenotípicas entre europeus superiores e não-europeus inferiores pela estrutura biológica como forma racista de dominação e classificação social associados em hierarquias, lugares e papéis na estrutura de poder na sociedade.

Para Quijano (2005) outro aspecto colaborou na construção da colonialidade do poder foi a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, recursos e produtos, em torno do capital e do mercado mundial; isto é, o modo de criação histórica da América, as formas de domínio, espoliação do trabalho e controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas envolta da relação capital-salário e do mercado mundial.

Assim, a situação colonial de poder articula também relações intersubjetivas e culturais; dado que, a Europa concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividades, conhecimentos, sentidos, simbólicos e expressões como imposição da cultura dos dominadores num conjunto de categorias oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional. Em suma, Europa e não-Europa (Quijano, 2005).

Desta forma, conforme afirma Quijano (2007, p. 96) a colonialidade do poder é o padrão global capitalista de classificação social, um espaço e uma malha de relações de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência societal:

- (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la 'naturaleza' y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el

conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios.

Podemos desvelar, também, ao lado da situação colonial do poder a questão da colonialidade de gênero – e da sexualidade – que não têm sido suficientemente explorados na perspectiva da Colonialidade do Poder moderno patriarcal e interccional de raça e de classe para além da ideia de origem classificatória estrutural e organizacional amplos do padrão moderno/colonial de poder (Lugones, 2008).

Segundo Lugones (2008) Quijano presume uma percepção patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos aceitando a perspectiva moderna, capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero ao manter velado a cognição de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder ocultando a intersecção raça, classe, gênero e sexo por um processo binário, dicotômico e hierárquico.

Para Oyěwùmí (2021) antes não existia qualquer binarismo, hierarquia e dicotomia ou subordinação na estrutura estatal do/a macho/fêmea nas concepções da vida do igualitarismo sem gênero da sociedade africana Yorùbá pré-colonial, mas com a colonização e a colonialidade ocidental as fêmeas foram hierarquizadas como mulheres e os/as africanos/as pela raça criando a dupla subordinação das mulheres africanas é de cor também pela classe e sexualidade.

Conforme afirma Allen (1992) o igualitarismo político e espiritual ginocêntrico das sociedades indígenas Cheroquis e Iroqueses tinham como base social o bilateral complementar, a concepção do gênero e a distribuição organizacional de reciprocidade no qual o gênero na divisão social não tinha o critério biológico, mas através da propensão, inclinação e temperamento que uma fêmea que sonhava com armas se transformava em macho, mas tendo seu sistema alterado.

Gonzalez (2020) resgata o problema da colonização e traz uma ênfase a mais no colonialismo, imperialismo e seus afeitos na América-Latina do racismo disfarçado nos países de colonização ibérica que é muito mais ameríndia e amefricana de raça que mantem negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento.

Segundo Maldonado-Torres (2007), ao lado da situação colonial do poder e do gênero, a colonialidade do ser aprofunda a reflexão de desumanização ou racismo ontológico da linguagem da colonização na vida dos povos e a suposta expressão de humanidade do ser europeu como não ética de guerra no contínuo processo de conquista pelo ego cogito

moderno, que foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro sobre os povos colonizados.

O autor (2007) diz que Heidegger defende que a ontologia é a base e a condição de toda a filosofia no *ser-aí*, o *dasein* precisa elucidar o significado de estar aí e, através disso, articular ideias sobre o próprio ser que se identifica com o *logos* europeu levando a redução ou exclusão de tudo o que não é europeu legitimando a desumanização e o sofrimento no nazismo e do antissemitismo.

Lévinas foi um sobrevivente do holocausto judeu e compreende que a filosofia de Heidegger estabelece uma relação essencial entre ontologia e poder, então, o ponto de partida de toda a filosofia não é heideggeriano, porém o início do filosofar não consiste no encontro entre sujeito e objeto, mas na ética, entendida como a relação fundamental entre o eu e o outro (Maldonado-Torres, 2007).

Para Maldonado-Torres (2007) Dussel se inspira na ética de Lévinas na construção da sua filosofia da libertação entre o ser e a história da expansão colonialista europeia no qual o conquistador produz uma subjetividade do ego moderno no colonizado como não ética da guerra do ego conquiro do poder matar, roubar e civilizar o outro se transformando em colonialidade de classificar o outro criando o racismo e a desumanização pela conquista.

Fanon articula as expressões existenciais da colonialidade, em relação à experiência racial e, em parte, também de gênero no qual o negro, as pessoas de cor e os colonizados são os condenados da terra na experiência vivida de miséria e morte criada pelo colonialismo que os condena a uma proverbial desumanização fazendo de sua existência individual ou coletiva serem desprezadas na reprodução da dominação (Maldonado-Torres, 2007).

Assim, Maldonado-Torres (2007, p. 150) compreende que a colonialidade do ser é a:

invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primeras de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si éste fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alte-ego queda transformado en un subalter.

Para Marín (2013; 2005), ao lado da situação colonial do poder, de gênero e do ser, a colonialidade da memória é a invasão do outro tornando-os invisíveis e subalternizados à (re)afirmação do ser outro, seja indígena, negro ou mestiço, em sua totalidade, assim como suas memórias sociais e coletivas que estão enraizadas nas tradições espirituais ancestrais, nos

cantos, saberes, ritos, mitos, representações gráficas e cosmologias. Essa riqueza cultural, que é preservada e transmitida oralmente por anciãos, caciques, pajés e líderes, foi desumanizado pelo colonizador escravocrata, naturalizando a narrativa do imaginário de superioridade europeia.

Dessa forma, a memória oficial reformula a experiência colonial essencialista universal ao promover o “esquecimento” por meio da assimilação usurpadora inserida pela necropolítica (Mbembe, 2016). O indivíduo, que antes existia de forma plena, agora se vê desmoronado e fragmentado de suas raízes ancestrais (Paz, 2019), afastado de processos históricos e políticos que não são europeus e que permanecem sem memória (não ser). Isso gera uma atração pela cultura colonialista e um fetichismo ou ideologia cultural global, que se apresenta como uma aspiração dos sujeitos subalternizados em busca de uma identidade europeia (Oliveira, 2010).

É possível desvelar, também, ao lado da situação colonial de poder, gênero, ser e memória a colonialidade do saber que oculta a “geopolítica do conhecimento” como “egopolítico do conhecimento” moderno eurocêntrico de violência ou arrogância, racismo e sexismo do saber de negação da alteridade epistêmica como *lócus* enunciador do “corpo-político do conhecimento” privilegiando o sujeito pensante científico universal da *hybris* do ponto zero.

Segundo Oliveira (2016) a racionalidade moderna como princípio da razão subjetiva do sujeito se construiu na história do iluminismo, das revoluções francesa e inglesa na liberdade do pensar e do agir humano, pois a subjetividade sustenta o discurso científico e epistêmico moderno na questão da cientificidade das ciências humanas, fundamentado na filosofia do sujeito consciente na produção do conhecimento, cultura, ordem social, política e educacional.

Portanto, existe uma coetaneidade entre a colonialidade e a constituição de um complexo cultural conhecido como racionalidade-modernidade europeia no qual se estabelece como paradigma universal do conhecimento fundamentado nas premissas do sujeito cartesiano como indivíduo isolado, que nega a intersubjetividade e a totalidade social como produtora de conhecimento, o objeto é uma identidade diferente do sujeito e de exterioridade entre eles (Quijano, 1992).

Para Castro-Gómez (2009) Descartes pensava que os sentidos constituíam um obstáculo epistêmico (doxa) à certeza do conhecimento e que, por isso, essa certeza só poderia ser obtida na medida em que a ciência pudesse assentar num domínio não contaminado pelo empírico e colocado acima de qualquer dúvida no qual o verdadeiro

conhecimento deve ser fundado num domínio incorpóreo, que não pode ser outro senão o cogito meta-empírico como modelo.

Este afastamento de si mesmo, esta anulação dos impactos da subjetividade mundana, constituem para Restrepo e Rojas (2010), Grosfoguel (2007) e Walsh (2007), a base de construir um conhecimento válido de pretensões de verdade universal, neutra, descorporalizada, desgeohistorizada, sem raça, classe, gênero, sexualidade, espiritualidade, língua e não-lugar epistêmico como formas centrais de um sujeito que produz conhecimento científico.

Conforme afirma Castro-Gómez (2007b) o sujeito epistêmico do não lugar da ciência universal possui um olhar divino da hybris do ponto zero que tudo vê, mas não pode ser visto tal como Deus, o observador observa o mundo a partir de uma plataforma de observação não observada, de modo a gerar uma observação verdadeira e irrefutável tal como o Deus da metáfora, a ciência ocidental moderna se coloca fora do mundo para observar o mundo.

Assim, a colonialidade do saber, deve ser entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento – que não o branco, europeu e “científico” –, elevando uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento e negando o legado intelectual dos povos indígenas e negros, reduzindo-os como primitivos a partir da categoria básica e natural de raça (Walsh, 2005a).

Segundo Shiva (2003) os modelos da ciência moderna que promoveram essas visões derivam menos de familiaridade com uma prática científica real e mais com visões idealizadas que deram à ciência um status epistemológico especial, pois o cientificismo baseou-se no pressuposto de que, ao contrário das crenças tradicionais ou locais do mundo, que são construídas socialmente, pensava-se que a ciência era determinada sem a mediação social.

É esta “visão de deus” que, na visão de Grosfoguel (2008), esconde sempre a sua perspectiva local e particular sob um universalismo abstrato no qual a ciência ocidental privilegia o “ego-político do conhecimento” em detrimento da “geopolítica” e do “corpo-político do conhecimento” permitindo o homem ocidental representar o seu conhecimento como único capaz de alcançar a consciência universal, rejeitar e dominar o saber não-ocidental como particularista.

Explica Fals Borda (1970) que na verdade ou de forma hegemônica a ciência e a sua produção dependem em grande medida dos quadros políticos, estes podem reduzi-la, eliminá-la, bem como estimulá-la e reorientá-la para melhor servir os interesses nacionais refletindo-

se o que é político na ciência; e está só se torna um elemento dinâmico dentro das diretrizes traçadas por quem a dirige.

Essa visão política dos saberes legitima os que cumprem as características metodológicas e epistêmicas definidas a partir do próprio ponto zero, pois todos os outros saberes historicamente utilizados pela humanidade ao longo dos milênios são considerados ancestrais, tradicionais, exóticos, doxa, anedóticos, superficiais, folclóricos, mitológicos, pré-científicos e, em todo o caso, pertencentes ao passado do ocidente (Castro-Gómez, 2009).

De forma sintética, segundo Kahmann e Silveira (2018) o conhecimento, a episteme e a ciência ocidental, na situação colonial do saber, se apresentam de maneira hegemônica, monocultural e antropocêntrica. Trata-se de um tipo de saber dessacralizado, onde o cosmos é percebido como um conjunto de coisas e objetos. Conhecer significa objetivar e dessubjetivar. O ideal epistemológico em relação ao objeto é anular sua intencionalidade, buscando conhecer de forma "objetiva", o que implica distanciar-se do objeto, observando-o de fora. Assim, o ponto de vista do sujeito é o que conhece o objeto; o sujeito analisa enquanto o objeto é reduzido à análise.

Essa abordagem nega a sensibilidade e a afetividade em favor da razão, produzindo um conhecimento desvinculado do corpo, que se restringe ao pensamento e à reflexão, residindo na racionalidade. A cosmovisão é estruturada através de uma abordagem puramente cognitiva, expressando-se por meio da supremacia das teorias, dos dados e da razão. Esse tipo de conhecimento acumula informações, estando desvinculado da vida prática ao apenas discursar sobre ela, sem nela se integrar. Tal forma de produzir conhecimento tem historicamente servido ao poder e à dominação, sendo elitista e acessível apenas para aqueles com privilégios de chegar aos centros acadêmicos, os únicos espaços onde essa construção ocorre (Kahmann; Silveira, 2018).

Por fim, ele opera dentro de uma visão positivista, mecanicista e instrumental. Seus métodos de investigação limitam-se à indução e à dedução, restringindo outras formas possíveis de conhecer. Apresenta uma perspectiva segmentada, fragmentada e limitada do conhecimento, focando na compreensão de um mundo formado por objetos separados e independentes. Está restrita à análise de elementos externos, com o propósito principal de controlar e dominar. Consegue apenas interpretar a materialidade, sem alcançar as dimensões mais profundas, baseando-se no saber cognitivo fundamentado na força da escrita (Kahmann; Silveira, 2018).

Podemos desvelar, também, ao lado da situação colonial do poder, gênero, ser, memória e saber, a colonialidade da natureza de rompimento orgânico entre o ser humano e a

natureza, na subordinação da natureza pelo ser humano por meio da exploração material exacerbada capitalista criando crises ambientais e bem como negando a natureza como um ser vivo, pensante e espiritual.

Conforme afirma Krenak (2019) vivemos uma era do antropoceno sobre o planeta terra negando a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo, pois os 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem, porém nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, uma humanidade agindo no mundo pegando o que a gente quiser.

O bem-estar está apoiado em uma ideia de que a natureza está aqui para nós a consumirmos. Mesmo que a gente faça de maneira consciente e cuidadosa, mas tem um fundamento, uma ontologia, que sugere que nós humanos somos separados dessa entidade, que é a natureza, e que a gente pode incidir sobre ela e tirar pedaços dela. Tirar pedaços dela, como? A gente tira pedaços dela removendo as montanhas. A gente tira pedaços dela fazendo uso da água, do solo, dessa atividade antiga dos humanos que é a agricultura, da maneira exaustiva e predatória. Mesmo quando utilizamos a ciência e a tecnologia, o propósito é aumentar a capacidade de exaurir esse organismo. Nós achamos que podemos consumir a Terra. Essa é a ideia do bem-estar. Para o bem-estar humano, a gente pode consumir a Terra (Krenak, 2020b, p. 13).

Segundo Castro-Gómez (2009) entre 1492 e 1700 houve uma desconexão com a forma como a natureza era antes compreendida de visão orgânica do mundo, em que a natureza, o ser humano e o conhecimento faziam parte de um todo inter-relacionado, porém com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa, essa visão orgânica começou a ser subordinada.

Subordinada na ideia de que a natureza e o ser humano são identidades ontológicas separadas e de que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo foi se expandindo, pois o objetivo último do conhecimento já não é somente o de compreender as ligações ocultas entre todas as coisas, porém sim o de decompor a realidade em fragmentos para a dominar (Castro-Gómez, 2009).

Castro (2023) em diálogo com Kopenawa e Albert (2015, p. 231) desvela como para o Povo Yanomami surgiu a desconexão ontológica orgânica entre o ser humano e a natureza. Todos nós, Yanomamis e não-Yanomamis somos:

há apenas um único e mesmo céu acima de nós. Só há um sol, uma lua apenas. Moramos em cima da mesma terra. Os brancos não foram criados por seus governos. Eles vêm da fábrica de *Omama*! São seus filhos e genros, tanto quanto nós.

Na filosofia Yanomami, todos nós somos criação da divindade *Omama* que, inicialmente, queria que seus filhos cuidassem e protegessem as florestas – criações suas (Castro, 2023). No início, nos diz Kopenawa e Albert (2015, p. 407), que os brancos originários viviam em terras parecidas com a dos Yanomami:

seus antepassados mais sábios, os que *Omama* criou e deu suas palavras morreram, [...] depois deles, seus filhos e netos tiveram muitos filhos [...], começaram a rejeitar os dizeres de seus antigos como se fossem mentiras e foram aos poucos esquecendo deles.

Dessa forma, os brancos se tornaram forasteiros que mais tarde se voltaram contra a criação divina e tornaram a explorar e saquear a natureza em busca de riquezas, “neste movimento, conforme o pensamento filosófico Yanomami, se deixaram tomar por forças maléficas que hoje ameaçam a sobrevivência dos povos da floresta” (Castro, 2023, p. 122).

Assim, segundo Castro (2023), Kopenawa e Albert (2015) os brancos se tornaram o povo da mercadoria na medida em que caíram no esquecimento em relação às palavras e ordens de *Omama*, rejeitando os dizeres dos antigos e se deixando levar pela sede de poder e riqueza ao nos esquecermos das belezas da floresta e nos encantamos com nossas habilidades em fazer grandes coisas, criar grandes mercadorias, pois as mercadorias e o dinheiro tomaram conta da experiência de vida dos brancos, espalhando-se por toda parte em nosso mundo.

O papel da razão científico-técnica é acessar os segredos mais ocultos e remotos da natureza com o intuito de obrigá-la a obedecer aos imperativos de controle do ser humano como forma de eliminação da insegurança ontológica aumentando os mecanismos de controle sobre as forças mágicas ou misteriosas da natureza e sobretudo aquilo que não podemos reduzir à calculabilidade (Castro-Gómez, 2005).

Para Lander (2002) há um mito do crescimento sem fim no interior da razão científica-técnica na promessa da possibilidade de controlar a natureza para tornar possível um crescimento ilimitado com identificação da felicidade humana como um bem-estar material ilimitado, pois não há limites materiais à manipulação/exploração cada vez maior dos recursos e a capacidade de carga do planeta terra para o desenvolvimento sem fim do mercado global.

Esse suposto desenvolvimento cria a crise ambiental é o sintoma – a marca no ser, no saber, na terra – do limite da racionalidade fundada numa crença insustentável a da compreensão e construção do mundo orientada pela ideia de totalidade, universalidade e

objetividade do conhecimento que conduziu à reificação e à economização do mundo (Leff, 2004).

Walsh (2007) destaca, também, uma outra dimensão da colonialidade da natureza, que se refere à divisão binária cartesiana entre natureza e sociedade que ignora a relação milenar entre os seres, os mundos espirituais e os antepassados esta situação colonial tem tentado eliminar a base de vida e cosmologia de muitos povos de Abya Yala ao negar a noção da natureza como um ser vivo, espiritual e o humano como elemento constitutivo da terra-natureza.

O controle da natureza pela colonialidade consiste em mitificar esta relação transformando-a em mito, lenda e folclore posicionando-a como não-racional ou invenção de seres não-modernos eliminando ou subsumindo as cosmologias da própria vida que vêm do território-pacha mama, substituindo-os por uma visão eurocêntrica deslocalizada que se reproduz nas escolas, nos projetos de desenvolvimento e nas universidades (Walsh, 2007).

3.2. Interculturalidade Funcional e Multiculturalismo Assimilacionista

Para Oliveira, Candau (2010) e Walsh (2012) muitas políticas públicas reproduzem as situações coloniais na América Latina e no Brasil vêm se utilizando dos termos de interculturalidade funcional e do multiculturalismo global; isto é, como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente com o caráter “monocultural, hegemónico y colonial del Estado” (Walsh, 2008a, p. 141).

La forma de reconocer lo diverso como ‘otredad’, incorporándolo dentro del aparato estatal y a la vez promoviéndolo como particularismos externos a lo nacional-estatal, es constitutivo a los cánones de patrocinio, que junto con estrategias de mediación e incorporación, definen la lógica cultural de la política neoliberal del Estado (Walsh, 2009b, p. 199).

De acordo com a autora:

la multiculturalidad, término que encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la tolerancia del otro es considerada central, valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto. Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, así que deja intactas las estructuras y las instituciones que privilegian a unos sobre otros (Walsh, 2005b, p. 45).

Assim, na visão de Oliveira e Candau (2010) e Walsh (2012), (re)produz o aparato estatal nacional de funcionalização do padrão epistemológico eurocêntrico, multicultural global e colonial que continua hegemônico como um “proyecto céntrico de estado y sociedad”, que atualmente “es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado” (Walsh, 2008a, p. 140).

Diz a autora:

en este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo ‘incluir’ los grupos históricamente excluidos a su interior. Sin duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 – las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes –, son parte de esta lógica multiculturalista y funcional; simplemente añaden la diferencia al sistema y modelo existentes (Walsh, 2012, p. 64).

Por outro lado, Fleuri (2017, p. 177) compreende que:

a interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização.

Para Arias (2010) o multiculturalismo reconhece a existência das diversidades culturais coexistentes em um espaço determinado; ou seja, porém não considera o aspecto relacional que se tece entre elas, se desvelando dispersas e segregadas.

Assim, o multiculturalismo na perspectiva das exigências políticas é um relativismo instrumental que reconhece as diversidades e as diferenças defendendo a sua visibilidade ou presença, mas sem questionar as relações de poder e de hegemonia que se estabelece nas relações (Arias, 2010).

Es por eso que el multiculturalismo, se ha convertido en un instrumento útil para la implementación de políticas liberales desde el Estado, pues en el supuesto respeto a la igualdad de derechos; se busca anular la existencia de conflictos y oscurecer las desigualdades y asimetrías sociales, que hacen que tal igualdad de derechos sea una mera declaración discursiva que instrumentaliza el poder para dejar intactas las

estructuras y relaciones que reafirman y reproducen su ejercicio (Arias, 2010, p. 245).

Vale ressaltar, que reconhecer as diversidades e as diferenças não é um ato de benevolência por parte dos detentores dos poderes, dos Estados e das teorias pós-modernas; isto é, são resultados dos movimentos de luta das diversidades sociais (Arias, 2010).

Assim, conforme afirma Arias (2010, p. 246) movimentos construídos por sujeitos políticos e históricos que enfrentam o Estado-Nação por sua existência pelo qual não poderiam ser ignorados por isso foi necessário a construção de uma nova ideologia que instrumentalizasse o seu reconhecimento no multiculturalismo:

la tolerancia liberal del multiculturalismo reconoce la otredad, la diversidad y la diferencia, siempre y cuando estas permanezcan fieles al ser de la nación y no impugnen el orden dominante y sean útiles al neoliberalismo y al proceso de globalización del mercado. El multiculturalismo, se vuelve en consecuencia, una estrategia útil del neoliberalismo y el capitalismo transnacional para el control político de la diversidad y la diferencia, mediante políticas que promueven su reconocimiento y administración, a fin de despolitizarlas y desmovilizarlas, para que así puedan ser útiles al proyecto dominante.

O multiculturalismo possui uma ideologia subjacente perversa de tolerância repressiva da diferença; isto é, transformando o outro em folclore mesmo tendo sua diversidade reconhecida é neutralizada e esvaziada de sua substância transformadora (Arias, 2010).

Por isso, o multiculturalismo se torna uma estratégia fundamental ou ideal da ideologia capitalista do sistema mundial globalizado para o exercício de formas recriadas do colonialismo em situações coloniais de poder (Arias, 2010).

En la supuesta tolerancia de la co-existencia híbrida de mundos culturalmente diversos y diferenciados que formula el multiculturalismo, se esconde la ideología subterránea del proyecto homogeneizante del capitalismo global, que pretende mostrar al capitalismo como el único horizonte histórico posible; así, la acción social hoy se traslada a las luchas particulares por las diferencias culturales, étnicas, sexuales, generacionales, regionales, etcétera; y de esa manera ya no se lucha por cuestionar el ejercicio estructural y sistémico del capitalismo, el carácter totalitario del poder; las luchas particulares dejan intacta la estructura global homogeneizante y el ejercicio del poder capitalista; ahí se expresa claramente la eficacia simbólica que el multiculturalismo tiene en la actual etapa de expansión del sistema mundo colonial-imperial global (Arias, 2010, p. 246-247).

Segundo Arias (2010) o multiculturalismo possui uma dupla fase na qual reconhece e tolera as diferenças étnicas e culturais, sobretudo, como estratégia de despolitização,

desmobilização, enfraquecimento e desestruturação; ou seja, da potencialidade política insurgente das diversidades e diferenças.

Desta forma, permite administrar o conflito social, implementar modelos acumulativos de mercado, transformando as diversidades e as diferenças em segmentos consumidores diferenciados lhe permitindo manter o controle e reproduzir a ordem dominante (Arias, 2010).

La multiculturalidad, constituye, por tanto, una nueva estrategia de dominación, que hace posible la desmovilización, el control y desarticulación del potencial político insurgente de la diversidad y la diferencia, pues en su supuesto reconocimiento, la cuestión del poder y la dominación quedan ocultas, invisibilizadas, y lo que es más, ajeno a cualquier cuestionamiento y por lo tanto, se hace más difícil toda práctica política que lleve a su transformación y superación (Arias, 2010, p. 247).

Segundo Freire (2011, p. 88) configura-se em relações de multiculturalidade:

ligada ao poder econômico e político, a cultura dominante tende a impor às demais expressões culturais a sua 'superioridade'. Por isso mesmo é que, rigorosamente, a decantada multiculturalidade de certas sociedades não existe. Para que, realmente, houvesse multiculturalidade, seria necessário que houvesse uma certa unidade na diversidade.

McLaren (1997) considera três características de multiculturalismo: 1) o conservador, que é uma posição colonial eurocêntrica que subalterniza culturas vistas de forma inferiores por meio da superioridade branca que possui tudo de melhor da humanidade como cultura universal na qual todos deveriam ter suas diferenças, tradições e costumes assimilados ao excluir nações de fronteira cultural e de educação bilíngue.

2) O humanista liberal, que é uma posição de integrar os diferentes grupos culturais à sociedade hegemônica através da ideia de igualdade natural da cidadania individual universal entre diferentes culturas e etnias, pois tolera certas práticas culturais particulares, nas instancias privadas, porém as restrições econômicas e socioculturais precisam ser superadas para que as pessoas possam competir igualmente no mercado capitalista (McLaren, 1997).

E 3) o liberal de esquerda, que é uma posição essencialista das diferenças que independe ou não destaca as diferenças como construção história, da cultura e do poder presentes nas diversas sociedades multiculturais, pois fixa uma determinada forma de cultura do passado como se fosse ideal qualquer mudança implica violência contra essa cultura dificultando a compreensão da história e da cultura como transformação (McLaren, 1997).

Na visão de Candau (2008a) o multiculturalismo assimilacionista na sociedade parte do discurso de que não existe igualdade de oportunidade para todos, o intuito é integrar ou

incorporar os grupos marginalizados, excluídos ou discriminados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica sem mexer na matriz estruturais da sociedade capitalista tendendo a negar ou silenciar a diferença.

Ela evidencia essa relação pelo multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, visto que é (re)conhecer e incluir ou manter espaços específicos para os grupos marginalizados expressarem suas matrizes culturais ao minimizar ou dissolver as discussões sobre as diferenças na estrutura social dominante, de incorporá-la no controle e estabilidade étnica e social homogêneas que estrutura o discurso (neo)liberal multicultural do capitalismo global de mercado, que tende a negar a diferença cultural e criar apartheid socioculturais (Candau, 2008a).

Para Fleuri (2018, p. 36) o monoculturalismo é o entendimento de que:

todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais.

Nesse contexto, a interculturalidade funcional, o multiculturalismo e o monoculturalismo do estado neoliberal na qual continuamos de forma hegemônica imersos em processos de colonialidade que são naturalizados e introjetados; isto é, no imaginário individual e coletivo (re)produzidos nas mentalidades e nos juízos de valor pelo qual atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos saberes que privilegiamos e nos comportamentos.

De acordo com Candau (2020, p. 681):

os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial.

3.3. Colonialidade, Interculturalidade Funcional e o Multiculturalismo Assimilacionista na Educação

Ao lado da situação colonial do poder, gênero, ser, memória, saber e natureza segundo Gadotti (2004, p. 67) Freire nos convida a refletir sobre a colonialidade na educação brasileira; ou seja, por meio da “diferença entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do

oprimido. Nessa, sua ótica de classe aparece mais nitidamente: a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia ‘bancária’”.

Assim, para compreender melhor essa educação bancária colonial é possível traçar essa trajetória no que Freire chamou de Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática; Opressão e Desumanização; Educação Bancária; Antidialogicidade; e Extensão ou comunicado.

Para Freire (1983) a sociedade brasileira é fechada por consequências de nossa formação histórico-cultural do colonialismo, da escravidão, sem povo, reflexa e antidemocrática; ou seja, evidenciando suas raízes ou marcas sempre presente ou disposta a florescer nas idas e vindas do processo de nossa inexperiência democrática.

Assim, estas marcas são os pontos de estrangulamento de nossa democratização autêntica na ausência à experiência de criação de um comportamento participante, autogoverno e construtor de nossa sociedade que propiciaria um melhor exercício da democracia (Freire, 1983).

Diz ele:

as condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas instituições políticas, insistem na demonstração desta inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais. Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (Freire, 1983, p. 66-67).

Dessa forma, de acordo com Freire (1983, p. 68) a colonização lusitana foi comercial, sem integração com a colônia, sem criação na terra explorada de uma civilização com bases estruturais políticas democráticas e populares; isto é, sua “intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar ‘sobre’ ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados. Daí, dificilmente virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la”.

Assim, na verdade, a colonização na colônia foi marcada pela grande propriedade, da fazenda, do engenho, do poder do governador e do capitão-mor como forma de exploração e fazendo os moradores desses domínios, “protegidos” da “bondade” ou “condescendência” dos senhores aí “se encontram, realmente, as primeiras condições culturológicas em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’, que sempre floresce entre nós” (Freire, 1983, p. 69).

De acordo com o autor:

essas condições econômicas e as linhas de nossa colonização não poderiam, na verdade, permitir o surgimento de centros urbanos com uma classe média, fundada sobre lastro econômico razoável. Centros urbanos que fossem criados pelo povo e por ele governados, através de cuja experiência de governo, fosse ele incorporando aquela sabedoria democrática a que chega o povo quando faz sua sociedade com suas próprias mãos. Ao invés de centros urbanos assim feitos de baixo para cima à base da solidariedade política a associar os grupos humanos em comunidades, o que nos teria ajudado no aprendizado de nossa sabedoria democrática, o que a História de nossas instituições políticas revela, ao contrário, é o surgimento de núcleos urbanos nascidos de cima para baixo. Criados compulsoriamente, com suas populações arrebanhadas. Só uma vez ou outra nascidos com a força e vontade do povo. De estranhar seria, na verdade, que esses centros urbanos tivessem nascido sob impulso popular. Impulso do povo, a quem vinham faltando condições necessárias para tê-lo (Freire, 1983, p. 71-72).

Segundo Freire (1983) a sociedade fechada colonial, escravocrata, sem participação do povo, reflexa do seu contexto e de inexperiência democrática é o ponto de partida de nossa fase de sociedade em transição decolonial; ou seja, o período ou ordem da vida colonial foi de intransitividade da consciência, de sectarismo, de massificação, de fanatismo, de ódio, de desumanidade, de proibição de ser e de falar.

Como também, de escuta somente do púlpito, de alienação cultural, de relações restritas externas e internas de capitania para capitania, de negação da comunicação crítica de experiências com os outros no aperfeiçoamento dos grupos humanos, de tarefa vertical tutelar na colônia das exigências reacionárias, interesses exploratórios da metrópole na qual marcam o caráter antidemocrático da Corte e que marcam nossa inexperiência democrática, étnica e política (Freire, 1983).

Assim, o povo era posto à margem, sem direitos cívicos, sem experiência de autogoverno, sem dialogação, sem ter voz, sem autenticidade, sem opções, sem decisão, sem humanidade, sem esperança, abertura limitada, impermeabilidade, incompromisso, imobilismos, fatalistas, espectadores, quietos, otimistas ingênuos, imersos, submissos, obedientes e assistidos (Freire, 1983).

Bem como, passivos, mudos na construção da sociedade, “conformados” pela vida autoritária, verticalmente antidemocrática, que formam e robusteciam nossa mentalidade colonial mesmo, por exemplo, em condições novas de ter voz propiciando ensaios de dialogação decolonial republicana que vinha acontecendo a nós com a “rachadura” da sociedade brasileira na fase anterior ao golpe militar (Freire, 1983).

Explica Freire (1983, p. 76-77):

chega ao Rio de Janeiro, em 1808, D. João VI. Chega e instala-se com toda a sua Corte que viria alterar intensamente os costumes, as formas de ser das gentes, não só do Rio de então, atrasada e suja cidade, mas de outros centros provinciais, estimulados pelos prazeres da vida, que a Corte ostentava. Não há dúvida de que a presença entre nós da família real, e mais do que isso, a instalação da sede do governo português no Rio de Janeiro, teria de provocar alterações profundas na vida brasileira. Alterações que, se de um lado, poderiam trabalhar no sentido de propiciar ao homem brasileiro — pelo menos ao homem livre — novas condições com que pudesse realizar novas experiências, no sentido democrático, por outro lado, antagonicamente, reforçava as tradições verticalmente antidemocráticas. Desta forma, observou-se, com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, nos princípios do século passado, o primeiro surto de reformas de que iria surgir, entre outros, o reforçamento do poder das ‘cidades, das indústrias ou atividades urbanas’. O nascimento de escolas. De imprensa. De biblioteca. De ensino técnico.

Nesse sentido, conforme diz Freire (1983), esta transferência de poder do patriciado rural das “casas-grandes” às cidades começava a transformar a participação no país; ou seja, porém não do povo na sociedade.

Assim, substituindo o campo pela força da cidade por meio da burguesia comercial, dos filhos bacharéis do campo e formados na Europa citadina na qual discutidas em nossas “analfabetizadas” províncias como se fossem centros europeus (Freire, 1983).

De acordo com o autor:

as alterações que se processaram, realmente grandes, não tinham nem podiam ter, ainda com a preservação do trabalho escravo, impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do ‘povo’, daquele estado de assistencialização, a que fora sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação. Só a partir da ‘rachadura’ da sociedade brasileira e de sua entrada na recente fase de transição, mais fortemente neste século, é que se pode falar de um ímpeto popular. De uma voz do povo, com a sua emersão. Observou-se ainda, como consequência, ou como uma das dimensões deste surto de renovação e de alterações que o País sofreu, com a chegada da Corte, e em contradição com longínquas e tênues condições de democratização que, porventura, poderiam ter surgido com a vida das cidades, a europeização ou a reeuropeização do País, a que se aliou todo um conjunto de procedimentos antidemocráticos, a reforçar a nossa inexperiência democrática (Freire, 1983, p. 77-78).

Nesse contexto, conforme afirma Freire (1983) continuamos a alimentar nossa inexperiência democrática; isto é, com imposições, com desconhecimento de nossa realidade, com mentalidade feudal, com uma estrutura econômica e social colonial na qual tentaríamos inaugurar de forma importada uma estrutura de estado formalmente democrático que significa uma consciência transitiva ingênua de transplante inadequado.

Assim, na verdade, consiste em uma estrutura de alienação cultural massificada antidialogal messiânica de matrizes formadoras “superiores” ao seu na busca de soluções para os seus problemas sociais na qual não existe soluções prontas que implica inautenticidade ou fracasso na tentativa democrática (Freire, 1983).

Além disso na visão de Freire (1983, p. 79):

importávamos o estado democrático não apenas quando não tínhamos nenhuma experiência de autogoverno, inexistente em toda a nossa vida colonial, mas também e sobretudo quando não tínhamos ainda condições capazes de oferecer ao 'povo' inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e 'mudo', uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também, a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação como o 'mutirão'.

Em consequência disso, segundo Freire (1983) são nessas condições que se encontram as raízes do colonialismo, do paternalismo, do mandonismo, do mutismo, da autarquia, da submissão, do ajustamento, da falsa generosidade, da falsa caridade, da acomodação, da docilidade, da aderência, da imersão, da prescrição, do imobilismo, do poder exacerbado, da opressão, do fatalismo, da sloganização, da verticalidade e da desumanização; uma vez que, se dá a negação do diálogo em antidiálogo e da comunicação em comunicado ou doação na sociedade brasileira.

Considera que, não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno, a participação, a integração, a vivência comunitária ou dele termos criado o nosso clima ou mentalidade democrática na solução dos nossos problemas comuns sociais ou civilizatórios da vontade popular, mas a introdução da autoridade externa e dominadora na criação de uma consciência colonizada hospedeira da opressão que nos marcam ainda hoje e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (Freire, 1983).

É, nesse contexto, para Freire (2013a) que a educação bancária colonial de nossa in experiência democrática se estabelece na qual é um instrumento da opressão por meio das relações educador-educandos na escola ou fora dela; ou seja, estas relações são narradoras ou dissertadoras dos conteúdos de caráter necrófilos dos valores e das realidades.

Narração que implica um sujeito, o dissertador, o educador e os objetos pacientes, ouvintes, os educandos. Os educadores dissertam a realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, como também, alheios às experiências existenciais dos educandos (Freire, 2013a).

Nesta perspectiva, segundo Freire (2013a) os educadores possuem a tarefa de encher os educandos dos conteúdos de sua narração; isto é, conteúdos retalhados e desconectados de

sua realidade e totalidade que supostamente seriam significativos. São palavras ou verbosidades vazias ou ocas de sua concretude que alienam.

Dessa forma, são mais sons que significados, são sonoridades das palavras e não sua força transformadora de sujeito da realidade, mas de adaptação, ajustamento e passividade; uma vez que, as palavras são fixadas, arquivadas, memorizadas mecanicamente e repetidas pelos educandos (Freire, 2013a).

Sem perceberem o seu real significado no desenvolvimento da consciência crítica na sua inserção no mundo como sujeitos transformando-os em vasilhas ingênuas a serem enchidas como depósitos do educador (Freire, 2013a).

Diz ele:

quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 2013a, p. 59).

De acordo com Freire (2013a) a educação bancária colonial acredita que o saber é uma doação da antinomia necessária do educador que se julga sábio ou o que sabe não passando de um instrumento de alienação ideológica da opressão fixas e invariáveis da experiência narrada aos educandos que julgam nada saber, os ignorantes, os outros.

Os saberes deixando de ser experiência feito; ou seja, negando a educação e o saber como um processo de busca, assim refletindo a sociedade opressora colonial da cultura do silêncio mantendo e estimulando essa contradição que é a superação que a educação libertadora almeja (Freire, 2013a).

Daí, então, que nela diz o autor:

a. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os

que seguem a prescrição; g. o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i. o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2013a, p. 60-61).

Por causa disso, para Freire (2013a) a educação bancária colonial anula ou minimiza o poder criador do educando ingênuo e não crítico humanizador em favor dos interesses desumanizadores dos opressores ao não desvelar o mundo à sua modificação, mas a manutenção dos seus benefícios, reproduzindo a sua falsa generosidade e humanitarismo opressor.

Assim, os opressores reagem a uma educação que estimula o pensar autêntico de visões não parciais da realidade e que busquem sua razão de ser na “verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (Freire, 2013a, p. 61).

Em razão disso, que os opressores se servem da concepção e ação bancária colonial da educação de caráter social paternalista sendo os oprimidos os assistidos; dado que, são os “marginalizados” que discrepam da fisionomia geral da sociedade são “‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz” (Freire, 2013a, p. 62).

De acordo com o autor:

sua solução estaria em deixarem a condição de ser ‘seres fora de’ e assumirem a de ‘seres dentro de’. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’ (Freire, 2013a, p. 62).

Conforme afirma Freire (2013a, p. 63) a educação bancária colonial não interessa propor aos educandos o desvelamento do mundo à sua transformação, porém ao contrário à reprodução das contradições sociais; ou seja, pensar de forma autêntica é perigoso e fazem do seu humanitarismo a negação ontológica da vocação de ser mais dos educandos, entretanto os depósitos podem confrontar com a realidade ao despertar os educandos passivos contra a sua domesticação:

a sua ‘domesticação’ e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante.

Nesse sentido, a educação bancária colonial dicotomiza a relação entre o ser humano e o mundo; ou seja, são seres no mundo, expectadores e consciências espacializadas e não com o mundo, com os outros, recriadores do mundo e corpos conscientes (Freire, 2013a).

Para Freire (2013a, p. 64):

a consciência como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração ‘enchê-los’ de pedaços seus.

Dessa forma, segundo Freire (2013a) a educação bancária colonial dominadora não diferencia presentificação à consciência de entrada na consciência; isto é, a relação consciência e mundo é uma peça passiva aberta a ela, na espera de sua entrada coerente e que o educador disciplina a entrada do mundo nos educandos dominados.

É uma educação que prescreve, imita o mundo de forma espontânea, enche os educandos de conteúdos e faz depósitos de comunicados que são falsos saberes ao considerá-los verdadeiros apassivando-os ainda mais, adaptando-os ao mundo opressor, de conotação digestiva, da proibição ao pensar verdadeiro dificultando à sua autenticidade (Freire, 2013a).

O educador narrador não compreende a educação como a busca de ser mais com os outros, de conviver, de simpatizar e de intercomunicar-se autenticamente com o educando mediatizados pelo mundo sem um pensar para e imposta a ele isolado, mas na e com o mundo, a qual a educação bancária colonial rechaça e teme (Freire, 2013a).

E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens. Esta superposição, que é uma das notas fundamentais da concepção ‘educativa’ que estamos criticando, mais uma vez a situa como prática da dominação. Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens — reduzidos a meras coisas —, não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia [...] A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida (Freire, 2013a, p. 65-66).

Para Freire (2013a) a educação bancária colonial é necrófila por ser mecânica, estática, espacializada da consciência, transforma os educandos em recipientes, em coisas, controlam o seu pensar, a sua ação, a sua opção, ajustam, inibem sua práxis criadora, atuante no e com o mundo os frustrando-os e proibindo-os de ser causando o seu sofrimento e sua opressão.

Por causa disso, nega a liberdade rebelde dos educandos de refletirem por meio da práxis dos seres humanos uns com os outros ao refazem o mundo, serem mais humanizados e recriadores da história, assim qualquer ameaça a hegemonia estabelecem mais dominação (Freire, 2013a).

Para ele:

a educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo (Freire, 2013a, p. 67).

Em razão disso, desvelando que a concepção bancária colonial da educação serve à dominação por meio da contradição educador-educando, para manter a contradição nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica (Freire, 2013a).

Nesse contexto, Freire (2013a) destaca a teoria da ação antidialógica subjacente a educação bancária colonial que é opressora na qual caracteriza em quatro perspectivas: 1) da conquista; 2) do dividir para manter a opressão; 3) da manipulação; e 4) da invasão cultural.

A ação da educação bancária colonial antidialógica opressora necessita da *conquista* dominadora do oprimido ao conquistá-lo de forma dura, sutil, repressiva e adocicada de caráter paternalista; ou seja, é imprimir a forma do conquistador ao conquistado que introjeta suas finalidades, possuindo-os em um ser ambíguo e hospedeiro do outro ao reproduzirem a opressão na realidade. Na qual a ação dialógica pretende superar essa situação concreta de opressão (Freire, 2013a).

Não se é antidialógico ou dialógico no 'ar', mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. Instaurada a situação opressora, antidialógica em si, o antidialógico se torna indispensável para mantê-la (Freire, 2013a, p. 136).

Dessa forma, de acordo com Freire (2013a) a ação antidialógica da educação bancária colonial é a conquista crescente do oprimido pelo opressor de ânsia necrófila; uma vez que, o opressor mata nos seres humanos a sua condição de “ad-miradores” do mundo.

Assim, mitificando nos oprimidos conquistados uma falsa realidade, alienando-os, mantendo-os passivos diante do mundo, sem problemas, sem práxis como algo dado, estático, no qual devem ajustar-se, serem espectadores e segregados (Freire, 2013a).

É preciso, contudo, chegar até elas para, pela conquista, mantê-las alienadas. Este chegar até elas, na ação da conquista, não pode transformar-se num ficar com elas. Esta ‘aproximação’, que não pode ser feita pela comunicação, se faz pelos ‘comunicados’, pelos ‘depósitos’ dos mitos indispensáveis à manutenção do status quo (Freire, 2013a, p. 137).

Nessa direção, de acordo com Freire (2013a) ao lado da conquista, a ação da educação bancária colonial antidialógica é também *dividir para manter a opressão*; dado que, as minorias opressoras, submetendo as maiorias oprimidas ao seu domínio, as oprimem, dividindo-as e mantendo-as divididas prevalecendo o seu poder.

Assim, o opressor luta contra qualquer ação que desperte a união ou organização libertadora das massas populares oprimidas na qual seria uma ameaça ou perigo à sua hegemonia, freando-as e criando cisões entre elas por meio de métodos, processos e até o uso da violência (Freire, 2013a).

Segundo Freire (2013a, p. 139) uma das características de dividir para manter a opressão é a “visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade”; uma vez que, pulveriza a totalidade de uma comunidade local ao não escutá-las como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade e de outra maior se intensificando a alienação da existência das massas oprimidas ao dificultarem sua percepção crítica da realidade e mantendo a opressão de outras áreas em relação dialética com a sua.

Outra característica é os “treinamentos de líderes” que servem à alienação; isto é, através da capacitação dos líderes comunitários como se fossem as partes que promovessem o todo, que refletem o modo de ser e expressam as aspirações da comunidade. Assim, depois de formados voltam com um instrumental que usam para conduzir as consciências dominadas da comunidade (Freire, 2013a).

Isto não ocorre quando a ação cultural, como processo totalizado e totalizador, abarca a comunidade e não seus líderes apenas. Quando se faz através dos indivíduos como sujeitos do processo. Neste tipo de ação se verifica o contrário. A liderança anterior ou cresce também ao nível do crescimento do todo ou é

substituída pelos novos líderes que emergem, à altura da nova percepção social que se constitui (Freire, 2013a, p. 140).

Por causa disso, Freire (2013a, p. 140) destaca mais uma característica do dividir para manter a opressão que é manter a alienação para “obstaculizar a emersão das consciências e a sua inserção crítica na realidade dos oprimidos como classe”; isto é, quando a elite não se vê como classe opressora, mas “produtora”, mesmo que as tentem, existe o conflito social de classe.

Assim, buscam na suposta harmonia entre as classes que é impossível pelos seus antagonismos e que somente pode ser a dos opressores entre si, bem como, dos oprimidos o seu oposto, na busca de sua libertação; ou seja, é necessário dividir para facilitar a manutenção do estado opressor ao se manifestar em todas as ações da classe dominada por meio da sua dualidade de seres “hospedeiros” (Freire, 2013a).

Toda união dos oprimidos entre si, que já sendo ação, aponta outras ações, implica, cedo ou tarde, que percebendo eles o seu estado de despersonalização, descubram que, divididos, serão sempre presas fáceis do dirigismo e da dominação. Unificados e organizados, porém, farão de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano. O mundo mais humano de suas justas aspirações, contudo, é a contradição antagônica do ‘mundo humano’ dos opressores — mundo que possuem com direito exclusivo — e em que pretendem a impossível harmonia entre eles, que ‘coisificam’, e os oprimidos, que são ‘coisificados’. Como antagônicos, o que serve a uns necessariamente desserve aos outros. Dividir para manter o status quo se impõe, pois, como fundamental objetivo da teoria da ação dominadora, antidialógica (Freire, 2013a, p. 142).

Em razão disso, Freire (2013a) desvela a última característica do dividir para manter a opressão que é a conotação messiânica da falsa generosidade que os opressores se mostram como salvadores dos oprimidos a quem desumanizam; uma vez que, nada mais é esconder o seu intento de salvar-se a si mesmo, sua riqueza, seu poder, sua vida e esmagam aos demais na manutenção de sua ordem injusta e necrófila.

Assim, os opressores não compreendem que ninguém se salva sozinho, mas junto com os oprimidos, por isso querem comprar sua paz com falsas generosidades na qual somente pode ser possível no ato solidário, amoroso e não opressor (Freire, 2013a).

Por isto mesmo é que este messianismo existente na ação antidialógica vai reforçar a primeira característica desta ação — o sentido da conquista. Na medida em que a divisão das massas oprimidas é necessária à manutenção do status quo, portanto, à preservação do poder dos dominadores, urge que os oprimidos não percebam claramente este jogo. Neste sentido, mais uma vez é imperiosa a conquista para que os oprimidos realmente se convençam de que estão sendo defendidos. Defendidos contra a ação demoníaca de ‘marginais desordeiros’, ‘inimigos de Deus’, pois que assim são chamados os homens que viveram e vivem, arriscadamente, a busca

valente da libertação dos homens. Desta maneira, para dividir, os necrófilos se nomeiam a si mesmos biófilos e aos biófilos, de necrófilos. A história, contudo, se encarrega sempre de refazer estas 'nomeações' (Freire, 2013a, p. 143).

Nesse contexto, ao lado do dividir para manter a opressão, a ação da educação bancária colonial antidialógica é também *manipulação*; uma vez que, as massas oprimidas são manipuladas por meio das elites dominantes como modelo de ascensão que se evidenciam através de pactos históricos entre ambas numa apreciação ingênua do diálogo populista, porém estes pactos são antidialógico, meios que servem aos opressores para realizar suas finalidades e manter o seu poder (Freire, 2013a).

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de 'organização', com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. Estas, inquietas ao emergir, têm duas possibilidades: ou são manipuladas pelas elites para manter a dominação ou se organizam verdadeiramente para sua libertação. É óbvio, então, que a verdadeira organização não possa ser estimulada pelos dominadores. Isto é tarefa da liderança revolucionária (Freire, 2013a, p. 145).

Dessa forma, de acordo com Freire (2013a) a manipulação serve para anestesiar as massas populares para que não pensem; ou seja, é necessário a organização da consciência crítica de classe popular revolucionária por meio da problematização de sua posição na realidade, da própria manipulação e transformação libertadora.

Por fim, em consequência disso, ao lado da manipulação, a ação da educação bancária colonial antidialógica opressora é também, *invasão cultural*; dado que, é "a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (Freire, 2013a, p. 149).

Assim, desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural; uma vez que, é alienação violenta do ser invadido ao se vê ameaçado de perder sua cultura, afinal os invasores são os sujeitos modeladores que optam, atuam e dominam e os invadidos são os objetos modelados que seguem a opção reflexa, têm a ilusão de que atuam, assistencializados e são dominados, na atuação dos invasores (Freire, 2013a).

No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido. Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades. Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da

problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos. Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais. É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores (Freire, 2013a, p. 149-150).

Nesse sentido, de acordo com Freire (2013a) o êxito da invasão cultural como superiores se dá por meio do reconhecimento dos invadidos aderidos como inferiores; isto é, reproduzindo os valores fatalistas, reacionários, estruturais, reformistas e socioculturais dos invasores como pauta dos invadidos alienando o seu ser em dual hospedeiro cada vez se parecendo com os invasores em um eu quase aderido ao tu opressor.

Assim, essa quase aderência necessita ser rompida pelo eu oprimido do tu opressor ao se afastar de forma objetiva no reconhecimento crítico dessa contradição dual na mudança da compreensão do mundo através da práxis libertadora, porém esse estímulo de mudança é negado pelos invasores ao colocar o seu status quo em ameaça (Freire, 2013a).

Por isso, as instituições formadoras que nela se constituem estarão marcadas pela reprodução das estruturas de invasão como na educação:

as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros 'invasores' (Freire, 2013a, p. 151).

Nesse sentido, conforme afirma Freire (2013a) a invasão cultural na educação em relação aos invadidos é transferir, levar, entregar e massificar os seus conhecimentos, técnicas, finalidades, convicções e anseios ao povo como seus promotores; ou seja, não se respeita e nem se ouve a visão de mundo dos invadidos na organização dos conteúdos programáticos porque são incapazes e incultos, necessitam ser educados pelos invasores desenvolvidos para sair da indolência de subdesenvolvidos, selvagens, bárbaros.

Entretanto, os invadidos adaptados, a partir de sua experiência existencial recusam a invasão cultural ao descobrirem que sua incapacidade e inculteis não se deve a uma inferioridade natural dos invadidos, porém à violência do ato ideológico invasor; isto é, recusar este ato desumanizador significa superar a dualidade hospedeira de dominados-dominadores e estabelecer uma ação cultural decolonial dialógica (Freire, 2013a).

Assim, a ação cultural decolonial dialógica se transformar em revolução cultural no qual o poder comunitário emerge criativo, confiante, simpático, corajoso, amoroso, formador e revolucionário na conscientização de classe que todos participem humanizando-se como

sujeitos autênticos do povo da história na reconstrução decisória, cultural, libertadora e esperançosa em totalidade da sociedade (Freire, 2013a).

Vale ressaltar, nesse contexto, que Méndez-Reyes (2021) compreende a educação bancária como um mecanismo de opressão e de colonialidade do saber; isto é, Freire procura elucidar e denunciar os limites, as contradições e injustiças com que a educação bancária, herdeira da colonialidade e da hegemonia do saber e do poder tem sido apresentado e imposta.

A educação bancária, na visão de Méndez-Reyes (2021), é promovida por uma sociedade que corresponde aos interesses dos grandes centros hegemônicos de poder e conhecimento na visão de Freire, construída à dominação e opressão na relação vertical de submissão e uma dicotomia entre educador e educando com o objetivo de satisfazer os interesses dos opressores por meio da anulação criadora dos educandos ao estimular a sua ingenuidade e não sua criticidade.

Todo el protagonismo lo tiene el educador que detenta todo el conocimiento y el poder de dictar lo que es verdad y lo que no. Esta concepción es un espejo de lo que ocurre en la escuela. Esta concepción es un espejo de lo que ocurre por parte de quienes controlan los órganos globales de las instituciones políticas, científicas y educativas, que son los grandes jueces del conocimiento bajo el paradigma de la modernidad, la racionalidad y el eurocentrismo. En este sentido, el educando y las sociedades, pueblos y culturas subalternizadas, se convierten en receptores y repetidores de la información suministrada por el educador y por la colonialidad política y del conocimiento, sin posibilidad de cuestionar, criticar o aportar sustantivamente a lo recibido por los dominadores (Méndez-Reyes, 2021, p. 63-64).

O autor afirma (2021) também que a concepção bancária na visão de Freire promove uma educação à doutrinação e submissão dos sujeitos a um tipo de conhecimento que corresponde aos interesses dos opressores que reproduzem a ideologia conservadora que aliena e distancia os sujeitos de sua própria natureza como ser humano independente, autônomo e crítico.

Assim, a educação bancária busca construir sujeitos antidialógicos, acríticos e sem critérios de desobediência ontológica, epistêmica e política, ao contrário, forma sujeitos destinados à submissão, alienação, conservadores, dependentes e acríticos (Méndez-Reyes, 2021).

Por ende, el educando es visto como un ente que solo recibe información, es pasivo, ignorante e incluso salvaje, él debe abocarse a responder mecánicamente a lo memorizado, sin conocer su fundamento, sus causas, el porqué de las cosas, sin poder agregar o aportar nada a lo dado, todo esto genera un reduccionismo epistemológico por parte de quien ostenta un tipo de saber. Vista así, la educación reduce al ser humano a una especie de objeto, recipiente, repetidor y ente estático, negando de esta forma su esencia verdadera como ser que se hace constantemente en

un mundo mediatizado por él y que transforma para una mejor convivencia colectiva (Méndez-Reyes, 2021, p. 64).

De acordo com Méndez-Reyes (2021) afirma que Freire em sua concepção bancária de educação tem por essência uma estrutura de dominação que se reproduzem ao formarem sujeitos dependentes, acríticos, submissos e obedientes ao sistema de opressão; uma vez que, no sistema dominante também se reproduzem na cultura no qual fortalece a classe dominante.

Assim, consolidando sua concepção monocultural que promovem o determinismo, a submissão, que não permite que os sujeitos se organizem à sua própria transformação, pois além de alienar não permitem que os educandos construam suas próprias reflexões em seus contextos sociais no processo educativo (Méndez-Reyes, 2021).

Este tipo de educación promueve que se establezca una actitud acrítica convirtiendo al educando en mero objeto de repetición mecánica de la información suministrada por el educador. Para Freire [...], esta concepción de la educación es característica propia de las sociedades que ostentan el poder bajo la hegemonía de la colonialidad del saber, la misma sigue reprimiendo la curiosidad, creatividad, criticidad e innovación del educando, convirtiéndolo en un ser pasivo (Méndez-Reyes, 2021, p. 65).

Segundo Oliveira (2020a) Freire crítica a colonização histórica brasileira por meio da imposição da cultura dominante que invisibilizou a cultura e efetivou a exclusão social de determinados setores populares como os povos indígenas e afrodescendentes; isto é, no momento histórico, as raízes culturais estabelecidas foram de negação do povo, que passa pela não participação de grupos populares na vida pública como cidadãos, bem como, pela invisibilidade de seus saberes e práticas culturais, existindo um etnocentrismo europeu pautado na superioridade ocidental e branca.

Freire, então, coloca em questão o caráter predador do colonialismo, pelo fato de causar a opressão e a negação da identidade cultural dos colonizados ao colocar em questão também o processo de colonização das mentes como forma de manutenção das estruturas sociais de poder colonialistas e eurocêtricos, ao evidenciar que a colonização das mentes, mesmo depois do fim do processo histórico de colonização, se mantém, através de estruturas de poder e pela maneira de pensar o mundo do colonizador e seus valores, fazendo seus saberes e práticas cotidianas como legítimas (Oliveira, 2020a).

Dessa forma, conforme afirma Oliveira (2020a, p. 28) em Freire esses discursos legitimam a superioridade do colonizador em diferentes dimensões:

conhecimento, cultural, linguístico, religioso, étnico, gênero, entre outros e que são internalizados pelos ex-colonizados, mantendo a ‘consciência hospedeira da opressão’, ou seja, os oprimidos hospedam e introjetam a sombra do opressor, mantendo a lógica da dominação, em uma perspectiva messiânica, sendo considerados os dominadores salvadores daqueles que oprimem. Com isso, se mantem o *status quo*.

Oliveira (2020a, p. 29) compreende em Freire a denúncia do caráter devastador do colonialismo na formação cultural do povo brasileiro, compreendendo ser a educação bancária a mediadora desta continua formação de mentes coloniais:

na educação, considera Freire [...], que há a manutenção da colonização das mentes por meio da invasão cultural e pela invisibilidade do saber cultural dos educandos, que provoca um mutismo tanto educacional quanto sociocultural, que se configura como processo de desumanização, pelo fato de homens e mulheres de segmentos populares deixarem de exercer sua vocação ontológica de *ser mais*, enquanto pessoa humana, não exercendo a função de sujeitos de sua própria história.

Nesse contexto, vale destacar a reflexão, que a educação bancária antidualógica colonial se (re)produz como retórica ou ferramenta de forma subjacente ao estabelecer relações, no que vem chamando Walsh (2012; 2009a) de interculturalidade funcional; uma vez que, está enraizada no suposto “(re)conhecimento” da diversidade cultural e da diferença com finalidades à sua inclusão dentro da estrutura social dominante.

Assim, essa aparente inclusão, a partir da concepção liberal de mercado capitalista que “procura” estabelecer um “pressuposto” de diálogo, coexistência e tolerância – que em sua essência é antidualógica, opressora, intolerante e (re)colonialidade – com as diferenças e diversidades culturais no interior do sistema hegemônico ao não tocar nas regras do jogo comercial, nas causas das assimetrias sociais, culturais e desigualdade sendo compatível com a lógica do modelo neoliberal (Walsh, 2012; 2009a).

Afirma a autora:

desde hace algunos años atrás, la educación nacional re-nombrada como ‘educación intercultural funcional’ (aquí la política de nombrar no debe pasar desapercibida) tiene su apuesta en la integración, la que supone la eliminación de sistemas, experiencias y espacios de educación culturalmente ‘diferenciada’, esos considerados contraproducentes a la modernización y ciudadanización del país, pero también de la modernización (leer: universalización y occidentalización) de las ciencias, conocimientos y saberes. Resaltado es la ‘utilidad’ como eje novato orientador del oficio, propósito, contenido y práctica educativa. Así los nuevos criterios instrumentalistas de la educación buscan la eficiencia, la estandarización, la clasificación y la evaluación cuantitativa como universales que llevarán al país a la modernización y a la disciplina y disciplinamiento que la modernización y universalización requieren (Walsh, 2014c, p. 21-22).

Segundo Walsh (2012; 2009a) a interculturalidade funcional faz parte da nova lógica, interesse e necessidade institucional multicultural do capitalismo global; ou seja, de uma lógica que “(re)conhece” as diferenças ao sustentar sua produção e administração dentro da ordem nacional ao “no cuestiona las bases ideológicas, coloniales, uninacionales, monoculturales y racistas de la nación” (Walsh, 2009b, p. 198).

Além disso, neutraliza e esvazia o seu significado transformador efetivo e tornando funcional a esta ordem na expansão do neoliberalismo no reforço da diferença colonial e aos ditames do sistema-mundo moderno/colonial (Walsh, 2012; 2009a).



4. DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A EDUCAÇÃO

La educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud (Huanacuni, 2010, p. 65).

Nesta seção 4 apresenta-se inicialmente o debate sobre descolonização, decolonialidade e interculturalidade crítica no contexto social e, posteriormente, sobre a pedagogia decolonial, a pedagogia libertadora e intercultural crítica dando bases para o reconhecimento de outras pedagogias e outros sujeitos. Destaca-se, ainda, a contribuição das comunidades indígenas na construção de uma educação decolonial e intercultural do “bem viver” ecológico ameríndio na América Latina.

4.1. Descolonização e Decolonialidade

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007a), a primeira descolonização foi incompleta se limitando à independência jurídico-política das periferias, em contrapartida, a segunda que chamamos decolonialidade abordara a heterarquia das múltiplas situações coloniais que a primeira descolonização deixou intactas no mundo do início do século XXI precisando de uma decolonialidade que complemente a descolonização efetuada nos séculos XIX e XX.

Segundo Dussel (2005) essa decolonialidade é possível apenas quando se nega o mito civilizatório e da inocência da violência moderna ao se reconhece a injustiça da práxis sacrificial da Europa na superação da razão emancipadora para razão libertadora quando

eticamente se descobre a dignidade do Outro e quando se declara inocente a vítima pela afirmação de sua alteridade como identidade na exterioridade que foram negadas pela modernidade.

Conforme o autor (2005, p. 31) a decolonialidade da razão moderna é transcendida em seu aspecto irracional, eurocêntrico, violento, desenvolvimentista e hegemônico por meio de um projeto mundial de libertação na trans-modernidade:

em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize. A ‘realização’ não se efetua na passagem da *potência* da Modernidade à *atualidade* dessa Modernidade européia. A ‘realização’ seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por *incorporação* partindo da Alteridade.

O projeto de trans-modernidade é um giro ou virada decolonial na mudança de perspectiva e de atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados na transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumindo por uma variedade de sujeitos em diálogo e de ação ética em solidariedade com os colonizados (Maldonado-Torres, 2007; 2009).

Para Mignolo (2007) o giro ou virada decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e a expressão de outras formas de vida – tanto no campo econômico ou das teorias políticas – como limpeza das situações coloniais pelo distanciamento da retórica da modernidade e do imaginário imperial “democrático” tendo em sua razão de ser uma energia de descontentamento diante a violência imperial e como objetivo a decolonialidade do poder.

Mignolo (2003) compreende também o giro ou virada decolonial como um “paradigma outro” que pensa a partir da e na diferença colonial que emerge da sua diversidade em/de histórias locais a que foi negado o potencial epistêmico que emerge também das zonas tanto da subalternidade colonial como da imperial se articulando em todos os lugares em que a expansão imperial/colonial lhe negou a possibilidade da razão, do pensamento e de pensar o futuro.

O paradigma outro é a expressão de um pensamento de fronteira que afirma o espaço onde o pensamento, experiência e memória foi negado pela modernidade como potencial epistêmico de *locus* enunciador de produção de conhecimento geo-corpo-político de

diferentes lugares como projeto ético-político dialógico e comunicativo horizontal entre todos os povos do mundo (Mignolo, 2003).

Segundo Grosfoguel (2008) é assim que se enfrenta a modernidade eurocêntrica com múltiplas respostas críticas decoloniais que partem das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo fazendo da transmodernidade um projeto pluriversal que é resultante do pensamento de fronteira enquanto um paradigma outro crítico epistêmico dos diversos subalternos.

E, para Walsh (2002) o giro decolonial é a estratégia, ação e meta da interculturalidade como projeto que procura desenvolver uma interação entre pessoas, saberes e práticas culturais diferentes que reconheça e parta das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais para que o outro seja diferente com intercâmbios sociais, políticos e comunicativos construindo encontros e diálogos entre seres e saberes diferentes.

Assim, o giro ou virada decolonial só é viável com um outro projeto de existência, de episteme e de poder – de gênero, de ser, de memória, de saber, de natureza e de educação – que exige a reconstrução em indivíduos e sociedades que vivem a experiência das situações coloniais ao subverter radicalmente a partir da diferença colonial que subalternizaram saberes, experiências e modos de vida construindo um mundo onde caibam outros mundos (Restrepo; Rojas, 2010).

Segundo Walsh (2005a) a decolonialidade tem sua razão de ser nos esforços para enfrentar a desumanização, o racismo e a racialização, bem como, a negação e destruição dos outros campos de conhecimento, pois objetiva a reconstrução radical dos seres, do poder e do saber na criação de condições de existência, episteme e poder radicalmente diferentes que possam contribuir para a construção de sociedades diferentes.

En este sentido, la *decolonialidad* implica partir de la deshumanización — del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser) — para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos. Por lo tanto, hablar de la de-colonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas, tomando en cuenta la presencia de lo que Maldonado-Torres llama una ‘actitud decolonial’ (Walsh, 2005a, p. 23-24).

Para Quijano (2005; 1992) a decolonialidade do poder é a socialização do poder na trajetória de uma radical devolução do controle sobre o trabalho, os recursos e os produtos, sobre o sexo, os recursos e os produtos, sobre a autoridade, as instituições e a violência, e

sobre a intersubjetividade, o conhecimento e a comunicação, à vida cotidiana das pessoas ao valorizar a diversidade e a heterogeneidade histórica de toda a sociedade mundial.

O autor (2014a) também destaca como uma atitude decolonial do poder a autoprodução e reprodução democrática da existência social como orientação das práticas sociais para desenvolver e consolidar um poder socializado com igualdade social dos indivíduos heterogêneos e diversos, contra a desigual classificação e identificação racial/sexual/social da população mundial.

Assim, o poder socializado com os agrupamentos, associações e/ou identidades seriam o produto das decisões livres e autônomas de indivíduos livres e autônomos, bem como, a reciprocidade entre grupos e/ou indivíduos socialmente iguais na organização do trabalho e na distribuição dos produtos com redistribuição equitativa dos recursos e produtos mundiais, tangíveis e intangíveis, entre a população mundial (Quijano, 2014a).

A atitude decolonial do poder é também a tendência da associação comunitária da população mundial como modo de produção e de gestão direta da autoridade coletiva de mecanismo eficaz de distribuição e redistribuição de direitos, obrigações, recursos, produtos, da existência social, do gênero, do trabalho, da subjetividade, da autoridade e da responsável relação com os outros seres vivos e entidades do planeta/universo (Quijano, 2014a).

A decolonialidade do poder é:

la democracia como igualdad social, no sólo como ciudadanía en el Estadonación, como legitimación de la diversidad de las gentes y de la heterogeneidad de sus creaciones, como liberación de la vida en sociedad respecto de cada una de las formas y de los nuevas formas institucionales de autoridade donde el poder no esté presente o esté reducido y controlado su espacio. mecanismos de explotación, de dominación, de discriminación, como descolonización y liberación del conocimiento y del imaginario, como la co-presencia de la igualdad, de la solidaridad y de la libertad de todas las gentes en todas las sociedades, tenderá a buscar y a producir otro universo institucional donde pueda, realmente, ser expresada y defendida. Las disputas y combinaciones entre el moderno Estado-nación y la nueva Comunidad, serán quizás las que expresen la búsqueda de nuevas formas institucionales de autoridade donde el poder no esté presente o esté reducido y controlado su espacio (Quijano, 2014b, p. 845-846).

Podemos desvelar, também, ao lado da atitude decolonial do poder a decolonialidade do gênero que é a resistência coletiva e pedagógica decolonial ao combater os instrumentos de dominação criando relações epistêmicas em que mulheres de cor do entre-lugares das fronteiras da diferença colonial ao ler o *lócus* fraturado que vivem o patriarcado e as intersecções possam conceber o seu ser de forma fluida em todos os âmbitos da vida social (Lugones, 2014).

Segundo Oyěwùmí (2018) na sociedade Yorùbá do sudoeste da Nigéria apresenta um diferente tipo de organização familiar: “a não existência de gênero na família Yorùbá”. A tradicional família Yorùbá pode ser descrita como uma família não marcada por gênero, já que os papéis de parentesco e suas categorias não são diferenciadas por gênero. Isso significa que, os núcleos de relações dentro da família são difusos, e não especificados por gênero.

Isso porque o princípio fundamental da organização familiar é a senioridade, que se baseia na idade relativa, e não no gênero; ou seja, as categorias de parentesco codificam as relações de senioridade, e não de gênero. Assim, os relacionamentos são fluidos e os papéis sociais são situacionais, colocando continuamente os indivíduos em funções variáveis, a depender do contexto (Oyěwùmí, 2018).

Para Allen (1992), o igualitarismo político e espiritual ginocêntrico das sociedades indígenas Cheroquis e Iroqueses tem como base uma estrutura social bilateral e complementar. Essa organização considera o macho, a fêmea e a distribuição de forma recíproca, sem usar critérios biológicos para definir os papéis sociais. Em vez disso, acreditava-se que, pelo temperamento, propensão ou inclinação, uma fêmea que tinha sonhos com armas poderia se transformar em macho.

Gonzalez (2020) com a categoria amefricanidade aponta para um rompimento por meio da linguagem; ou seja, romper com o que nos torna cativos de uma linguagem racista, assim a proposta da amefricanidade é para designar a todos nós implicações políticas e culturais democráticas nos permitindo ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico abrindo novas perspectivas de entendimento da América como um todo.

Segundo Maldonado-Torres (2007), ao lado da atitude decolonial do poder e do gênero, a decolonialidade do ser é a passagem da não-ética da guerra de conquista, à práxis da decolonização, inspirado por uma outra ética, a ética da dádiva, da generosidade e da responsabilidade humana consistindo na restauração da ordem humana, fazendo desaparecer a lógica da subalternidade ou diferença sub-ontológica e dando mais importância aos traços da diferença ontológica e trans-ontológica na sociedade.

O autor (2007, p. 156) também afirma que a ética na atitude decolonial do ser é fundamentada no amor inspirada na justiça onde se abre um espaço para uma opção preferencial pelos subalternos para além das ideias abstratas de igualdade que acabam por des-historicizar as relações sociais, o amor e a justiça decolonial:

buscan restaurar el mundo paradójico del dar y recibir, a través de una política de la receptividad generosa, inspirada por los imperativos de la descolonización y la desgener-acción; son formas de deshacer el imaginario y el mundo social y geopolítico, construido a partir de la naturalización de la no-ética de la guerra. Se trata, pues, de una ética de la descolonización o de la liberación, que orienta una política radical de oposición a la colonialidad en todas sus formas.

Podemos destacar, também, ao lado da atitude decolonial do poder, de gênero e do ser, a decolonialidade da memória que segundo Marín (2019) é a reconstrução da memória coletiva e a sua contribuição para o pensamento crítico e decolonial na América Latina; ou seja, são memórias coletivas decoloniais que expressão as formas de (re)existir e de viver de organizações populares urbanas, camponesas e indígenas, que deram conta de processos históricos fundamentais, no que diz respeito às dinâmicas de resistência e de lutas, narradas a partir dos seus próprios atores e fontes.

De estos legados, y su resignificación en clave decolonial propuse, como un segundo argumento, que era necesario repensar varios aspectos; entre ellos, el contexto de América Latina, desmarcándonos abiertamente del proyecto moderno y desarrollista de interpretación, en el cual surgieron los fundamentos de la reconstrucción de la memoria colectiva, para situarnos en y desde otro lugar de enunciación, como es el horizonte de interpretación moderno-colonial. Lo anterior, con el propósito explícito de visibilizar más ampliamente a los sectores y organizaciones populares, así como a los sujetos, en una dimensión ya no sólo geográfica, ni exclusivamente desde la interpretación marxista de las clases sociales, sino epistémica, que parte por reconocer las contribuciones de las cosmogonías indígenas, afrodescendientes y urbanas (Marín, 2019, p. 70).

Trata-se, sobretudo, de dar conta das narrativas históricas que emergem desses diversos setores, constituindo-se referências para gerar processos de apropriação da memória coletiva; ou seja, numa memória política e reivindicatória que emergiu no quadro de uma diversidade de práticas de investigação ligadas ao debate e à experiência crítica latino-americana (Marín, 2019).

Expresiones de subjetividades que reclaman autonomías y garantías en cuanto a la defensa de la naturaleza, la soberanía alimentaria, los derechos de los géneros, los sexuales, en una apuesta por la superación del racismo, la desigualdad y segregación, entre múltiples aspectos. Es una invitación que acentúa lo comunitario y lo comunal, así como lo corporal, haciendo parte de un proyecto en especial epistémico, que transita hacia otra relación de los seres entre sí, con la naturaleza y la cultura, un sentido de inmanencia (Rengifo, 2007), y como afirma Arturo Escobar (2018) de relacionalidad, en medio de las profundas fragmentaciones heredadas del pensamiento occidental (Marín, 2019, p. 70).

Nesse sentido, os seus legados e contribuições para um horizonte plural e decolonial de memórias encontram-se no fato de ser basearem numa leitura de contexto, neste caso a

análise do lugar histórico sociais e comunitários, todos considerados como sujeitos e atores políticos, destaca-se aqui, a emergência de sujeitos específicos pertencentes a esses setores, que, nesse contexto, tornaram-se intérpretes de suas narrativas históricas (Marín, 2019).

De ahí la importancia que adquieren los legados de constituirse en la reconstrucción de la memoria colectiva desde la perspectiva decolonial, pues ya no se trataría de la inclusión, como lo señalé en su momento (Cuevas, 2008; 2013), de las diversas memorias históricas en un modelo de estado uninacional y monocultural. Por el contrario, estaríamos a las puertas de un horizonte plurinacional y pluriversal (Escobar, 2018) que cuestiona aún más a fondo el discurso moderno de la historia y como tal la historia oficial, al constituirse ésta en una institución del saber que se posicionó como autoridad para explicar el pasado, así como para decidir y dar cuenta de la vida y trayectoria de otros pueblos y sus correspondientes culturas (Marín, 2019, p. 70).

Segundo Quijano (1992), ao lado da atitude decolonial do poder, gênero, ser e memória, a decolonialidade do saber é libertar-se ou desvincular-se da produção do conhecimento, da reflexão e do comunicado da racionalidade/modernidade europeia de colonialidade do saber, pois todas as culturas possuem suas cosmovisões, imaginários e produção do conhecimento que se apoia na diversidade e heterogeneidade históricas de cada sociedade.

A atitude decolonial do saber é para dar lugar a uma nova comunicação intercultural com aprendizagens de experiências e de significados com base em uma outra racionalidade que possa reivindicar uma espécie de pluriversalidade que significa a liberdade de escolha entre diferentes orientações culturais do produzir, criticar, mudar e transformar culturas e sociedades fazendo parte do processo de libertação social do poder (Quijano, 1992).

Para Castro-Gómez (2007b) o pluriverso é o diálogo dos saberes tendo a possibilidade de coexistência de diferentes formas culturais de conhecimento no mesmo espaço, pois decolonizar o saber significa descer do ponto zero e tornar evidente o lugar a partir do qual esse conhecimento é produzido implicando que os saberes ancestrais, da corporeidade e da organicidade do mundo, aquilo que deste o ponto zero era visto como pré-histórico da ciência, ganham legitimidade e podem ser considerados como pares iguais num diálogo de saberes.

Uma perspectiva epistêmica decolonial exige um pensar mais amplo do que o cânone ocidental para além de uma abstração universal, porém antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos apontando para um mundo pluriversal e dialogar com as visões de pensadores críticos do sul global que pensam a partir dos corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternos (Grosfoguel, 2008).

Segundo Walsh (2005a) uma atitude decolonial do saber é ter um projeto-outro de formação epistêmica que tem como ponto de partida uma lógica e um pensamento enraizado no intercultural baseado no reconhecimento e no inter-relacionar diversas racionalidades que articulam e respondem a diferentes visões de mundo de experiências coletivas, narrativas ontológicas, lógicas e axiomas de um diálogo intercultural permanente entre diferentes razões.

Portanto, na visão de Fals Borda (1970) decolonizar o saber é criar uma ciência própria do povo ao seu serviço de caráter interdisciplinar com grupos científicos e culturais que se desprendam da colonialidade do saber eurocêntrico e que valorizem a formação do saber comprometido com a consciência social revolucionária ou uma política científica própria de uma racionalidade cotidiana de um conhecimento vivencial na América Latina.

De maneira exemplificada, de acordo com Kahmann e Silveira (2018) as sabedorias do corazonar, do sentipensar e do perspectivismo, na situação decolonial do saber, apresentam-se em relações que rompem com a hegemonia ocidental, promovendo uma perspectiva intercultural entre saberes e valoriza a vivência cosmo-pacha-cêntrica. Nesse cenário, o cosmos é percebido como vivo e sacralizado, abrindo espaço para sensibilidades e afetividades. Trata-se de um saber que une sentimento e pensamento, carregado de sensibilidade e incorporado à experiência humana.

Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad, como de razón. En el Corazonar no hay centro, hay un descentramiento del centro hegemónico marcado por la razón; el Corazonar, lo que hace es descentrar, desplazar, fracturar la hegemonía de la razón y poner primero algo que el poder negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; Corazonar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el Corazonar le nutre de afectividad, a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (Arias, 2010, p. 41).

Conhecer torna-se um ato de personificação e (inter)subjetivação, revelando a intencionalidade máxima do sujeito. Essa abordagem considera o ponto de vista como reflexo do sujeito, enquanto este expõe sua interpretação da realidade. Esse entendimento se enraíza no coração humano, sendo construído na vivência concreta e expresso pela simplicidade e pelo calor humano. Sua sustentação está no próprio ser, acumulando significados para o viver pleno e conectado ao sentido da existência. Esse tipo de saber constrói significados que transformam a vida e oferecem respostas às demandas existenciais. Por ser acessível a todos, acolhe múltiplas perspectivas, permitindo que cada indivíduo chegue à sabedoria pessoal (Kahmann; Silveira, 2018).

Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido — daquilo, ou antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa. Para usar um vocabulário em voga, eu diria que a personificação ou subjetivação xamânicas refletem uma propensão a universalizar a ‘atitude intencional’ destacada por Dennett (1978) e outros filósofos da mente. Sendo mais preciso — visto que os índios são perfeitamente capazes de adotar as atitudes ‘física’ e ‘funcional’ (op.cit.) em sua vida cotidiana —, diria que estamos diante de um ideal epistemológico [...] o conhecimento verdadeiro visa à revelação de um máximo de intencionalidade, por via de um processo de ‘abdução de agência’ (Gell, 1998) sistemático e deliberado. [...] Pois a boa interpretação xamânica é aquela que consegue ver cada evento como sendo, em verdade, uma ação, uma expressão de estados ou predicados intencionais de algum agente. O sucesso interpretativo é diretamente proporcional à ordem de intencionalidade que se consegue atribuir (Castro, 2004, p. 231-232).

Ele valoriza a intuição como um método legítimo para produzir conhecimento, considerando dimensões mais profundas da realidade e integrando um sentido holístico e sistêmico. Busca-se uma conexão entre o micro e o macro, entre as partes e o todo, respeitando também as dimensões internas do ser. Com isso, o conhecimento decolonial aspira à felicidade e ao bem viver, abrindo-se ao transcendente, ao invisível e ao inefável. Ele tem o potencial de interpretar aquilo que escapa à lógica racional, sendo sustentado pela oralidade viva e pela memória coletiva, oferecendo um impacto transformador que abraça tanto o conhecimento quanto a experiência vivencial (Kahmann; Silveira, 2018).

Podemos desvelar, também, ao lado da atitude decolonial do poder, gênero, ser, memória e saber, a decolonialidade da natureza com a constituição equatoriana da pachamama como sujeito de direitos a existir onde a vida se reproduz e se realiza à manutenção e regeneração dos seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos concebendo outras formas de conhecer e viver, formas essas que encontram os seus fundamentos no pensamento, princípios e práticas dos povos ancestrais (Walsh, 2012).

Na filosofia ou cosmovisão indígena, a pachamama ou mãe natureza é um ser vivo com inteligência, sentimentos, espiritualidade e os seres humanos são elementos dela, pois a natureza, tanto no conceito de bem viver como no de bem-estar coletivo dos afrodescendentes, faz parte de visões ancestrais enraizadas na harmonia integral, uma harmonia de plenitude integral (Walsh, 2012).

Segundo Walsh (2012) o bem viver é um eixo transversal na constituição equatoriana de marco ancestral no qual constrói uma nova forma de convivência cidadã, na diversidade e em harmonia com a natureza para alcançar o bem viver que unem os espaços físicos com o tangível, o material com o espiritual, o ser humano com a natureza, num entrelaçamento de princípios da relacionalidade, da correspondência, da complementaridade e da reciprocidade.

No conjunto destes quatro princípios se expressa o bem viver como experiência plena de viver com alegria no sentido profundo da vida resultante da tensão harmônica das polaridades que emergem da convivência intercultural respeitosa enraizando nas relações equilibradas, equitativas e solidárias entre os seres humanos e com a natureza na inter-relação entre seres, saberes, culturas, racionalidades, pensar, agir e viver (Walsh, 2012).

En la Carta Política ecuatoriana, el buen vivir se establece con relación a varios ejes claves: el agua y la alimentación; la cultura y ciencia; la educación; la hábitat y vivienda; la salud; el trabajo; los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; los derechos de la naturaleza; la economía; la participación y control social; la integración latinoamericana y el ordenamiento territorial, entre otros. Es el concepto articulador e integrador de prácticamente toda la Constitución, aunque también consta con su propio régimen de 75 artículos. Al enlazar los seres humanos con su entorno y buscar construir una nueva forma de convivencia ciudadana en diversidad y armonía, mueve y sustenta el interculturalizar en un país (históricamente autonombrado como ‘mestizo’) que ha negado su carácter plurinacional y la presencia viva de filosofías, cosmovisiones, prácticas y sistemas de vivir de carácter ancestral que parten de razones distintas (Walsh, 2012, p. 72).

Assim, conforme afirma Walsh (2012) a atitude decolonial da natureza no bem viver é conceber e atuar sobre a vida de uma forma outra a partir da diferença ancestral e dos seus princípios para um todo social enraizada na relação e na convivência ética entre os seres humanos e o ambiente ao tecer uma nova identidade social, política e cultural na vida em plenitude.

Para Castro (2023) em diálogo com Kopenawa e Albert (2015) ressalta que nos coletivos Yanomami o mais importante para o bem viver é seguir os ensinamentos legados por *Omama*, que deixou as florestas para seus filhos pudessem viver, constituir suas famílias, caçar, festejar e seguir as sabedorias do *Xapiri*, que a todos curam.

A plenitude do bem viver é o contato com outra possibilidade que implica escutar, sentir, cheirar, inspirar e expirar com a natureza dessa vasta biosfera do planeta como um elemento de equilíbrio e regulador no qual somos corpos que estão dentro dessa biosfera do planeta terra que nos faz pensar junto com ela, ouvir dela, aprender com ela o equilíbrio do corpo com a terra ao viver com inteligência nesse organismo que também é inteligente (Krenak, 2020b; 2019).

4.2. Interculturalidade Crítica

Segundo Walsh (2012) a abordagem e a prática da interculturalidade crítica não são funcionais para o modelo social liberal existente; ou seja, na verdade o coloca em questão

porque não funcionaliza a diversidade cultural como eixo central visando o seu “(re)conhecimento” e inclusão “controlável”.

Assim, a interculturalidade crítica não (re)produz a concepção funcional na sociedade e no estado nacionais de essência uni-nacional ou monocultural ao deixar de fora os dispositivos, os padrões de poder institucional-estrutural mantendo a discriminação, as desigualdades ao corresponder os interesses e necessidades das instituições sociais dominantes e neoliberais (Walsh, 2012).

Diz a autora que:

la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello [...] la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros [...] la refundación, interculturalización y descolonización del Estado. Acabar con el Estado aun colonial y el modelo neoliberal, es trazar y asumir iniciativas que pasan de la resistencia a la insurgencia, es decir, de la posición defensiva a procesos de carácter propositivo y ofensivo que pretenden in-surgir y reconstruir [...] de transformar el Estado (Walsh, 2012, p. 65-69).

Para Walsh (2012) a interculturalidade crítica se constrói, a partir de baixo; ou seja, vai além de um conceito é um compromisso, um projeto cunhado e dado direção pelos movimentos sociais.

Es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción (Walsh, 2006, p. 35).

A interculturalidade crítica, na visão da autora, tem como princípio ideológico e político de projeto a transformação radical em totalidade das estruturas, instituições e relações coloniais existentes de poder que continua a transcender praticamente todas as esferas da vida (Walsh, 2012).

Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad (Walsh, 2012, p. 66).

Na visão de Arias (2010) a interculturalidade crítica é uma tarefa política de construção; ou seja, por meio de práticas, de ações sociais conscientes e concretas que são exercidas por sujeitos sociais, políticos e históricos situados.

Assim, a interculturalidade crítica é para além da ideia quantitativa, coexistência, reconhecimento, tolerância ou a essencialização de culturas múltiplas, diversas, diferentes e identitárias, é sobretudo, relações e interações entre culturas (Arias, 2010).

Interculturalidad no es simple co-existencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diversidad y diferencia, y la con-vivencia sólo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con universos de sentidos propios y distintos de la existencia. Implica encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos, entre seres humanos provistos de visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios simbólicos, de significados y sentidos (Arias, 2010, p. 248).

Ao contrário do multiculturalismo pelo qual as diversidades assumem expressões do separatismo fundamentalista, do etnocentrismo excludente e de formas liberais de tolerância instrumental das diferenças, a interculturalidade crítica constrói pontes, articulações sociais de sentido, de relações, de interações, de negociações, de encontros dialógicos, de construção de outras formas de alteridade, de comunicação simbólicas de significados, de significantes e de sentidos (Arias, 2010).

Assim, segundo o autor, a interculturalidade crítica valoriza os atores com diferentes representações das existências no qual a diversidade não é anulada, como também, não é a procura de uma simples mistura, miscigenação ou hibridação de identidades despolitizadas, sobretudo, estabelece uma dialética entre a pertença, o eu e a diferença, a alteridade política do poder de exercício e constatação social de práticas de luta concretas e conscientes dos sujeitos históricos.

La interculturalidad es resultante de la dialéctica de un proceso social de construcción simbólica, en el cual se expresa la conciencia, la voluntad, la creatividad, los imaginarios sociales, las representaciones, las esperanzas, los sueños, las utopías, los horizontes de existencia de diversos actores, que en un determinado momento de la historia, buscan la construcción de formas otras, diferentes de sentir, de pensar, de hacer, de significar, de tejer la vida, es decir una distinta ética, estética y erótica de la existencia; para establecer una interacción simbólica con otras identidades diferenciadas, en la perspectiva de un horizonte de existencia otro que haga posible conocer, reconocer, valorar, respetar y convivir con la diferencia y la libertad necesaria para que cada sociedad, pueblo, cultura, puedan construir sus propios sentidos de existencia presente y futura (Arias, 2010, p. 248-249).

A interculturalidade crítica valoriza as relações pelos quais geram encontros e desencontros entre culturais distintas no qual conduz ao diálogo entre diversidades e alteridades culturais; ou seja, mais horizontes de vidas, de existências, de sociedades, de civilizações, de práticas, de visões, de compromissos, de tarefas e de dimensões políticas diferentes (Arias, 2010).

Assim, Arias (2010, p. 250) afirma que a interculturalidade crítica é uma proposta de poder insurgente e libertadora que possibilita às aberturas sociais de outras dimensões de existências sendo fundamental, a partir do encontro das diferenças em perspectivas igualitárias com condições de comunicação de recursos materiais e simbólicos culturais ao se inter-relacionarem, se reconhecerem e aprenderem uns com os outros:

para que estén abiertas a una mutua y enriquecedora influencia, para que dialoguen con respeto y en condiciones de equidad, para que se influyan y negocien sus propios y diferentes universos de significados y significaciones y resemanticen sentidos, para que se complementen mutuamente, pero sobre todo, para que establezcan interacciones simbólicas, que permitan que dialécticamente se revitalicen y se reafirmen plenamente en su especificidad y en su diferencia, pero sin que medie en esa interacción, condiciones de discriminación o de dominio.

Para construir de fato uma sociedade intercultural crítica é fundamental estar aberto às novas experiências existências, dialéticas e alteridades tendo por base o diálogo; isto é, com igualdade de condições ou oportunidades com todas as diferenças sociais, culturais, atores e poder para o seu desenvolvimento autônomo. A sociedade intercultural crítica é a garantia de direitos, de respeitos e de deveres com as especificidades culturais, diversidades e diferenças (Arias, 2010).

Una conclusión que no podemos olvidar, es que la construcción de una sociedad intercultural, pasa además necesariamente, por la lucha por la transformación de las condiciones estructurales de la sociedad actual, que nada tiene que ver con cuestiones culturales o étnicas, y que hacen que se mantengan y reproduzcan esas condiciones de dominación hegemónica de un grupo sobre otro; pues mientras no sea transformada la situación de miseria, exclusión, discriminación, desigualdad, racismo, dependencia y dominación del sistema capitalista globalizador, homogeneizante y neoliberal dominante sobre nuestras sociedades, es decir mientras no se supere la situación de colonialidad del poder, del saber y del ser, muy difícilmente tendremos sociedades interculturales (Arias, 2010, p. 250-251).

De acordo com Walsh (2009b, p. 204-205), a interculturalidade crítica, possui uma evidente orientação decolonial:

es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos

dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es rací moderno y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una manera u otra, partícipes. Asumir esta tarea implica un trabajo de orientación y de orden decolonial dirigido a quitar las cadenas y desesclavizar las mentes [...], a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta ahora permanentes –, que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico, en la categorización de algunos seres como subhumanos y en la subordinación o exclusión total de otras lógicas, filosofías y sistemas de vida. A eso me refiero cuando hablo de lo decolonial.

Assim, a interculturalidade crítica e a decolonialidade caminham juntas no enfrentamento das estruturas de poder, descolonizando as mentalidades colonialistas, racistas e opressoras, visando a construção de outras lógicas e práticas que viabilizem a superação das desigualdades sociais.

4.3. Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e Educação

Ao lado da atitude decolonial do poder, gênero, ser, memória, saber e natureza, ocorre também, a decolonialidade da educação segundo Walsh (2014a) as pedagogias decoloniais são ações, práxis, metodologias, epistemologias, ontologias e estratégias formativas; ou seja, são formas de fazer que nos permitem desvelar a colonialidade educacional que se entrelaçam e se (re)constroem em outros ou diferentes mundos possíveis.

De acordo com a autora: “las pedagogías decoloniales como acciones que promueven y provocan la fisuración y agrietamiento del orden moderno/colonial, las que hacen posible y dan sustento y fuerza a un modo muy otro de estar en y con el mundo” (Walsh, 2014a, p. 27).

Assim, são pedagogias decoloniais que partam das experiências libertadoras dos movimentos sociais, feministas, ecológicos e políticos que procuram defender os seus princípios, formações, valores e autonomia em favor de uma humanidade multipolar para superar a opressão, o racismo e a imposição ocidental (Walsh, 2014a).

Diz a autora: “‘pedagogizar’ más explícitamente lo decolonial, y por nombrar, engendrar y pensar desde y con las pedagogías decoloniales de resistencia y re-existencia, pedagogías de/en movimiento y lucha” (Walsh, 2014a, p. 18).

Para Walsh (2014b, p. 17):

las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad — de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

Para Mota Neto (2015) as pedagogias decoloniais se referem às teorias e práticas de formação humana; isto é, que capacitam as comunidades subalternas à luta contra a irracionalidade opressiva da modernidade e da colonialidade. Assim, tendo como caminho a formação de seres humanos e de sociedades livres, amorosas, justas e solidárias.

Segundo Méndez-Reyes (2017) as pedagogias decoloniais procuram não somente denunciar os abusos e atrocidades dos grandes centros hegemônicos de poder e conhecimento; uma vez que, também é construir outros projetos baseados na criticidade, esperança e utopia à consolidação de uma epistemologia e educação libertadora.

Assim, as pedagogias decoloniais reconhecem a riqueza cultural dos nossos povos e suas experiências idiossincráticas, cosmogônicas, cosmovisões, sabedorias, memórias, narrativas, valores, mitologias e todas aquelas expressões culturais que representam as identidades, ontologias e ancestralidades daquilo que somos como sujeitos que vivemos na nossa Abya Yala (Méndez-Reyes, 2017).

Nesse contexto, Méndez-Reyes (2021), destaca que as pedagogias decoloniais tem sido o tema de questão de vários pensadores latino-americanos; isto é, no qual podemos considerar Paulo Freire como precursor do pensamento educativo popular transformador, humanista e libertador decolonial por meio de suas reflexões permeadas por uma profunda análise social, política e cultural.

O autor sublinha a importância de uma pedagogia decolonial não somente à libertação, porém para o (re)conhecimento de um sujeito que anseia por (re)construir um mundo diferente e possível (Méndez-Reyes, 2021).

Ele afirma:

todas estas reflexiones apuntan a considerar que Freire no dudó ni un instante en pensar que la educación que se necesita para las sociedades en nuestra América tiene que ser liberadora debido al contexto aún de dependencia y a la estructura de un sistema educativo que responde a los intereses de los grandes centros hegemónicos del poder y saber. La educación liberadora permite que los sujetos — en situaciones de oprimidos — alcance un conocimiento pleno sobre sí mismo, con criterios autónomos y puedan tomar conciencia de su contexto para ser críticos, creativos e innovadores recreando sus propios espacios y transformando su realidad. Además, la educación es un proceso de humanización en donde los seres humanos se encuentran como ciudadanos críticos, libres y autónomos (Méndez-Reyes, 2021, p. 90-91).

Nesta perspectiva, Méndez-Reyes (2021) destaca que a educação é um instrumento de libertação que contribui na formação de seres humanos; ou seja, nas suas diversas culturas por meio da consciência crítica ao sentirem-se como atores, participativos, dinâmicos e protagonistas da construção do seu conhecimento.

Educação que possibilita o desenvolvimento pelos sujeitos de sua própria história, economia e ontoepisteme ao transformar a sua realidade política e social, viabilizando uma vivência ética em uma sociedade intercultural mais justa, respeitosa, valorizada, humana e equitativa na qual não exista mais opressores ou oprimidos recusando qualquer subjugação.

Por lo tanto, la educación por imperativo ético es humanista, crítica, problematizadora y liberadora que contribuye no solo a superar el proceso de enseñanza y aprendizaje individual y colectiva que propone la educación bancaria, sino que aporta a la construcción de una nueva sociedad para que supere todas las imposiciones de la clase dominante que solo defienden sus intereses y la de los grandes centros hegemónicos del poder (Méndez-Reyes, 2021, p. 91).

Ainda, segundo o autor, Paulo Freire por meio da Educação Libertadora lançou as bases para uma pedagogia decolonial; uma vez que, reivindica uma prática educacional, epistêmica e metodológica transformadora da ordem política e social dos povos e culturas subjugados ao domínio e opressão da colonialidade e modernidade eurocêntrica.

Assim, esta práxis pedagógica contribuiu para alfabetizar centenas de camponeses através do ensino ético, orgânico, luta política e direitos humanos lhes permitindo viver com dignidade e respeitar a sua própria capacidade transformadora de sua realidade cultural e de mundo (Méndez-Reyes, 2021).

Explica Walsh (2014b, p. 13):

obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Para Walsh (2014b) as lutas sociais são também cenários pedagógicos onde os participantes exercem as suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reflexão e ação; ou seja, é o reconhecimento que as práxis que visam mudar a ordem do poder colonial.

Assim, partem muitas vezes da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam desacordo e oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir, e o objetivo é: derrubar a situação colonial e tornar um outro mundo possível (Walsh, 2014b).

Destaca, ainda:

tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a

las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la reexistencia y la re-humanización (Walsh, 2014b, p. 14).

De fato, segundo Walsh (2014a) a pedagogia decolonial reside também na resistência do movimento indígena:

a pedagogia de-colonial tem sua própria genealogia [...] enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos (Walsh, 2009a, p. 28).

Para Méndez-Reyes (2021) pedagogia que é gestada na própria onto-episteme da Abya Yala na qual representa uma resposta concreta e ativa contra a opressão por meio de insurreições, mobilizações e ações políticas educativas.

Assim, isso significa que, a luta dos povos indígenas é decolonial ao enfrentar o problema da colonialidade por meio do combate à subjugação moderna além de resistirem também criaram outras formas de vida na insurreição ao implicar na construção de práxis pedagógicas decoloniais (re)criando novas condições onto-epistêmicas no e com outro mundo possível (Walsh, 2014a; Méndez-Reyes, 2021).

Segundo Walsh (2014a, p. 21):

un proyecto pensado desde y por los pueblos indígenas en el cual la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, la tierra, y la naturaliza y/como vida se entretajan con la autodeterminación, descolonización, movilización y transformación.

São movimentos em direção ao reconhecimento da existência do decolonial na Abya Yala desde a chamada conquista ou invasão colonial; ou seja, é um fenômeno de longa data, realidade e prática que sempre foi atravessada pelos domínios políticos, epistêmicos, estéticos, espirituais, territoriais e baseados na existência indígena (Walsh, 2014a).

Acrescenta a autora que são também:

pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y re-existencia que construyen y hacen posible este ‘modo outro’ que hemos venido señalando; las pedagogías que atraviesan la memoria colectiva, el cuerpo, los sentimientos, formas de conocer y ser (humanas y otras) con/y/ en la naturaleza, así como los campos socio-económicos, lo espiritual-ancestral, lo erótico, lo visual y sonoro, y la piel [...] Estas pedagogías, en esencia pedagogías decoloniales y su cómo es lo que más me

interesa y atrae hoy; son orientación, propósito y proyecto a mi caminar y preguntar [...] desaprender para reaprender, experimentando [...] las pedagogías decoloniales con el cuerpo, y no sólo con el discurso y la teoría (Walsh, 2014a, p. 24-25-26).

É a partir deste horizonte a longo prazo que a pedagogia e a decolonialidade adquirem a sua razão e significado político, social, cultural e existencial; ou seja, são compromissos fortemente enraizados na própria vida e nas memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes tem mantido como parte de sua existência, práxis e do seu ser (Walsh, 2014b).

Assim, como afirma Walsh (2014b), a memória coletiva transporta as memórias dos antepassados refirmados pelos seres humanos andróginos, líderes, sábios e guias que por meio dos seus ensinamentos, palavras ou narrativas e ações deram direção à necessidade pedagógica de uma existência digna, complementar e relacional dos seres vivos, mortos, humanos e outros com e como parte da Mãe Terra.

De acordo com a autora:

la memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos — hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. — y en las ideas de ‘raza’ y ‘género’ como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años — primero en las colonias y luego en las ‘repúblicas’ — nunca pudieron del todo lograr (Walsh, 2014b, p. 9).

Walsh (2014a; 2009a) ressalta algumas vertentes sobre as pedagógicas decoloniais: a) que permitam um “pensar a partir da” condição ontológica-existencial-racializada dos colonizados; b) que apontem novas compreensões próprias da decolonialidade do poder, saber e ser; c) que cruzem o campo cosmogônico-territorial-mágico-espiritual na própria natureza que dá vida a todos os seres como base ecológica da espiritualidade, visão de mundo, religiosidade, autonomia, liberdade e autodeterminação da própria vida.

Como também, d) que estimulem a autoconsciência e provoquem a ação à existência, à humanização individual, coletiva e à libertação; e e) que dirija uma ação transformadora, criadora e de exercício de um projeto político, insurgente, rebelde, social, epistêmico, ético da interculturalidade e do bem viver esperançoso, amoroso de um outro modo ou mundo possível (Walsh, 2014a; 2009a).

Mota Neto (2015) evidência algumas concepções sobre as pedagogias decoloniais: a) que requer educadores subversivos; b) que parte de uma hipótese de contexto; c) que valoriza

as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) que está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) que se afirma como uma utopia política, f) que deve considerar seriamente a corporeidade nos processos de construção do conhecimento, g) que deve superar o antropocentrismo da modernidade, h) que deve aprofundar sua denúncia do racismo e do patriarcado, i) que deve estar muito atenta para a retórica salvacionista da modernidade, j) que deve construir-se em comunhão e a partir dos movimentos sociais de resistência, l) que deve elaborar sua própria genealogia, m) que não deve pretender ter a verdade última sobre o mundo e n) que deve afirma-se como uma pedagogia planetária ou pedagogia transmoderna da libertação.

Méndes-Reyes (2017) desvela também algumas características sobre as pedagogias decoloniais: a) que transcenda a pedagogia tradicional; b) que construa uma educação dialógica entre as pedagogias não-ocidentais e ocidentais que se fundam e se inter-relacionam; c) que supere a prática do domínio e da colonialidade eurocêntrica através da decolonialidade epistêmica e pedagógica; d) que renuncie qualquer postura reducionista ao reconhecer a multiplicidade de vozes como um modelo de interpretação; e e) que descentralize a pedagogia do centro hegemônico de poder e conhecimento eurocêntrico.

Nesse sentido, as pedagogias decoloniais são abordagens ontoepistêmicas ao reconhecerem as existências como gnosiológicas da própria ontologia dos sujeitos; ou seja, são relações existenciais de modo outro de ser no mundo, pensar, sentir, apreender, conceder e existir na qual expressão suas formas singulares e plurais de ser dialético adversa à irracionalidade ocidental imposta na América desde a colonização (Walsh, 2014a; Méndez-Reyes, 2021).

Como afirma Méndez-Reyes (2021, p. 87) as pedagogias decoloniais tem relação com a interculturalidade por meio dos processos, políticas e práticas educacionais que promovem a formação de uma sociedade intercultural e plurinacional no qual “la interculturalidad es un proyecto epistémico y político que apunta a una reconstrucción sociopolítica en las relaciones de saber y poder en un orden geopolíticamente otro”.

De acordo com Walsh (2009a, p. 26) é um:

projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes.

Ainda, segundo Walsh (2014a, p. 20-21), a interculturalidade é um:

proceso, una práctica y un proyecto político de transformación estructural e institucional fundamental, que incluía la transformación radical del estado. El proyecto de un estado intercultural y plurinacional [...] En este contexto, la interculturalidad significó, y significa, no sólo relacionalidad horizontal, sino también y fundamentalmente, la reedificación (en términos decoloniales) de un proyecto societal que apunta una sociedad completamente distinta de la actual. Comprender y pensar con y desde la interculturalidad como un proyecto epistémico y político.

Considera Méndez-Reyes (2021) que pensar as práxis das pedagogias decoloniais é superar a univocidade em que as referências ocidentais nos foram apresentadas como as únicas; uma vez que, é reconhecer, valorizar e compreender de forma dialética as dinâmicas sociais, culturais e políticas dos povos indígenas ao entender seus anseios, lutas, resistências e pedagogias plurais em prol de um outro mundo possível.

E Walsh (2014b, p. 8) explica que:

desde luego, fue con la invasión colonial imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas ‘América’ por los invasores como acto político, epistémico, colonial — que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías — las pedagogías — de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo — decolonialmente — a pesar del poder colonial.

Bem como, com uma “política y una pedagogia vivida radicalmente distintas fundadas en el entramado de la identidad colectiva, el territorio, la cosmogonía, la espiritualidad y el conocimiento” (Walsh, 2014a, p. 20) e que está localizada politicamente “‘en el afuera’, en los márgenes y las grietas decoloniales, como he sostenido aquí, tiene una historia de más de 500 años en Abya Yala y una presencia que es cada vez más visible, en lucha y en multiplicación” (Walsh, 2014a, p. 27).

El movimiento indígena de Ecuador era considerado, en la última década del siglo XX, el más fuerte en Abya Yala y posiblemente en el mundo. A través de sus múltiples insurgencias, movilizaciones y acciones políticamente educativas, comencé a ver la resistencia indígena como mucho más que una respuesta activa hacia y contra la opresión. Como el intelectual kichwa y líder histórico Luis Macas me dijo en 2001, la lucha de los pueblos indígenas es sobre la descolonización; es una lucha para confrontar el problema estructural de la “tara colonial”, la que significa resistir pero también insurgir así contribuyendo a la construcción de condiciones y posibilidades (decoloniales) radicalmente distintas [...]. Acá, la resistencia ofrece movimientos – acciones pedagógicas si se quiere-no sólo de defensa y reacción, sino también y de manera más importante, de ofensiva, insurgencia y (re) existencia circumscripita en/por una construcción continua,

creación y mantenimiento de una forma ‘outra’, un ‘modo outro’, de estar en y con el mundo (Walsh, 2014a, p. 20).

Assim, de acordo com o Méndez-Reyes (2021, p. 87), é uma pedagogia decolonial que se:

nutre de las diversas experiencias que caracterizan a los pueblos y culturas abya yala, así como también de su historia de lucha y resistencia heroica. es decir, es una pedagogía que reconoce no solo a los pueblos originarios, sino también a las diversas culturas afrodescendientes, mestizas e incluso aquellas otras que procuran encontrar su identidad luego de tantas décadas de colonización y coerción occidental.

Segundo Walsh (2014a) e Méndez-Reyes (2021) as pedagogias decoloniais são práxis, metodologias e intersubjetividades que reconhecem a historicidade e a resistência dos sujeitos em seus contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos; isto é, são pedagogias de desaprendizagem, reaprendizagem, experimentação, reflexão e ação.

Diz a autora:

para vos, las luchas sociales son enclaves pedagógicos para aprender, desaprender, reaprender, reflexionar y actuar. El carácter educativo de la lucha es lo que más te interesó, junto con la práctica pedagógica de trabajar hacia la liberación individual y colectiva [...] la naturaleza pedagógica de la lucha, y en la comprensión que el fin de esta lucha-liberación y transformación de las estructuras de poder y opresión- deben ser concebidas y orquestadas por los propios pueblos (Walsh, 2014a, p. 22-23).

Desta forma, são pedagogias decoloniais que desvelam a univocidade da filosofia e ideologia eurocêntrica subjacente na estrutura da educação na qual orientam as suas políticas educacionais desde o processo colonialista, são pedagogias que enfrentam as leis, os modos de produção e os aparelhos ideológicos do estado (Walsh, 2014a; Méndez-Reyes, 2021).

Su interés es abrir consideración, atención y reflexión hacia los caminos y condiciones radicalmente ‘otros’ de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, hacia prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías — que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2014b, p. 13).

Pedagogias decoloniais que reconhecem um outro mundo possível que implica na decolonialidade como insurgência ontoepistêmica a qualquer hegemonia global e que valorize as práticas educativas e as suas pedagogias (Walsh, 2014a; Méndez-Reyes, 2021).

Para Walsh (2009a, p. 27-28):

nesse sentido, a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares [...] Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde. Aquelas pedagogias evidenciadas nos trabalhos ‘casa adentro’ de muitos intelectuais-líderes afroamericanos e indígenas.

Para Walsh (2014a, p. 20) o outro modo de um mundo possível é o “que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re)constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad”; dado que, são pedagogias decoloniais baseadas em ontoepistemes reconhecidos nos sujeitos e de suas experiências existenciais no qual promovem o pensamento crítico e libertador, a partir da consciência crítica das culturas e da prática que se manifestam das fissuras e espaços de resistência (Méndez-Reyes, 2021).

Walsh (2014a, p. 20) explica:

cuando digo ‘modo outro’, me refiero a maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. El ‘modo outro’ aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el ‘modo outro’ es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad.

E Méndez-Reyes (2021, p. 89) ressalta:

todo esto enmarcado en una pedagogía de lucha, resistencia, insurgencia y re-existencia como elementos que permiten constituirse en un ‘modo outro’ para la organización social, cultural y política que procura que sus planteamientos de cambios sean considerados en pro del bienestar colectivo, de la reivindicación de los derechos de la autodeterminación de los pueblos que defienden su libertad, pensamiento, cosmovisión, religión y formas particulares de organizarse en perfecta sincronía y armonía con la naturaleza y demás seres vivos.

As pedagogias decoloniais, segundo o autor, são baseadas nas experiências de desaprendizagem como eixo da reaprendizagem; ou seja, que visa uma forma diferente de conhecer, fazer, aprender e viver, a partir da práxis intersubjetiva comunitária que promove a liberdade, autonomia, justiça e autodeterminação do reconhecimento e afirmação do outro como sujeito em frente a todas as pretensões de opressão e dominação.

Assim, de acordo com Méndez-Reyes (2021), Walsh e Monarca (2020), as transformações não acontecem de cima para baixo, porém na base na qual a pedagogia decolonial nos permita construir um discurso, a partir da práxis como exigência dos direitos que temos como cidadãos ao gerar novas fissuras ou fendas na lógica de organização do Estado.

Es importante señalar que la pedagogía decolonial no es solo transmitir conocimiento ni se suscribe a la educación escolarizada. Ella debe promover interrogantes sobre el cómo pensar y repensar desde la praxis la nueva concepción educativa que se requiere para combatir y enfrentar los grandes desafíos impuestos por la colonialidad del saber. La pedagogía decolonial pretende superar las metodologías establecidas como modelos únicos de enseñanza, que desde un criterio de control, evaluaciones estándar y fragmentación disciplinaria solo responde a los intereses de los grandes centros hegemónicos del saber y poder, quienes han reproducido su ideología desde la lógica del capital y su filosofía eurocéntrica, promoviendo no solo la mercantilización de la educación sino también generando más desigualdades (Méndez-Reyes, 2021, p. 89-90).

As pedagogias decoloniais, na visão do autor, nos permite valorizar outros modos e estilos de vida com base em outras práticas pedagógicas com uma abordagem intercultural; ou seja, que procura semear sementes de esperança e liberdade na imaginação subjugada pelas culturas que se apresentaram como universal e subjacente suas pretensões arrogantes de superioridade trazendo miséria, desigualdade, exploração e a violação de todo o direito de pensar, sentir, agir, viver e existir como uma cultura à sua maneira particular.

Assim, as pedagogias decoloniais assumem o anseio de esperança como aquele outro espaço para repensar a possibilidade de (re)construir um mundo diferente de outras vozes de baixo que ofereça a transformação crítica e social de um outro mundo possível. De acordo com autor:

de ahí radica la importancia de consolidar pedagogías decoloniales que procuren desaprender todos esos métodos y estructuras científicas que responden a intereses de los grandes centros hegemónicos del poder y resaltar todos esos otros saberes, invisibilizados por Occidente, que mucho tienen que aportar en la construcción de un mundo pluricultural, multipolar e intercultural que sirvan como fundamento para la conformación del nuevo ciudadano que asuma lo decolonial como un referente importante no solo para la convivencia social, sino como componente axiológico y epistemológico en su actuar (Méndez-Reyes, 2021, p. 90).

Méndez-Reyes (2021) reconhece que muitos destes saberes e cosmovisões dos nossos povos permaneceram na nossa imaginação diante a pretensão da racionalidade moderna de universalizar a sua lógica e ontoepisteme; uma vez que, é urgente retomar este legado do pensamento crítico latino-americano ao promover as pedagogias decoloniais para além do diálogo do conhecimento que sejam interculturais ao transforma as instituições educacionais de acordo com os desafios dos nossos povos que ainda resistem e lutam por um mundo melhor, a partir da sua própria visão de mundo e cultura.

Walsh (2009a, p. 27) afirma:

no entanto, e diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e de-colonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial.

Assim, pensar as instituições educacionais como:

constructora de ciudadanía intercultural desde los aportes de la pedagogía decolonial es asumirla como proyecto político, social, epistémico y ético que permita fundar las bases para idear una sociedad radicalmente distinta. La importancia de una formación ciudadana tomando en cuenta la interculturalidad y la pedagogía decolonial es fundamental en la actualidad, en un momento donde se anhela un sujeto ético consciente de la necesidad de vivir en sociedad para el bien común, con alto compromiso ecológico, social y político, que dé cuenta de los valores que deben privar para la convivencia democrática donde se respete la libertad y la autonomía de cada individuo pero al mismo tiempo se asuma la responsabilidad de vivir en un estado de derecho (Méndez-Reyes, 2021, p. 93).

Em razão disso, segundo o autor, promover uma educação decolonial nas instituições de ensino é (re)construir uma pedagogia diferente, a partir das experiências que não foram mitigadas pelo Ocidente na qual permiti apresentar outras vias dialéticas e metodológicas de aprendizagem; uma vez que, as instituições de ensino devem deixar de continuar (re)produzindo os saberes que controlam a educação global.

Assim, em vez disso, é apostar em um espaço onde toda a diversidade cultural, artística, política, poética, literária, filosófica e cosmovisual que são o produto de nossa própria interação com a realidade em que vivemos como povos do Sul, possa se conectar e se fortalecer (Méndez-Reyes, 2021).

Nesse contexto, Freire (1983) nos convida a pensar sobre a decolonialidade na educação brasileira; isto é, através da distinção entre a pedagogia do colonizador bancária e a pedagogia do oprimido libertadora. Para entender melhor essa educação decolonial libertadora é possível se orientar pelo caminho no que Freire (1983) chamou de Sociedade Brasileira em Transição; Libertação e Humanização; Educação Libertadora; Dialogicidade; e Comunicação.

Para Freire (1983) não existia condições históricas nem clima cultural democrático brasileiro; ou seja, a democracia além de ser uma forma política é vida na transitividade crítica decolonial, aberta e permeável de consciência que emerge no comportamento comprometido do ser humano que seja lançado ao debate e na práxis existencial da participação do povo no seu processo histórico de democratização fundamental.

Como também, no exame de seus problemas sociais comuns, na integração, na autenticidade, de inserção no seu mundo, da captação das tarefas do seu tempo, na opção, na subversão, na radicalidade, na dialogação e na transformação da realidade com responsabilidade, otimismo crítico, esperança, projeto, criação, inacabada, autoconfiança e futurista (Freire, 1983).

Assim, até antes da “rachadura” do golpe militar na sociedade brasileira a república poderia oferecer as condições primeiras de participação do povo, porém aconteceu o contrário a sua “assistencialização” (Freire, 1983).

Diz o autor:

o que se pode afirmar é que, de modo geral, com algumas exceções, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou a eles era levado quase sempre, mais como ‘algazarra’ do que porque ‘falasse’ ou tivesse voz. O povo assistiu à proclamação da República ‘bestificado’, foi a afirmação de Aristides Lôbo, repetida por todos. Bestificado vem assistindo aos mais recentes recuos do processo brasileiro. Talvez agora, no caso do recente Golpe Militar, já não tanto bestificado, mas começando a entender que os recuos estão se fazendo por causa dos seus avanços. Começando a entender que era a sua crescente participação nos acontecimentos políticos brasileiros que assustava as forças irracionalmente sectárias, ameaçadas nos seus privilégios com aquela participação (Freire, 1983, p. 81).

De acordo com Freire (1983) continuávamos “mudos” e quietos até iniciar as alterações que afetaram o sistema de forças equilibradas da sociedade fechada provocadas por fatores internos e externos na qual rechaçou entrando na fase de transição; ou seja, mudanças que tiveram origem nas restrições do tráfico de escravos, na abolição da escravatura, capitais sem destinação à compra de escravos, aos poucos empregados em atividades industriais incipientes e imigrações para o desenvolvimento ou crescimento interno em nossa economia.

Na visão de Freire (1983), após a segunda grande guerra houve um surto industrial, urbano e inchaço brasileiro com alterações que refletiram na vida nacional no campo da cultura, arte, literatura, ciências, pesquisa e conhecimento com identificação da realidade do Brasil em substituição aos esquemas importados.

O país começava a encontrar-se consigo mesmo, o povo emerso iniciava as suas experiências democráticas de participação superando o seu clima de inexperiência provocando um novo caminho dentro do processo autêntico institucional, humanizador, libertador e de democratização fundamental da sociedade brasileira (Freire, 1983).

Nesse contexto, de acordo com Freire (1983) a transitividade crítica cultural da democratização fundamental é fortalecida por meio da educação decolonial; isto é, dialogal com o povo ao colaborar na organização reflexiva de seu pensamento na superação denunciadora da transitividade ingênua de sua realidade em crítica combatendo a massificação da inexperiência democrática colonial da educação bancária.

Assim, essa educação decolonial anunciadora se identifica com as condições de nossa realidade integrada ao nosso tempo, de nosso espaço, levando o ser humano ao refletir criticizador sobre sua ontológica vocação de ser sujeito humanizado, de sua práxis participativa popular, de inserção em suas situações problemáticas, existências, solidárias, estruturas, institucionais e transformadoras à libertação da comunidade ou sociedade brasileira democrática (Freire, 1983).

Segundo Freire (2013a) essa educação decolonial é libertadora-problematizadora ao compreender que os homens e as mulheres são seres da busca e sua vocação ontológica em ser mais é humanizar-se ao perceber as contradições em que a educação bancária colonial pretende mantê-los.

Assim, porém ao mesmo tempo é engajar-se na luta por sua libertação sendo potencializado por meio do educador humanista, revolucionário e companheiro em prática com os educandos na orientação da humanização de ambos do pensar autêntico criador e não no sentido da doação e da entrega do saber (Freire, 2013a).

A educação 'bancária', em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador 'bancário' vivesse a superação da contradição já não seria 'bancário'. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 2013a, p. 63).

Em consequência disso, segundo Freire (2013a) afirma ser necessário que os verdadeiros humanistas em busca da libertação não se sirvam dos instrumentos alienadores da educação bancária colonial ao cair em contradição nas práticas preenchedoras dos slogans, dos depósitos e dos pacotes desumanizadores, porém superando a sociedade opressora à sociedade revolucionária de seres humanos com corpos conscientes, intencionadas, problematizadoras e comunicativas no mundo.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2013a, p. 68).

Nesse sentido, a educação decolonial libertadora:

já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2013a, p. 68-69).

Por causa disso, conforme afirma Freire (2013a) a prática da educação problematizadora decolonial é superar a contradição vertical bancária colonial entre o educador e os educandos por meio do diálogo decolonial; ou seja, não é mais educador do educando ou educando do educador, porém educador-educando com educando-educador.

Assim, processo em que educador-educando ambos se educam em diálogo decolonial ao crescerem juntos; isto é, superando os argumentos autoritários, em argumentos de autoridade de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2013a).

Diz o autor:

já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 2013a, p. 70).

Para Freire (2013a) o educador na prática bancária colonial da educação exerce o ato cognoscente em relação ao objeto cognoscível estendendo ao educando por meio da sua

narração; dado que, cabendo a eles arquivarem a dissertação ou os depósitos que faz o educador na suposta preservação da cultura e do conhecimento, que na verdade, não são.

Assim:

não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (Freire, 2013a, p. 70).

Diferentemente, a prática da educação decolonial libertadora não dicotomiza o quefazer do educador o sujeito narrador do conteúdo conhecido e o educando que não é sujeito cognoscente; dado que, é sempre um sujeito cognoscente tanto no preparo quanto no encontro dialógico decolonial com os educandos (Freire, 2013a).

De acordo com o autor:

o objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua 'admiração', o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, 're-ad-mira' a 'admiração' que antes fez, na 'admiração' que fazem os educandos (Freire, 2013a, p. 70-71).

Assim, conforme afirma Freire (2013a), a prática da educação decolonial problematizadora é estabelecer a situação gnosiológica cabendo ao educador libertador proporcionar aos educandos a superação do conhecimento narrado em saber como ato cognoscitivo; isto é, a narração anestesia, imerge, esconde e inibi o poder (re)criador dos educandos e a problematizadora decolonial implica no contínuo desnudamento, desafio, inserção e engajamento crítico transformador do educando na realidade.

A educação como prática da libertação não é dominadora no preenchimento do falso saber ou conteúdos impostos da realidade estática, mistificada e antidialógica, mas ao implicar na superação do ser humano abstrato, isolado, solto, ausente e descontextualizado do mundo (Freire, 2013a).

O ser humano é um corpo consciente intencionado em suas relações com o mundo de forma simultânea ao construir o conhecimento ou sua experiência feito em uma realidade em transformação, bem como, por meio do diálogo decolonial com os outros constrói no ato cognoscente a reconstrução do conhecimento (Freire, 2013a).

Dessa forma, Freire (2013a, p. 73) evidência o antagonismo da educação bancária colonial e decolonial libertadora:

a primeira ‘assistencializa’; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘domestica’, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Nesse sentido, a educação bancária colonial é imobilista, opressora, verbosa, individualista, reacionária, passivista, fixista, consideram os seres humanos sem história, sem consciência, em um presente bem-comportado, fatalista e desumanizador que é distorção ontológica em ser mais por serem proibidos (Freire, 2013a).

Porém, de acordo com Freire (2013a) a educação decolonial problematizadora considera o caráter da historicidade dos seres humanos, que em ser estão sendo mais, conscientes no quefazer permanente da mudança de forma crítica-dialógica, são inacabados, inconclusos em e com o mundo enraizados no presente dinâmico, que se faz revolucionário, esperançosa na reconstrução do futuro humanizador, solidário e de comunhão na luta pela libertação.

Em razão disso, desvela que a concepção decolonial libertadora-problematizadora da educação serve à libertação, superação da contradição educador-educando, faz da situação gnosiológica um processo de dialogicidade e se faz dialógico decolonial (Freire, 2013a).

Nesse contexto, Freire (2013a) destaca a teoria da ação dialógica subjacente a educação decolonial problematizadora que é revolucionário-libertadora na qual caracteriza em quatro perspectivas: 1) da co-laboração; 2) da união; 3) da organização; e 4) da síntese cultural.

A ação da educação decolonial problematizadora-libertadora dialógica revolucionária necessita da *co-laboração*; isto é, do encontro da vocação de serem dos sujeitos eu e tu para pronunciarem e transformarem o mundo (Freire, 2013a).

Assim, não é ação de um eu sujeito dominador que conquista o outro como coisa ou isto dominado, mas é a partir disso, dessa questão opressora que entram em colaboração para modificarem o mundo opressor em libertador (Freire, 2013a).

Segundo Freire (2013a) a co-laboração somente pode realizar-se entre os sujeitos na comunicação; uma vez que, o diálogo decolonial funda a co-laboração das massas na adesão

livre das opções das ideias revolucionárias de consciência do que quer e dos objetivos com os quais se comprometeu à libertação.

Assim, o diálogo decolonial não é uma conquista das massas às ideias revolucionárias, imposição, alienação, fatalismo, injustiça, ingenuidade, ambiguidade hospedeira, manejar, slogan, aderência e mitificação da realidade do conquistado como objeto para manter a dominação elitista (Freire, 2013a).

Porém, é adesão, comunhão e fusão das massas na coincidência livre das opções das ideias revolucionárias na intercomunicação dos seres humanos em ato ou práxis confiante, humilde, amorosa e de análise crítica de desvelamento ou desmitificação do mundo. Na qual se voltam sobre a realidade mediatizada pelo mundo, o problematizando, denunciando e os desafiando, para o anúncio da justiça ao transformá-lo de forma dedicada para a libertação histórica e autêntica dos seres humanos (Freire, 2013a).

Nesse sentido, de acordo com Freire (2013a), ao lado da co-laboração, é indispensável também a *união* dialógica decolonial problematizadora; uma vez que, significa a comunhão da práxis revolucionária da libertação organizada dos oprimidos.

Assim, a união não é divisão, alienação, silêncio cultural, eu dual hospedeiro, proibidos de ser, quase-coisas e aderência dos oprimidos para manter na realidade o poder da práxis opressora da elite dominante, mas é a partir dessa realidade que entra a ação unificadora da libertação (Freire, 2013a).

Na medida em que seja capaz de romper a 'aderência', objetivando em termos críticos a realidade de que assim emerge, se vai unificando como eu, como sujeito, em face do objeto. É que, neste momento, rompendo igualmente a falsa unidade do seu ser dividido, se individua verdadeiramente. Desta maneira, se, para dividir, é necessário manter o eu dominado 'aderido' à realidade opressora, mitificando-a, para o esforço de união, o primeiro passo é a desmitificação da realidade. Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua 'aderência' à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar (Freire, 2013a, p. 170).

Em razão disso, exercendo um ato de adesão das massas à práxis cultural transformadora da realidade injusta; ou seja, significa a união consciente de classe solidária dos oprimidos de estar sendo ao se reconhecerem como criadores e modificadores do mundo (Freire, 2013a).

Assim, é necessário que os oprimidos se unam e cortem o cordão umbilical ligados ao mundo opressor em um processo revolucionário na história da situação objetiva que estão, que é mediatizadora entre eles, as transforme em libertadora (Freire, 2013a).

Conforme afirma Freire (2013a) ao lado da união, a ação da educação decolonial problematizadora necessita também da *organização*; ou seja, é a unidade dialética histórica e cultural das massas populares na qual vivenciam ou testemunham de forma pedagógica a contradição na sociedade opressora à libertação dialógica decolonial dos seres humanos constituídos na ação ou adesão da crítica revolucionária.

Assim, a organização não é manipulação, relativismo, acomodação, estático, anestesia, mitificação e alienação dominadora da injustiça, mas é a coerência, ousadia, crença, radicalização e a valentia de amar autêntico e crítico do que vivenciam ou testemunham em relação dialética com as elites opressoras e as massas populares que levam a existência da práxis frutifica e transformadora desde mundo à crescente justiça e libertação dos seres humanos (Freire, 2013a).

Dessa forma, a organização é das massas populares; isto é, em diálogo decolonial ao corresponder à práxis disciplinada, autoridade, autenticidade, decisiva e objetiva à libertação. Assim, a organização não é justaposição dos sujeitos, antipatia, transferência, licenciosidade, autoritarismo, segregação e mecanicistamente imposta pela elite dominadora na qual estrutura o seu poder e coisifica os oprimidos, mas é adesão simpática que se libertem como seres humanos em comunicação decolonial ao dizerem ou pronunciarem suas palavras ao mundo (Freire, 2013a).

Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (Freire, 2013a, p. 176).

Por fim, Freire (2013a) ressaltar que a ação da educação decolonial problematizadora, ao lado da organização é também *síntese cultural*; ou seja, a forma sistemática e deliberada da ação cultural decolonial dialética na estrutura social é de estar sendo, transformação do mundo à libertação dialógica decolonial dos seres humanos.

Assim, a síntese cultural decolonial não é invasão cultural colonial ao manter a permanência da estrutura social que favorecem a indução, mitificação, alienação, opressão, prescrição, reformismo, transmissão e decisão de dominação do mundo e poder opressor às massas oprimidas, mas superar a indução dessa contradição antagônica que resulte na adesão ou integração da mudança e libertação da realidade opressora dos seres humanos (Freire, 2013a).

Por isso, de acordo com Freire (2013a) a revolução autêntica é cultural decolonial, a partir da investigação dos temas geradores significativos do povo; ou seja, ao captar por meio do diálogo decolonial o conhecimento temático organizando os conteúdos programáticos que instaure o processo de ação com eles como síntese cultural decolonial.

Assim, a síntese cultural decolonial não é dicotomia entre o tema e a síntese na qual o povo estaria sendo alienado, estudado, analisado e investigado como objeto passivo que é ação antidialógica invasora colonial que lhes prescrevem, amortecem o ânimo criador dos invadidos e os deixam desesperançados e temerosos (Freire, 2013a).

Porém é na investigação temática tendo como sujeitos o povo cujo universo gerador se busca com eles em um clima criativo, (re)criador e fazendo da visão de mundo ou realidade objeto de análise crítica no qual se inserem na histórica como sujeitos criando juntos as pautas à sua ação em saberes transformadores e revolucionários da cultura desalienada em totalidade decolonial (Freire, 2013a).

Assim, a síntese cultural decolonial “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra” (Freire, 2013a, p. 180); ou seja, ser dialógico decolonial não é invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro na qual a comunicação decolonial consiste na conquista do mundo para todos os seres humanos serem mais.

Segundo Freire (2013a) a síntese cultural decolonial é a incorporação das aspirações e reivindicações históricas do povo; ou seja, é inscrever na práxis da verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os seres humanos. Assim, a síntese cultural decolonial não é invasão que serve à conquista, divisão e manipulação dominadora, porém é co-laboração, união, organização, confiança e fé à libertação ao criar um mundo novo, amoroso e democrático.

Vale ressaltar, nesse contexto, de acordo com Méndez-Reyes (2021) que a pedagogia da libertação é uma perspectiva de pedagogia decolonial; ou seja, a pedagogia do oprimido de Freire promove uma proposta pedagógica para que o ser humano novo tenha condições para se emancipar, ao mesmo tempo, ter consciência de sua própria realidade, que lute por sua libertação e dos opressores.

Desta maneira, a perspectiva libertadora da pedagogia de Freire procura promover espaços de reflexão, de problematização e de crítica da situação real, política e social tendo no educador o compromisso de acompanhar o educando no seu processo de inacabamento

educativo no qual respeita sua autonomia, cultura, experiências e conhecimentos prévios ao estabelecer encontros educativos permeados pelo diálogo intercultural (Méndez-Reyes, 2021).

La educación liberadora reconoce la concepción ontológica propia de los seres vivos en su estado natural, en donde el ser humano, no escapa de ella es también un ser inacabado, un ser que se hace permanentemente, donde cada experiencia y situación lo van definiendo la educación debe responder a esta dialéctica de la vida [...] Si bien es cierto, que los seres humanos son seres incompletos e inacabados, están dotados de una conciencia que les permite reconocer sus cualidades, pero también sus limitaciones, es por ello que trata de buscar permanentemente su propia realización. Es en este sentido, que la educación es considerada por Freire [...], como una herramienta indispensable para contribuir a superar todas las barreras que la misma existencia le otorga apuntando a una transformación en la esencia misma del sujeto para realizarse plenamente (Méndez-Reyes, 2021, p. 66).

O autor compreende também em Freire que a educação libertadora é esperançosa pela própria natureza humana de inacabamento; dado que, essa pedagogia da esperança tem como imperativo ontológico, epistemológico, ético e político a própria historicidade do ser humano com suas positivities e negatividades ou sucessos e insucessos que permite nesse espaço dialético e antagônico construir de forma organizada a vida e uma educação que valorize a humanização.

Assim, uma humanização centrada na natureza dialógica da educação em conjunto com o caráter dialético para além da concepção bancária de educação que é de transmissão de conhecimento por parte do educador, pelo contrário, tanto o educador como o educando aprendem de forma permanente por meio do diálogo ao valorizar o contexto, a cultura, a visão de mundo e a ideologia que representa uma determinada sociedade (Méndez-Reyes, 2021).

Esta concepción freireana de la educación apunta a reconocer la importancia de todos los actores involucrados en el hecho educativo, entendiendo que es el aprendizaje, en esencia, lo fundamental en este proceso y no solo la forma de enseñanza. Asimismo, desde este planteamiento se valoriza la riqueza cultural en la que se encuentra inmerso el sujeto que se está educando permanentemente, por lo que, reconocer toda esa experiencia y cosmovisión que trae consigo es uno de los grandes retos que tiene el educador para desarrollar una educación dialógica entre esos diversos saberes que permitirá consolidar una educación liberadora e incluso intercultural (Méndez-Reyes, 2021, p. 67).

Para Méndez-Reyes (2021) a pedagogia da libertação proposta por Freire destaca a valorização do sujeito que possuem sentimentos e experiências que é indispensável conhecer; uma vez que, esta educação libertadora valoriza também a construção do pensamento crítico, dialético, dialógico e criativo do aprendente para superar a opressão, as limitações ontológicas impostas e alcançar um verdadeiro estado de emancipação ou transformação social.

Assim, a educação libertadora na perspectiva de Freire é humanista por meio da relação dialógica e dialética entre o educador e o educando, razão pelo qual o educador é o mediador entre os seus conhecimentos e a experiência do educando promovendo um ensino problematizador de aprendizagem ao fazê-lo, a partir da própria condição do sujeito social que emana criticidade e desalienação da realidade vivida à transformação da desigualdade e opressão (Méndez-Reyes, 2021).

La educación liberadora procura dar las herramientas necesarias al sujeto para que pueda tomar conciencia de la situación en la que se encuentra y sea capaz de crear condiciones con los otros para transformar su realidad. Se gesta una pedagogía emancipadora que los convierte en sujetos activos, creadores, innovadores y críticos alcanzando niveles de conciencia que les permitirá trascender el orden político y social que lo enajena y domina. [...]. Esta educación necesariamente es dialógica y permite interactuar con los distintos actores de la acción pedagógica pero también valorar el contexto social y cultural donde se da dicha relación (Méndez-Reyes, 2021, p. 68).

O autor destaca, também, que a finalidade da educação libertadora na visão de Freire é a dialogicidade ao permitir o encontro com o outro, com um diálogo fraterno, sincero e verdadeiro; uma vez que, é uma pedagogia intersubjetiva que ao mesmo tempo reconhece o outro e também o contexto do processo educativo em uma perspectiva epistemológica que promove a construção de um conhecimento, a partir da base e da relação de alteridade.

Assim, essa educação dialógica promove o encontro humanizado de duas dimensões singulares de cosmovisão de mundo que se inter-relacionam de forma crítica ao chegar a uma aprendizagem consensual que geram encontros interculturais permitindo o educador e o educando se reconhecerem como atores no processo de aprendizagem ligados por um contexto histórico e cultural (Méndez-Reyes, 2021).

Una educación para la liberación permite edificar las bases de una pedagogía de la esperanza, una pedagogía del amor y una pedagogía de la autonomía, ideando no solo ambientes propios para la praxis educativa sino desarrollando didácticas que permitan acompañar el proceso de enseñanzas y aprendizaje basado en el respeto, reconocimiento, lealtad, sinceridad, honestidad y amistad entre los actores protagónicos del acto educativo. Esta educación dialéctica, dialógica, intersubjetiva, crítica e intercultural se consolida en la relación permanente entre educador, educando y el contexto cultural donde se manifiesta el quehacer educativo. Dicha pedagogía aporta aspectos metodológicos y epistemológicos para la construcción de una sociedad libre y emancipada (Méndez-Reyes, 2021, p. 69-70).

Segundo Méndez-Reyes (2021) com a pedagogia da libertação freireana aprendemos de forma epistêmica a refletir de forma crítica e a problematizar a realidade, é nesse conjunto,

a formação ética é indispensável; dado que, fortalece os valores de convivência solidária em uma sociedade participativa, justa, democrática, transformadora, plural e humanista.

Assim, a educação libertadora na perspectiva de Freire promove o protagonismo transformador da realidade por meio da esperança, do amor e da ética ao defender o bem mais precioso que a humanidade possui, que é a vida (Méndez-Reyes, 2021).

Por otro lado, todo acto pedagógico procura siempre una educación para la libertad, su propósito apunta a la concienciación del sujeto de su situación histórica, social y política en la que vive, para develar las posibles contradicciones, superarlas y transformarlas. Una pedagogía del oprimido que sea edificada por los mismos que sufren en carne propia las imposiciones de la colonialidad del saber y del capitalismo y racionalidad moderna, es fundamental, ya que les permite impulsar una educación problematizadora para la liberación plena y en pro de una sociedad más humana. Hacen que los aportes de esta concepción pedagógica sean los principios pedagógicos y filosóficos que nutren a la pedagogía decolonial (Méndez-Reyes, 2021, p. 71).

Oliveira (2020a) afirma também em Freire a importância de destacar ao analisar a educação na perspectiva epistemológica, ao estabelecer uma crítica ao pensar cartesiano moderno, deslocando o olhar individualista para o coletivo, considerando que os seres humanos em comunicação com o outro aprende e ensina.

Assim, em Freire para além da aprendizagem ser de forma significativa ao sujeito por estar ligado à sua realidade social e cultural, se evidencia como um caminho de ação humana, no qual viabilizada pela comunicação e pelo diálogo entre os seres humanos, como seres de conhecimento e aprendizagens (Oliveira, 2020a).

Para Oliveira (2020a), desta forma, Freire anuncia o decolonizar as mentes e dos saberes dominantes, através da perspectiva de educação libertadora, cujos pressupostos são de uma pedagógica crítica, dialógica, decolonial e intercultural, assim no qual encaminha à construção de pedagogias outras, que superem a educação tradicional de base colonial.

Nesse sentido, para a autora, a educação libertadora proposta por Freire é a que, através do diálogo, potencialize uma formação ética, crítica e democrática, bem como, uma educação dialógica que disponibilize superar a prática educacional colonialista que dita ideias, discursa aulas, não debate temas de gênero, sexualidade, raça, classe etc, sendo imposta sobre o educando uma ordem que a acomoda e não lhe permite elaborar um pensamento crítico.

Oliveira (2020a) destaca algumas dimensões de uma pedagogia decolonial em Freire:

1) que é uma educação intercultural crítica que respeite a identidade cultural dos educandos como forma transformadora da realidade que se dá pela interação dialógica com o outro;

2) o processo democrático que apresenta um cunho moral, porque envolve o respeito a uma pluralidade de vozes;

3) uma educação que supere a colonialidade do ser e do viver dos segmentos populares historicamente negados, possibilitando aos educandos serem sujeitos;

4) ter sua autonomia assegurada como sujeito ao estabelecer uma visão relacionada à sua cidadania respeitando a história de cada um, ao envolver sua participação no contexto histórico e social do qual faz parte;

5) compreender o ser humano em sua integralidade de ser, cujos saberes são culturais e envolvem o corpo inteiro, sua consciência e corpo, a razão e a sensibilidade que são saberes culturais populares tendo expressão pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar e pelos gestos.

6) está pautada na ética, que se evidencia por ser inerente ao existir humano e indispensável à convivência humana com responsabilidade ética, histórico-política, em relação ao outro, que implica em criticidade, opção e decisão, bem como, uma educação ético-crítica, que não pode deixar de estar presente na formação e na prática pedagógica dos educadores; e

7) convivência coletiva e com as diversidades culturais, com o destaque nas práticas pedagógicas coletivas e solidárias com o sentimento de respeito ao ser humano, com a valorização das diversas habilidades humanas sensíveis, afetivas e cognitivas etc, como também, a dialogicidade, criticidade e corresponsabilidade ético-política na ação educativa, com a participação democrática dos discentes no processo do ensino-aprendizagem, com vistas a humanização e transformação social.

Nesse contexto, vale ressaltar que a educação decolonial libertadora-revolucionária-dialógica é transformadora de forma crítica ao estabelecer relações de adesão, no que vem chamando Walsh (2012) de interculturalidade crítica; ou seja, essa perspectiva é diferente da concepção funcional da educação bancária antidialógica colonial.

Assim, a interculturalidade crítica não parte de forma necessária da questão da diversidade ou da diferença em si nem da tolerância ou inclusão culturalista (neo)libertal, porém do problema estrutural-colonial-racial e a sua ligação ao capitalismo de mercado como geradora das situações de colonialidade, de opressão, de exclusão, da intolerância e da desigualdade (Walsh, 2012).

Diz a autora:

como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, ‘cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo’ y

apunta hacia la construcción de ‘sociedades diferentes [...], al otro ordenamiento social’ (Walsh, 2012, p. 65).

Para Walsh (2001) a educação intercultural crítica é fundamental à transformação das estruturas e construção de mundos outros; ou seja, procura promover uma relação comunicativa e crítica entre diferentes seres e grupos. Assim, alarga está relação na tarefa de construir sociedades verdadeiramente plurais e equitativas.

Diz ela:

fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen. Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (Walsh, 2001, p. 23).

Fortalecer y legitimar desde la educación básica hasta la universidad, las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos, sus familias y comunidades las definen, haciendo ver los patrones del poder que han subalternizado algunas identidades y superiorizado otras. Asumir una perspectiva y praxis educativa crítica que parte del colonialismo y racismo como estructuras que militan contra la humanidad, alentando ámbitos, prácticas, metodologías y pedagogías de humanización y liberación, en los cuales todos los estudiantes puedan expresarse, comunicarse y pensar desde su propia identidad, práctica, cosmovisión y sistema de conocimiento/sabiduría cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias y perspectivas de unos y otros. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo, investigación, acción e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (estudiantes y docentes), grupos (pueblos, nacionalidades, comunidades, etc.) y saberes y conocimientos culturalmente distintos, incluyendo aquellos considerados ‘universales’ que también provienen de lugares culturales específicos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y de mejores condiciones de vida – del ‘vivir bien’ o *sumak kawsay*, entendido no solo en términos de ingreso per-cápita sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre todos y con nuestra madre tierra. Aceptar y respetar la diferencia como ventaja comparativa y como recurso social, cultural y epistémico para transformar y descolonizar tanto el sistema educativo como la sociedad (pluri) nacional (Walsh, 2008b, p. 36-37).

Dessa forma, a autora evidência a importância, da interculturalidade e da decolonialidade como ferramenta educacional de transformação:

por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también - y a la

vezalientan la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas - políticas, sociales, epistémicas y éticas - que se entretengan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (Walsh, 2009c, p. 15).

Nessa direção, Candau (2008b, p. 52) compreende a educação intercultural na perspectiva crítica ao:

promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre o diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

A autora também afirma a necessária articulação entre a perspectiva decolonial e educação intercultural crítica que:

questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares [...] Este é um componente muito importante da educação intercultural crítica e decolonial. O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente (Candau, 2020, p. 681-683).

Fleuri (2003, p. 31-32) concebe a educação intercultural na concepção crítica ao:

passar a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolvesse a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados.

Ressalta, também, o autor, a importância da necessária articulação entre perspectiva decolonial e educação intercultural crítica:

a interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (Fleuri, 2017, p. 182).

Nesse sentido, vale ressaltar a articulação que Oliveira (2015) nos convida a refletir entre o pensamento de Paulo Freire, a educação intercultural crítica e a concepção decolonial em sete aspectos:

1) a relação que estabelece entre cultura e a educação é uma posição engajada ética e política com os oprimidos; isto é, Freire relaciona de forma dialética a opressão-libertação ao processo de desumanização-humanização ao colocar o ser humano como centro ontológico da educação pelo seu permanente inacabamento formativo.

Assim, Freire coloca em crítica as estruturas de dominação que causam a opressão, ao mesmo tempo, a possibilidade política de transformação do fatalismo histórico, sobretudo, a mudança é exercida pela práxis da libertação superando a situação de opressão e estabelecer a humanização no qual os seres humanos possam ser sujeitos de suas histórias e culturas (Oliveira, 2015).

Para Freire a opressão social está relacionada à opressão cultural, por isso o *conceito de cultura* é fundamental para a compreensão do processo de opressão como também da libertação. O *estar sendo* em um mundo, que é cultural, faz do ser humano um ser cultural. Com esta compreensão, Freire estabelece a cultura como eixo ético-político de sua educação (Oliveira, 2015, p. 98).

2) outro aspecto é o uso do diálogo como estratégia pedagógica que se torna em Freire uma dimensão epistêmica ao considerar que os seres humanos conhecem, aprendem e transformam o mundo como sujeitos que fazem comunicados; uma vez que, o diálogo promove a humanização, a colaboração, a participação política e a garantia dos diferentes o direito de dizerem suas palavras (Oliveira, 2015).

Assim, a autora afirma também, que o diálogo em Freire é um caminho metodológico que proporciona o encontro entre as diferenças, as pluralidades e as relações interculturais, sobretudo, a superação da invasão cultural por meio da transformação da realidade com o outro ao conhecer e legitimar os saberes de grupos historicamente negados.

A valorização dos saberes culturais de segmentos sociais excluídos implica eticamente no reconhecimento e no respeito ao 'outro' diferente e a sua cultura, e um dos pressupostos de educação intercultural é o reconhecimento do 'outro' e a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (Oliveira, 2015, p. 100).

3) De acordo com Oliveira (2015) outro aspecto é a promoção do empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social por meio do método de alfabetização que leva em consideração o universo cultural, vocabular dos sujeitos e transformando o processo educativo em círculo de cultura; ou seja, no qual se promove o diálogo entre os saberes culturais de sujeitos diferentes em uma perspectiva intercultural.

Assim, essas relações de conhecimento e de comunicação que os seres humanos estabelecem com o mundo levam a se reconhecerem como sujeitos e atores sociais, históricos e culturais, sobretudo, é no diálogo com o outro, a alteridade, que o ser humano assume a sua situação de sujeito e de processo de formação educacional e humana ao fazer desse processo a promoção do empoderamento e de transformação da sua realidade social como cidadãos (Oliveira, 2015).

4) a possibilidade da reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e da situação social das classes populares é uma dimensão ética em Freire no qual promove a liberdade e a autonomia dos sujeitos ao se construir no processo histórico e sociocultural estabelecendo a vida humana como princípio ético; ou seja, se considera imoral o desrespeito à vida, sobretudo, é o respeito ao contexto natural e cultural do ser vivente se torna a base solidária da transformação social (Oliveira, 2015).

A autora destaca, ações da educação, na visão de Freire que são significativas à educação intercultural crítica:

(a) a perspectiva da tomada de consciência crítica da situação de opressão, visando transformá-la pelos sujeitos; (b) a liberdade como matriz, tanto pela escolha ética dos sujeitos, como política, pela libertação de todos (oprimidos e opressores) e (c) a necessidade de serem estabelecidos relações de solidariedade no processo de libertação (Oliveira, 2015, p. 101).

5) outro aspecto em Freire que Oliveira (2015) destaca é a matriz liberdade construída em seu projeto educacional por considerar como base das práticas educativas interculturais e para promover a emancipação do ser humano; ou seja, em seu processo de reestruturação cultural das formas dos sujeitos de agir, de pensar e de sentir o mundo.

Assim, a matriz de liberdade em Freire é constituída em seu projeto de educação dando sentido à prática educativa e tornando efetiva ou eficaz tendo a participação livre e

crítica dos educandos, tendo em vista também, que educar se caracteriza ser uma crítica à opressão real no qual os seres humanos vivem que, ao mesmo tempo, é a expressão de luta por sua liberdade (Oliveira, 2015).

6) o debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outros é debatido em Freire por meio das categorias cultura, invasão, silêncio, resistência, educação bancária e libertadora no qual coloca em questão as relações de poder e de opressão; ou seja, que estão presentes nas práticas culturais de dominação e de alienação, em vista disso, aponta para ações de lutas e de resistências que estão no campo sociocultural (Oliveira, 2015).

Assim, a partir da base cultural, a crítica se coloca ao sistema neoliberal opressor podendo se referir a qualquer situação de discriminação e opressão social em relação às classes populares, homens, mulheres, negros, camponeses, meninos, indígenas, geracional entre outros caracterizando uma pluralidade de sujeitos, uma diversidade de contextos culturais ao construir a unidade na diversidade e lutar pela utopia democrática que implica em uma concepção intercultural que pressupõe o respeito à diferença ao estabelecer relações dialógicas e solidárias fazendo parte da prática educacional do educador (Oliveira, 2015).

7) por fim, a autora destaca, o trato da educação na perspectiva intercultural crítica e decolonial em Freire que são as relações interculturais que parte da ideia do multiculturalismo crítico que é a conexão entre as culturas; isto é, um contato que não se nega a complexidade, ao contrário, se pressupõe há não imposição de uma cultura a outra, como também, não se nega o outro conhecer sobre a cultura do outro. As relações interculturais críticas pressupõem o respeito à cultura do outro que possibilita a hibridização cultural.

Nesse contexto, vale destacar, a ideia de que a pedagogia da libertação como uma perspectiva de pedagogia decolonial e intercultural crítica contribui também para o reconhecimento de Outros Sujeitos, Outras Pedagogias no qual os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização e sujeitos pedagógicos que se afirmam trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes, identidades e tempos/espacos onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação (Arroyo, 2017).

Arroyo (2017) afirma que são Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade etc, no qual os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é instá-los a se reeducar para pôr o foco

nos sujeitos sociais em formação que se reconhecem e se mostram sujeitos em movimento, em ação coletiva.

Para Arroyo (2017), é nesse reeducar que Freire construiu sua reflexão e prática educativa tendo como referência os sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 1960/1970, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O educador destaca a importância na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ele desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, porém dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Assim:

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada (Arroyo, 2017, p. 30-31).

Considera Arroyo (2017) que Freire ao buscar essas Outras Pedagogias nos Outros Sujeitos em ações coletivas e movimentos está reconhecendo que estes são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação; ou seja, a diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação em movimento.

Em Freire a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa, quando se está atenta aos processos de sua própria formação humana em processos de fecundos encontros em seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas no qual podemos falar de pedagogias de resistência, de libertação e emancipação que são pedagogias dos oprimidos emergentes nas Américas de que são sujeitos históricos (Arroyo, 2017).

Esses coletivos sociais são dos povos originários, dos negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas, assim queremos destacar a seguir a partir dessas reflexões a se reeducar com os povos indígenas com sua pedagogia comunitária do bem viver decolonial e intercultural.

4.4. Contribuição das Comunidades Indígenas na Formação da Educação do Bem Viver Decolonial e Intercultural

Huanacuni (2010) destaca, que deste os anos 70, as principais organizações indígenas do continente têm-se agrupado em torno de um objetivo comum da necessidade de estabelecer um Estado Plurinacional como estratégia de reconstruir a identidade para o bem viver; ou seja, os povos ancestrais, entendem que a plurinacionalidade expressa a existência de diversas culturas, promovendo que todas devam ser igualmente respeitadas.

Dessa forma, conforme afirma Huanacuni (2010) o Estado Plurinacional é aquele que os povos originários do continente estão a construir para o caminho de transformação e a propor um novo modelo institucional para os novos Estados no qual reconheça a diversidade cultural e promova a coexistência harmoniosa entre todos os seres da natureza.

Assim, o Estado Plurinacional são as reivindicações do movimento indígena pela terra, bem como, por tudo o que ela proporciona, pelo reconhecimento da organização, das estruturas políticas próprias, dos sistemas agrícolas naturais, da soberania, do respeito pelos símbolos, pelo modo e o horizonte do bem viver (Huanacuni, 2010).

Huanacuni (2010, p. 19) traz como exemplo da realização de um Estado Plurinacional e do Bem Viver na Constituição da Bolívia de 2009 que se declara no:

artículo 8 en su párrafo primero establece: 'el Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: Ama Qhilla, Ama Llulla, Ama Suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), Suma Qamaña (Vivir Bien), Ñandereko (Vida Armoniosa), Teko Kavi (Vida Buena), Ivi Maraei (Tierra sin Mal) y Qhapaj Ñan (Camino o Vida Noble)" [...] Se establece entonces constitucionalmente que son fines esenciales del Estado constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales. Garantizar también la protección y la dignidad de las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intercultural y plurilingüe. Establece la diversidad plurinacional y en este sentido la necesidad de replantear los aspectos concernientes a la educación, la salud, la producción, pero siempre velando por el equilibrio de la Madre Tierra (Pachamama).

Segundo Huanacuni (2010) o Estado Plurinacional é uma fissura no sistema mundo moderno/colonial como resistência e transformação continua decolonial que estabelece um horizonte do bem viver que emerge da cosmovisão indígena originária no qual convivem de forma complementar identidades diversas, esta é uma importante conquista do movimento indígena gerando novas dinâmicas de diálogo e participação comunitária.

Inspirando-se em uma concepção profunda da cultura da vida ou do bem viver como horizonte a perseguir; isto é, em termos ideológicos, implica a reconstituição da identidade

cultural do patrimônio ancestral milenar na recuperação de conhecimentos e saberes antigos com uma política de soberania e de dignidade nacional, bem como, na abertura a novas formas de relação comunitária de vida ao recuperar o direito integral do equilíbrio e da harmonia com a natureza (Huanacuni, 2010).

Assim, o conceito de bem viver é fundamental à constituição do Estado Plurinacional quanto à educação.

Segundo Huanacuni (2010, p. 49) os povos indígenas por meio de diferentes expressões; ou seja, concebem o conceito de bem viver. Vários são os aspectos comuns entre estas expressões quando falamos de “vivir bien se hace referencia a toda la comunidad, no se trata del tradicional bien común reducido o limitado sólo a los humanos, abarca todo cuanto existe, preserva el equilibrio y la armonía entre de todo lo que existe”.

O bem viver embora com denominações diferentes de acordo com cada língua, contexto e forma de relacionamento; isto é, os povos indígenas denotam um profundo respeito por tudo o que existe. Assim, o respeito é à todas as formas de existência abaixo e acima do solo que pisamos alguns chamam de Mãe Terra ou Pachamama, na Amazônia de Mãe Selva, para os Urus que sempre viveram nas águas será a Qutamama (Huanacuni, 2010).

Diversos povos originários na sua cosmovisão contemplam aspectos comuns do bem viver no qual podemos definir na seguinte forma: “vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (Huanacuni, 2010, p. 49).

Disso tudo o que falamos se deduz que não há uma única visão. O *Buen Vivir* não sintetiza uma proposta monocultural. O *Buen Vivir* é um conceito plural – melhor seria falar de ‘bons viveres’ ou ‘bons conviveres’ – que surge especialmente das comunidades indígenas (Acosta, 2016a, p. 211).

Diante desse cenário, é importante destacar que, conforme afirma Baniwa (2006, p. 169-170), os saberes comunitários relacionados ao bem viver dos povos indígenas do Brasil possuem uma história que remonta a milhares de anos antes da chegada dos portugueses. Isso evidencia que esses povos carregam um conhecimento autêntico sobre sua própria realidade, o que lhes permitiu construir e sustentar civilizações milenares comparáveis a quaisquer outras na história da humanidade:

os saberes indígenas respondem às suas necessidades e desejos. Suas crenças, valores, tecnologias etc. provêm de um conhecimento comunitário prático e

profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico.

Os saberes comunitários relacionados ao bem viver indígena estão profundamente conectados à percepção e compreensão que esses povos têm da natureza. Eles se expressam em diversos aspectos da vida cotidiana, como na subsistência, rituais, celebrações, arte, medicina, arquitetura das moradias, alimentação, bebidas, brincadeiras e na língua, que sempre carrega um significado cosmológico primordial. Dessa forma, os povos originários estruturam seus saberes com base em uma cosmologia ancestral que assegura e sustenta a possibilidade do bem viver em comunidade (Baniwa, 2006).

Para prosseguirmos com esta análise, faz-se necessário entender a concepção indígena de natureza, que é substancialmente dualista, composta por seres naturais e sobrenaturais, formando um todo único. Assim, todos os seres vivos ou não-vivos, reais e materiais possuem também suas dimensões espirituais. Uma planta, por mais simples que seja, possui seu espírito, geralmente conhecido como 'mãe', uma espécie de ancestral protetor. Na literatura dos mitos, é muito conhecida a denominação 'mãe d'água', referindo-se exatamente ao espírito protetor das águas. Deste modo, quando uma pedra sagrada é violada por alguma pessoa, a 'mãe' ou o 'espírito' dessa pedra reagirá vingando tal violação, provocando doença e/ou morte da pessoa (Baniwa, 2006, p. 173-174).

Baniwa (2006, p. 171) destaca a base da cosmologia primordial que manifestam os saberes ancestrais do bem viver comunitário ameríndio:

a base primordial é a natureza/mundo. É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtudes e os valores são definidos desde a criação do mundo, mas cabe ao homem produzir as condições reais, efetivas. [...] A natureza, e não o homem, é a fonte de todo o conhecimento. Cabe ao homem desvendá-la, compreendê-la, aceitá-la e contemplá-la.

Os saberes comunitários do bem viver originário possuem um método preferencial das ciências indígenas que é a visão da totalidade do mundo e a consciência do bem viver é uma manifestação do próprio corpo vivendo e agindo plenamente no e com o mundo:

o indivíduo deve buscar compreender e conhecer ao máximo o funcionamento da natureza, não para dominá-la e controlá-la, mas para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação. O saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é saber fazer, baseado em conhecimentos acumulados no decorrer da vida (Baniwa, 2006, p. 171).

Nesse contexto, de acordo com Huanacuni (2010), o bem viver é o caminho e o horizonte de comunidade; uma vez que, implica primeiro saber viver e depois viver em conjunto. Assim, o bem viver não pode existir se os outros vivem mal, ou se a Mãe Natureza é danificada afinal o bem viver significa compreender que a deterioração de uma espécie é a deterioração do todo.

Por isso para enfrentar essa deterioração os povos indígenas possuem uma visão de educação comunitária no bem viver; ou seja, que tudo faz parte da comunidade como uma unidade para além do social no qual os processos de aprendizagens não podem ser individuais ou isolados da natureza pela qual tudo está ligada (Huanacuni, 2010).

Assim, à educação comunitária do bem viver indígena, a vida de um é complementar à vida do outro como expressão permanente de reciprocidade dinâmica e “entonces, en la educación comunitaria la enseñanza no puede estar aislada de la naturaleza, sino más bien debe enseñar, comprender y respetar las leyes naturales” (Huanacuni, 2010, p. 64-65).

Para Huanacuni (2010) a educação forjada na visão ocidental é individualista; uma vez que, direcionada à educação do indivíduo de cunho antropocêntrico reafirmado pela ideia cristã ocidental de que o ser humano é o “rei da criação”.

Assim, todo o restante é inferior ao ser humano podendo utilizar e abusar de tudo o que não é humano visando também “generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos; es decir, el mejor alumno, el peor alumno, el alumno regular” (Huanacuni, 2010, p. 65).

Desde la colonia hasta nuestros días el carácter de la educación que se imparte a todos los niveles y en todos los estamentos no ha cambiado mucho; a pesar de las reformas y de las buenas intenciones, aún conservamos una enseñanza antropocéntrica, individual, competitiva y desintegrada (Huanacuni, 2010, p. 62).

Destaca o autor que a educação ocidental fomenta a desigualdade social:

si hay alguien que gana, siempre hay alguien que pierde, y si hay alguien que está mejor, habrá alguien que esté peor. Esto a su vez se expresa después en la vida laboral, donde el profesional también tiene que competir y desempeñarse bajo la ‘ley del más fuerte’ (Huanacuni, 2010, p. 65).

Sem dúvida a desigualdade social sob a lógica Ocidental a humanidade está imersa em viver melhor e não em bem viver; ou seja, esta forma de viver implica ganhar mais dinheiro, progresso ilimitado, consumo inconsciente, acúmulo material e induz à competição (Huanacuni, 2010).

La visión del vivir mejor ha generado una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, consumista, individualista, insensibilizada, antropocéntrica y antinatural. El vivir mejor supone el progreso ilimitado y nos lleva a una competición con los otros para crear más y más condiciones para vivir mejor. Sin embargo, para que algunos puedan vivir mejor millones y millones tienen y han tenido que vivir mal. Es la contradicción capitalista (Huanacuni, 2010, p. 50).

Segundo Huanacuni (2010, p. 63) a maioria da população é marginalizada da educação, ainda mais os povos indígenas; isto é, por terem o acesso mínimo à educação colonial nas aldeias que possuem precariedade em termos de infraestrutura nas escolas e os governos não correspondem com as necessidades indígenas:

a veces los maestros en algunos países son los defensores de la educación colonizadora, porque sus luchas en estos últimos años se han limitado a sus reivindicaciones laborales de sector, a pedir cada año aumento salarial, pero la educación colonizadora continua en las aulas. Una vez que les otorgan su aumento salarial vuelven a las aulas a seguir con el proceso de colonización a través de la educación actual.

A educação colonial predominante se estende às universidades ao não contribuírem de forma eficaz à reflexão transformadora estrutural, tendo sido de forma hegemônica apenas formadora de profissionais para o mercado de trabalho capitalista e predatório (Huanacuni, 2010).

Assim, reproduzindo a lógica do suposto sucesso ocidental, as universidades continuam a formar advogados, economistas, administradores de empresas, médicos e cientistas informáticos na ideologia colonizadora (Huanacuni, 2010).

En el sistema educativo actual, desde el ciclo inicial hasta la educación superior se enseña, se afirma y reafirma la competencia, en una carrera en la que hay que ganar aun a costa de los demás, y no se contempla ni considera la posibilidad de complementarnos. Para la sociedad actual de pensamiento y estructura occidental, competir es la única lógica de relación (Huanacuni, 2010, p. 50).

Assim, de acordo com Huanacuni (2010, p. 63) a educação comunitária é fundamental para reconstituirmos o bem viver em nossas comunidades e na sociedade como um todo “la educación no es un área aislada de la política, la economía o la filosofía, es un pilar fundamental del proceso de cambio estructural en el horizonte del vivir bien”.

La educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias;

salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitude (Huanacuni, 2010, p. 65).

É nesse contexto, que a educação comunitária do bem viver indígena, se realiza estando relacionada a esses processos específicos de produção e transmissão de conhecimentos dos povos ameríndios. Assim, os saberes ancestrais são compartilhados oralmente de geração em geração, possibilitando a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas e cesteiros. Além disso, todos aprendem a cultivar a terra e dominam as técnicas de caça e pesca (Baniwa, 2006).

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim (Baniwa, 2006, p. 130).

Para Baniwa (2006) os bons exemplos dos pais, dos irmãos, dos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o bem viver no desenvolvimento educacional do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de um indígena, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social.

Por esse motivo, as práticas educacionais indígenas permitem que esses povos desenvolvam sua identidade, transmitindo suas culturas de geração em geração e fortalecendo a diversidade de línguas, saberes e tradições específicas de cada grupo (Baniwa, 2006).

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encarem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem ‘perdidos’ diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos (Baniwa, 2006, p. 130).

Segundo Baniwa (2006) a educação comunitária do bem viver originário considera essa forma de existência, valorizando a liberdade de o indígena ser autêntico e fiel à sua identidade. Trata-se de uma educação voltada para a liberdade, promovendo a possibilidade de indivíduos e comunidades expressarem plenamente quem são.

Cada povo indígena define e almeja um modo de vida que esteja profundamente conectado com a formação do indivíduo, sua criação e seus ideais sobre o que é bom para si e para sua coletividade, sendo esse o intuito que orienta a prática pedagógica (Baniwa, 2006).

Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. [...] O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. A forma como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isto é a vida pedagógica (Baniwa, 2006, p. 131).

Nesse contexto, a educação comunitária do bem viver indígena, se expressa em dez características decoloniais: 1) é de todos; 2) é permanente; 3) é circular; 4) é cíclica; 5) é avaliativa comunitária; 6) é metodologia natural; 7) é intercultural bilíngue; 8) é produtiva; 9) é capacidade natural (Huanacuni, 2010) e 10) é corpo-espírito-terra (Castro, 2014; Munduruku, 2009; Krenak, 2020b).

Segundo Huanacuni (2010, p. 66) a educação comunitária do bem viver indígena é *de todos* porque permite que os atores assumam decisões e responsabilidades; ou seja, de forma comunitária sobre as questões educativas. Assim, em contextos territoriais singulares do bairro, da área, da comunidade rural e urbana, bem como, “‘comunitaria’ implica también que la comunidad interviene en la educación; no solamente el maestro es el actor principal de la educación, sino toda la comunidad, entendiendo que la educación inicial empieza en la familia”.

A educação comunitária do bem viver indígena é *permanente* porque não se inicia e nem se acaba na sala de aula; ou seja, a vida cotidiana, o ensino e a aprendizagem é dinâmica. Assim, estamos constantemente em aprendizagens e em ensinamentos afinal “no podemos decir un día que ya no queda nada que aprender o que ya lo sabemos todo, nunca dejamos de aprender y por ello es vital proyectar la educación fuera de las aulas” (Huanacuni, 2010, p. 66).

A educação comunitária do bem viver indígena é *circular* porque a criança também ensina o professor; isto é, lhe ensina a sua alegria, inocência, atuação sem medo, sem estruturas, uma educação de idas, voltas e compartilhamento de vida contextual. Assim, se continuarmos com um processo de ensino hierárquico, iremos (re)produzir o projeto de estado hierárquico capitalista no qual “proyectar un Estado comunitario desde la educación requiere de un giro en ésta” (Huanacuni, 2010, p. 66).

Para Huanacuni (2010, p. 66) a educação comunitária do bem viver indígena é *cíclica* porque cada participante da comunidade assumirá a qualquer momento todos os papéis

necessários comunitários; isto é, como uma base rotativa. Assim, ajudando as crianças e os jovens a exprimirem “todas sus capacidades naturales y valoren a su vez la labor que realizan los demás”.

A educação comunitária do bem viver indígena é *avaliativa comunitária* porque não implica na despersonalização dos educandos e é além de uma avaliação individual superior; ou seja, se trata de compreender que tudo é integrado, inter-relacionado e a vida é um tecido que todos temos um lugar (Huanacuni, 2010).

Assim, os alunos não são entidades isoladas, porém seres integrados à comunidade “en la educación comunitaria también la evaluación es comunitaria. La enseñanza, aprendizaje y evaluación comunitaria nos devolverá la sensibilidad con los seres humanos y la vida y la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea” (Huanacuni, 2010, p. 66).

A comunidade como um todo assume a responsabilidade de educar direta ou indiretamente o aprendente tendo como foco o equilíbrio comunitário para o bem viver:

si tan sólo uno está mal, todos seremos responsables y nos incumbe a todos porque todos estaremos mal también, así que la evaluación definitivamente es también comunitaria. De las premisas que partamos para dar la dinámica de enseñanza-aprendizaje dependerán también las premisas que regirán lo que va a ser nuestra sociedad. Y no se trata sólo de un cambio de términos, sino de una relación diferente, con la comunidad como base (Huanacuni, 2010, p. 67).

De acordo com Huanacuni (2010, p. 67) a educação comunitária do bem viver indígena é *metodologia natural* porque crítica a metodologia cartesiana ocidental que crer é ver ao induzir o ensino da lógica materialista; ou seja, que (re)conhece apenas a física mecânica e limita a percepção ao material visual, ao efeito e ao fenômeno. Assim, a vida não se limita apenas ao conjunto de efeitos, as suas causas nem sempre são visíveis há um mundo invisível, intangível e que determina nossa forma de existência:

entonces, la nueva metodología de enseñanza no sólo será para la razón; también considerará a ese otro mundo no lógico para sensibilizarnos e involucrarnos en él. Pasar de lo individualista a lo comunitario significa devolvernos la sensibilidad y la percepción de la vida, a través del afecto principalmente, y no solo de la percepción a nivel humano, sino de todo ese multiverso que nos rodea, en el que la relación ya no tendría que ser de sujeto a objeto, sino de sujeto a sujeto, pues animales, plantas, la montaña, el río, la piedra, la casita... tienen energía, por lo tanto vida y forman parte del equilibrio de la comunidad.

A metodologia natural dos povos indígenas, na visão de Huanacuni (2012), é dada pela natureza; uma vez que, o objetivo não tem valor em si porque apenas permite uma

simples aproximação e não uma interação com o todo. Assim, ao assumirmos que existem eventos ou partes “fora de”, iremos (re)afirmar formas de evasão.

En la metodología natural de la pedagogía comunitaria de los pueblos originarios, se asume la responsabilidad, porque sabemos que ninguna persona que se aproxima a alguien o a algo deja de inferir en ello; inevitablemente lo altera, por lo tanto el que interactúa y modifica una realidad tiene que asumir la responsabilidad de esa relación (Huanacuni, 2010, p. 67-68).

Segundo Huanacuni (2010, p. 68) a metodologia natural transcende a sala de aula ao formar seres humanos que possam iniciar a energizar a vida numa relação de equilíbrio e harmonia com a natureza, os cosmos e com tudo o que nos rodeia:

generar a través de la educación algo más que fuerza de trabajo. Devolvernos el respeto hacia todo lo que nos rodea, devolvernos la sensibilidad a aquello que nada tiene que ver con la razón, lo cual sólo es posible a través de la práctica comunitaria.

A educação comunitária do bem viver indígena é *intercultural bilingue* porque permitem os povos indígenas conhecerem a cultura ocidental e valorizarem a sua própria cultura; isto é, por meio do ensino das relações comunitárias, de cerimónias e da sua própria visão de mundo (Huanacuni, 2010).

Assim, o processo da educação ocidental é dicotômico do teórico-prático e a educação comunitária o processo é somente um do ensinar-aprender ao mesmo tempo “porque las condiciones para el maestro son diferentes de las condiciones para el niño, que al participar en la ceremonia o en la actividad de grupo, está viviendo ese pensar-haciendo y aprender-haciendo” (Huanacuni, 2010, p. 68).

De acordo com Huanacuni (2010, p. 69) a educação comunitária do bem viver indígena é *productiva* porque a natureza também é; ou seja, o ensino e a aprendizagem nas comunidades estão interligados à vida cotidiana não se limitando ao teórico ou cognitivo racional do ser humano. Assim, contribuindo também de uma forma prática gerando ação que é a natureza de todas as formas de vida:

la acción genera productividad, pero no la acción individual sino la acción complementada. Por lo tanto, la pedagogía comunitaria, para ser productiva, necesariamente tiene que estar ligada a las leyes del multiverso, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos; la pedagogía expresada de manera natural en las comunidades está siempre ligada a los ciclos de la vida. De otro modo, la educación está descontextualizada de su entorno y de la vida.

Além disso, a produtividade está relacionada com a complementaridade e reciprocidade; uma vez que, ao compreender e praticar valores voltados à nossa própria natureza de ser produtivos (Huanacuni, 2010).

El fruto es producto de la convergencia de muchas fuerzas y energías, no solo de la acción mecánica de sembrar; para que la semilla se convierta en fruto, muchos seres aportaron con sus fuerzas: el Padre Sol, la Madre Luna, el Padre Lluvia, la Madre Tierra, la Madre Agua, los gusanitos, el viento, etc. Entonces, nosotros recuperaremos nuestra productividad cuando recuperemos la acción comunitaria complementaria (Huanacuni, 2010, p. 69).

Para Huanacuni (2010, p. 69-70) a educação comunitária do bem viver indígena é *capacidade natural* porque a natureza deu a nós habilidades; ou seja, de voz, canto, detalhe, início, fim, raciocínio abstrato, concreto, coragem, cura, expressar detalhes, energias fortes, energias fracas, paciência, dinamismo, criar, dançar, cuidar, emocional, descrever e ouvir. Assim, são capacidades naturais que fluem como o rio, o ser humano não tem de fazer muito esforço para expressar o que a natureza lhe deu:

existen capacidades naturales: a) capacidad natural de la especie, por ejemplo lo humano, los perros, los árboles, los insectos, etc., b) capacidad natural de género, hombres y mujeres, y c) capacidad natural particular dentro de la especie, por ejemplo una mujer no es igual a la otra, ni un varón es igual a otro. La educación comunitaria tiene que generar espacios primero para descubrirse en su capacidad y luego para amplificar su capacidad natural. Esto no significa aislar las capacidades sino generar espacios complementarios con otras capacidades. La vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación.

A capacidade quando é natural é plena e permite-nos viver com intensidade ao estar consciente do que se faz a cada segundo da própria vida, é isto que a educação nos deve trazer de volta hoje em dia (Huanacuni, 2010).

Por fim, de acordo com Viveiros de Castro (2014) a educação comunitária do bem viver indígena índice sobre o *corpo* antes que sobre o espírito; ou seja, não há transformação “espiritual” que não passe por uma mudança do corpo, por uma redefinição de suas afecções e capacidades.

As categorias de identidade — individuais, coletivas, étnicas ou cosmológicas — exprimem-se tão frequentemente por meio de ‘idiomas’ corporais, em particular pela alimentação e pela decoração corporal. [...] manifesta justamente a ideia de que o conjunto de maneiras e processos que constituem os corpos é o lugar de emergência da diferença (Castro, 2014, p. 264).

O corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente em sua dimensão intelectual e os saberes do espírito em sua perspectiva emocional; isso significa que, educar é preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar como uma circularidade de encontros e sentidos (Munduruku, 2009).

Portanto, formando seres humanos ou corpos vivos para habitar uma *Terra* viva para experimentar o bem viver comunitário; isto é, os seres humanos são constituídos na história do nosso povo – indígena –, o corpo, a pessoa é uma realização social para o bem viver, desde quando a gente é sonhado, depois acompanhados espiritualmente, à gente ser humano vivos para uma *Terra* viva de plenitude do bem viver (Krenak, 2020b).

Diante deste contexto, é importante ressaltar, de acordo com Baniwa (2006) uma maneira de compreender esses saberes decoloniais e os processos educacionais comunitários do bem viver indígena é percorrer o ciclo de vida de um originário em suas práticas culturais que perpassam pela sua existência em quatro momentos: 1) vida antes do nascimento, 2) nascimento, 3) passagem da vida de criança à vida adulta e 4) a vida madura, as quais são fortemente marcadas por ações pedagógicas de plenitude das quais participa toda a comunidade.

A respeito da *vida antes do nascimento*, a perspectiva da educação comunitária do bem viver, se expressa conforme destaca Baniwa (2006), desde o momento em que a criança é concebida no ventre materno, é vista como uma bênção da vida. Por essa razão, sua chegada deve ser celebrada, e cabe aos pais, familiares e à comunidade assumir um compromisso com sua proteção e pleno desenvolvimento até a fase adulta, envolvendo sua formação física, moral e espiritual.

O *nascimento* de uma criança, no contexto da educação comunitária do bem viver, é considerado um momento sagrado, cercado por mistérios, rituais e cerimônias. Logo após o nascimento, a criança é benzida pelo pajé e apresentada aos seres da natureza, seus novos companheiros na jornada da vida, garantindo proteção contra qualquer mal (Baniwa, 2006).

Os pais e os avós são os responsáveis prioritários para cuidar do desenvolvimento integral da criança e prepará-la para a vida adulta, o que inclui todos os ensinamentos morais, espirituais e as habilidades técnicas necessárias para ser um bom filho, um bom marido ou uma boa esposa no futuro, um bom membro da família, da comunidade e do povo. A aprendizagem se dá prioritariamente por meio da observação, da experimentação e da curiosidade de descobrir o mundo dos adultos. O bom exemplo dos pais, da família e da comunidade é fundamental. As virtudes são transmitidas por meio dos mitos que os pais e os demais adultos passam oralmente e, muitas vezes, ritualisticamente para as crianças. São eles que irão orientá-las para o resto de suas vidas e que mais tarde retransmitirão para os seus filhos e netos e assim por diante (Baniwa, 2006, p. 132).

De acordo com Kambeba (2020) os pequenos começam a conviver com os adultos e a ouvir ensinamentos de como fabricar uma flecha para grandes caçadas, como construir canoas e remos e como remar e nadar, as brincadeiras se dão ao navegar de canoa pelo rio ou igarapé, onde pulam da ponta da canoa, nadam feito botos e pescam.

As crianças desde cedo aprendiam que o rio é um companheiro, um amigo, mas também que, para entrar em suas águas, deveriam pedir licença aos seres encantados, habitantes do leito do rio e protetores do mundo das águas (Kambeba, 2020, p. 28).

Na aldeia, de manhã cedo, as crianças acompanham os pais na roça, porque é cultural, observando o trabalho dos pais, aprendem a plantar maniva, depois colher e descascar no rio, para então preparar a massa e, por fim, fazer a farinha utilizada na alimentação com peixe e açaí. Ainda criança, sempre com o auxílio dos familiares, os pequenos aprendem a escamar peixe (Kambeba, 2020).

Falar de educação indígena é lembrar a vivência desde a infância na aldeia. Saber escutar e respeitar os anciões, ouvir por horas o canto dos pássaros para poder imitar seu assobio. Os povos indígenas criam, dessa forma, um vínculo forte com a natureza. No ordenamento da aldeia, na construção das casas, em tudo, há formas de aprendizado, uma estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem; um aprender sem pressa, na solidariedade, que começa desde a primeira idade (Kambeba, 2020, p. 27).

Segundo Baniwa (2006), a *passagem da vida de criança à vida adulta*, representa uma importante expressão da educação comunitária voltada para o bem viver. Esse processo é marcado pelos ritos de passagem ou de iniciação, que funcionam como uma espécie de colação de grau, simbolizando o ápice da capacidade de aprendizado voltada à vivência indígena. Trata-se do ponto máximo da experiência da vida como ela é, não idealizada, e aquela que é indispensável para a autorrealização tanto individual quanto coletiva.

O rito é o momento em que o jovem demonstra que está preparado para assumir suas responsabilidades pessoais e como membro de uma coletividade. Em termos de caráter e virtudes, o jovem precisa chegar maduro e completo, pois a partir daí dificilmente conseguirá mudar seus comportamentos e atitudes (Baniwa, 2006, p. 133).

De acordo com o Baniwa (2006), há um longo processo de preparação que a família e a comunidade precisam realizar para ajudar a criança e o jovem a alcançar seu principal objetivo: a liberdade de ser plenamente quem são. Os rituais de passagem geralmente

envolvem três etapas importantes: 1) preparativos, 2) principia o rito e o 3) ritual propriamente dito.

Em relação aos *preparativos* semanas antes da cerimônia, durante os quais os jovens iniciantes passam por “duros testes de sobrevivência na selva, quando são testadas as suas habilidades técnicas, as capacidades e as virtudes de paciência, de solidariedade e de caráter em condições quase extremas de vida, depois de três ou quatro dias de jejum e intensa atividade física” (Baniwa, 2006, p. 133).

Segundo Baniwa (2006, p. 133) o momento que *principia o rito*, nele, os jovens iniciantes são apresentados à comunidade e recebem longos conselhos e orientações dos adultos, geralmente “acompanhados de um simbolismo que às vezes inclui leves autoflagelações [...]. Logo em seguida, poderão alimentar-se da comida preparada e benzida pelo pajé especialmente para eles”.

O *ritual propriamente dito* é o momento repleto de danças, cantos, rezas, festas e outras atividades sociais, como casamentos. A partir daí, o “jovem é considerado adulto e está pronto para casar, ter filhos, cuidar de sua família e contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da comunidade e de seu povo” (Baniwa, 2006, p. 133).

Tudo isso para que fique gravado para sempre na alma, no coração e na memória do jovem iniciante de que a vida não é fácil, nem simples. Viver e viver bem requer sacrifícios e cultivos de forças, coragem, valores, hábitos e atitudes humanas especiais, como paciência, serenidade, solidariedade, reciprocidade, generosidade, espírito coletivo, familiar, comunitário, respeito ao próximo e à natureza para enfrentar os desafios inevitáveis e imponderáveis da vida e viver o mais feliz possível. A felicidade na vida depende da capacidade e habilidade em construir e praticar o caminho do respeito, da solidariedade e da reciprocidade entre os humanos e estes com a natureza e o cosmo (Baniwa, 2021, p. 9).

Os rituais permitem reviver o conjunto de tradições sagradas e fazem com que o povo indígena se mantenha unido:

a espiritualidade indígena consiste na união dos dois universos — o físico e o espiritual —, na relação do humano com a divindade, o não humano. A espiritualidade indígena é marcada por rituais que instrumentalizam situações em que a pessoa trabalha em si um saber simbólico e imaterial que cada um carrega consigo e o territorializa onde for; por isso, o território do Sagrado indígena também é memorial (Kambebe, 2020, p. 88).

Outro momento significativo na vida de um indígena é a *vida madura* ou da velhice. Nesse período, dentro da educação comunitária do bem viver, conforme destacado por Baniwa (2006), os anciãos transmitem aos filhos e netos os conhecimentos que adquiriram e

acumularam ao longo da vida. É também o momento em que os pajés e sábios indígenas compartilham sua liderança à nova geração, repassando saberes sagrados e assegurando a manutenção da harmonia coletiva. Dessa maneira, os mais velhos se tornam verdadeiros guardiões, detentores do saber e pilares para garantir uma vida plena. Esse é um breve relato de como acontece o processo de formação na educação do bem viver de muitos povos indígenas no Brasil.

Os povos indígenas reafirmam seus ideais de vida que se inspiram nos mais velhos, na ancestralidade de Bem-Viver, na reciprocidade e na profunda solidariedade entre as pessoas, na coletividade, na convivência com outros seres da natureza, no profundo respeito pela terra e no uso coletivo do que ela oferece, inclusive e principalmente fonte de tudo o que precisamos para viver e curar as doenças (Baniwa, 2021, p. 15).

Vale ressaltar nesse contexto que, conforme Baniwa (2011), mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades que tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas, as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, reconstruindo e reatualizando cosmologias próprias, o que revela dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato.

Por isso para o Baniwa (2006) a interculturalidade no bem viver é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades tendo como base o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e a violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Trato interculturalidade enquanto possibilidade de diálogo interativo, convivência e coexistência respeitosa entre diferentes culturas como relações de diálogo colaborativo e solidário e de reciprocidade que permeiam as cosmologias ameríndias e conformam suas alianças com outras sociedades e povos (Baniwa, 2019, p. 197).

A dimensão cultural do bem viver baseia-se no reconhecimento, na valorização, no respeito e, fundamentalmente, no diálogo de conhecimentos e, com isso, numa verdadeira interculturalidade:

con la dimensión ambiental, entendida esta como la biodiversidad, los bosques, el agua, las montañas, los animales, el aire y todo cuanto nos rodea. Los derechos de la naturaleza son una expresión del respeto y la necesidad de encontrar puntos de equilibrio con la naturaleza. Los derechos de la naturaleza están reconocidos en el caso de Ecuador en la nueva Constitución, lo cual abre el camino para el respeto

mutuo. Un ambiente sano nos permitirá tener una vida sana. El [...] se nutre de una buena educación y comunicación y, con ello, garantiza la transmisión de conocimientos, saberes y valores de generación en generación y su articulación con otros conocimientos. La educación ha de estar en función de la sociedad y de los intereses comunes y ha de ser una educación que valore los saberes de todas las culturas (Chuji, 2014, p. 235).

Walsh (2009c, p. 16) destaca:

nos referimos a una praxis pedagógica crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no sólo 'desde' las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también 'com' sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización.

Desta forma, é indispensável à transmodernidade, o giro decolonial, as decolonialidades, as pedagogias decoloniais, a educação decolonial libertadora, a interculturalidade crítica, os outros sujeitos, outras pedagogias e a Educação do "bem viver" ecológico ameríndio um Estado Plurinacional que parta das resistências dos povos historicamente subalternizados e respeitando, sobretudo, valorizando com esses sujeitos seus saberes e diferenças de vida ao enfrentar a monoculturalidade educacional do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista e a uninacionalidade.

5. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DECOLONIAL E INTERCULTURAL

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 12).

Na subseção 5, se evidencia, a respeito da formação permanente de professores na perspectiva decolonial e intercultural que perpassa pela crítica ao academicismo e por sua política autoritária, bem como, tendo em seu processo inicial de superação através da formação permanente por meio das águas culturais populares ao desvelar o seu âmbito epistemológico decolonial e suas virtudes de práticas educacionais interculturais ao mudar a cara da escola na formação permanente de professores de forma democrática.

5.1. Academicismo e Política Autoritária na Formação Inicial de Professores

Freire (2011, p. 21) nos convida a refletir sobre a formação permanente de professores, porém antes pensa sobre a formação inicial dos professores que é academicista da situação colonial do saber ao privilegiar a “sonoridade das palavras, com a descrição dos conceitos e não com a compreensão crítica do real que, em lugar de ser, ele também, puramente descrito, deve ser transformado”.

Para ele:

nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante — o jogo dos conceitos! É um ‘balé de conceitos’. Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. Devido a isso, nós, intelectuais, primeiro descrevemos os conceitos, enquanto que as pessoas primeiro descrevem a realidade, o concreto (Freire, 1986, p. 131).

Nesta perspectiva, criticada por Freire (2004a, p. 10) a formação universitária é de treinamento da linguagem abstrata se dando ênfase na descrição dos conceitos na mediação da compreensão do real “em lugar de você usar o conceito para mediar, como mediador da compreensão do concreto, você termina ficando na descrição do conceito”.

Destaca, ainda, o autor que:

o domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não que as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos. Eles são mantidos só no nível superficial da realidade e não vão além, não chegam a uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade o que ela é. Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria um desafio ideológico à classe dominante. Quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler a realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam sobre conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. E então nos tornamos, cada vez mais, especialistas em ler palavras, sem nos preocupar em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma pedagogia dicotomizada como essa diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade (Freire, 1986, p. 165).

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade:

não posso, por exemplo, falando de fome, me contentar com dizer que a fome é urgência de alimentos, grande apetite ou a falta do necessário ou a míngua ou escassez de víveres. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na pura descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser ocultando a verdade em torno dele são processos alienadores. Minha compreensão da fome não é dicionário. Ao reconhecer a significação da palavra fome devo conhecer a ou as razões de ser do fenômeno fome. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, não posso, por outro lado, dizer-lhe ou mesmo sugerir-lhe que sua fome se deve à vontade de Deus. Isto é mentira (Freire, 2015b, p. 35).

Para Freire (1986; 1991; 2017; 2004a) essa formação academicista universitária da classe dominante elitista cria sobre a experiência acadêmica em relação a linguagem ao ensinar uma dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo entre o conceito e o mundo concreto ao qual os conceitos deveriam se referir criando um problema pedagógico, pois os alunos chegam nas instituições de ensino a sua experiência de linguagem é de definir o concreto de sua existência e não uma experiência de dançar com os conceitos por si mesmos:

quando pensamos na linguagem como algo comprometido, também, com as classes sociais, compreendemos o problema da sala de aula mais facilmente [...] O concreto de sua linguagem reflete o concreto de suas existências. Sua linguagem é tão concreta quanto sua existência [...] A questão não é aboli-los, ou renunciar a eles, renegá-los, mas, isto sim, como usá-los de modo que se aproximem do concreto. Esta é a questão. Como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou, de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la (Freire, 1986, p. 176-177).

Nesse sentido, mudar significa compreender que toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo ao “atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos *no* e *com* o mundo” (Freire, 2015b, p. 23), assim “toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler o mundo’ e ‘ler a palavra’ se constituem um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta” (Freire, 2004a, p. 15); ou seja, ao ler o mundo e ler a palavra é uma conexão dialética de “palavramundo” (Freire, 1989a, p. 11). Isso significa, reescrever o mundo é transformá-lo; dado que, a leitura da palavra se insere na compreensão da modificação do mundo ao provocar a leitura nova do mundo.

Para isso, segundo Freire (1991, p. 81-82) a universidade possui uma responsabilidade social a cumprir junto com os demais graus de ensino na compreensão do conhecimento às perspectivas de avanço nas diversas formas de saberes, bem como, nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino “considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa”.

Ele ressalta que:

temos uma longa estrada a caminhar no sentido da deselitização da nossa universidade. Essa não é, porém, tarefa a ser cumprida pelas classes dominantes. Na vigência de seu poder e antes mesmo de sua total superação, é preciso, contudo, ocupar espaços com os quais nos aproximemos mais do nosso objetivo. Fazer isso é tarefa de quem sonha com a reinvenção da sociedade brasileira (Freire, 2004a, p. 72).

Dessa forma, a educação decolonial libertadora crítica o subsistema da educação tradicional de raízes da situação colonial e da sociedade que são além dos muros da escola é capitalista ao modelar essas escolas e universidades “a educação não criou as bases econômicas da sociedade. Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica” (Freire, 1986, p. 48); dado que,

não é a educação que modela a sociedade, mas a sociedade é que modela a educação “segundo os interesses dos que detêm o poder” (Freire, 1986, p. 49).

Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação (Freire, 1986, p. 49).

Conforme afirma Freire (1986, p. 49) as relações entre o subsistema da educação tradicional de raízes coloniais, da universidade, da sociedade e do capitalismo são históricas, dialéticas e contraditórias; isto é, às classes dirigentes que estão no poder:

a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Essa segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade.

Vale ressaltar, de acordo com Freire (1986) que a educação sistemática e formal da ideologia dominante de raízes coloniais não pode ser a alavanca da transformação da sociedade ao compreender o campo dialético da relação entre a educação sistemática e a mudança social na modificação da política da sociedade por estarem ligadas nas condições globais capitalistas da sociedade.

Mas o que poderemos ter [...] é um aumento da curiosidade das pessoas. Talvez os tenhamos estimulado a se tornarem mais conscientes das contradições da sociedade. Alguns deles talvez comecem a se perguntar com quem estão, politicamente, e contra quem estão. Talvez, uns poucos fiquem mais firmemente engajados no processo de transformação. Isto é o que eu posso fazer, enquanto professor, porque isto é o que a educação pode fazer, no nível de nossa ação nas escolas e nas faculdades. Em função desses limites, procuro também ter tempo, no Brasil, para trabalhar como educador e como político, fora do espaço institucional ou oficial das escolas. Procuro trabalhar dentro dos movimentos sociais, com os trabalhadores (Freire, 1986, p. 158-159).

Em razão disso, segundo Freire (1986) essa é uma das principais tarefas da educação decolonial libertadora que cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar os espaços das escolas, das universidades e das instituições, ao desvelar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, colonial, capitalista e pelo currículo.

A tarefa reprodutiva da ideologia dominante leva a obscurecer a realidade, a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica, que 'leiam' sua própria realidade de forma crítica, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem. Tornar a realidade obscura significa levar as pessoas a dizer [...] que a realidade é um produto fixo apenas para ser descrito, em vez de reconhecer que cada momento se faz na história, e pode ser mudado num processo histórico [...] Isso é ocultar a realidade. Essa é a tarefa da ideologia dominante (Freire, 1986, p. 49-50).

A reinvenção decolonial do poder é um ato de fé e de esperança passando pela superação frente ao fatalismo histórico e do obscurantismo da ideologia dominante de raízes coloniais.

Para Freire (2011, p. 124):

é impossível, para os que pretendem reinventar o poder, não usar a imaginação, não usar a criatividade, não usar táticas em relação dialética com seu sonho, com sua estratégia, não ter uma compreensão muito crítica das possibilidades históricas. Quer dizer, a reinvenção do poder implica a compreensão crítica do possível histórico, que ninguém determina por decreto.

Em consequência disso, Freire (1986) compreende que a tarefa da educação decolonial libertadora no nível institucional da escola e da universidade é de iluminar a realidade sem neutralidade como aquela outra também não é neutra de obscurecer a realidade; uma vez que, tornar a realidade brilhante e iluminada também não é neutra e sua viabilidade é ocupando os espaços institucionais com políticas libertadoras decoloniais e interculturais.

No entanto, não podemos negar uma coisa muito óbvia. Aqueles que obscureceram a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais! (Freire, 1986, p. 50).

5.2. Águas Culturais Populares, Epistemologia Decolonial e Intercultural na Formação Permanente de Professores

Por esse motivo, para Freire (2011) a compreensão crítica do embate ou da luta política na cotidianidade que se dão as coisas no mundo (cultura e natureza) entre a ideologia dominada que resiste ao domínio total da ideologia dominante de raízes coloniais que tenta submeter a totalidade dominada evidência que não chega a reduzir toda a expressão cultural e a criatividade popular na pura reprodução da ideologia dominante e colonial.

Destaca o autor que:

haverá sempre algo, nas expressões culturais populares, da ideologia dominante, mas há também, contradizendo-a, as marcas da resistência, na linguagem, na música, no gosto da comida, na religiosidade popular, na compreensão do mundo (Freire, 2011, p. 54).

Nessa direção, a formação permanente de professores decolonial e intercultural tem o ponto de partida na resistência da cultura e da criatividade popular, sobretudo, em suas formas ao nos acercar “para compreender os seus níveis de resistência, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então sobre isto” (Freire, 2011, p. 56):

de uma ação que parta da compreensão crítica de seu dia-a-dia, da sua cotidianidade, e que parta não só dos níveis de resistência em que elas, massas populares, se acham, mas da própria apreensão por elas dos seus instrumentos de resistência, na medida em que o educador popular, enquanto político, vai apreendendo a compreensão – criticizando-se – das massas com relação à sua própria resistência, que é possível a ele ou ela inserir-se com elas, num processo de educação popular, numa perspectiva democrático-libertária. É isso demanda uma postura humilde do educador, mas não uma humildade de fazer favor, de pura tática (Freire, 2004a, p. 73).

Dessa forma, o educador decolonial e intercultural tem o compromisso de lealdade com as massas populares que exige o (re)aprender o sentido da comunhão do ponto de vista pedagógico ao partir do universo, dos sonhos populares (Freire, 2004a) que se dá por meio da busca coerente ao descobrir que precisa se:

colocar juntos o ‘sentimento’ e a ‘compreensão’ do mundo. À leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas [...] precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular (Freire, 2011, p. 58).

A ideologia dominante de raízes coloniais “supervaloriza o conhecimento científico, a tecnologia avançada, e menospreza a sabedoria popular. Ideologia autoritária, da ‘branquitude’, segundo a qual quem sabe é o centro, a ‘periferia’ nunca sabe; quem determina é o centro, a periferia é determinada” (Freire, 2011, p. 151) que lhes impõe “uma sabedoria já montada, sem a qual não se salvariam” (Freire, 2011, p. 90).

É necessário que o educador decolonial e intercultural tenha, em certo sentido, se deixar molhar completamente pelas:

‘águas culturais’ das massas populares, para poder senti-las e compreendê-las. Fora disto, o que podem obter, quase sempre, é uma compreensão defeituosa do real, do concreto, à qual falta, por isso mesmo, uma dimensão fundamental, que é a maneira

como as massas populares reagem e se veem em sua relação com o contexto (Freire, 2011, p. 160).

À vista disso, vale destacar, antes de se deixar molhar pelas “águas culturais” populares, que cultura é “todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador [de homens e de mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros [seres humanos]” (Freire, 1979, p. 21). Significa se confrontar com o diferente, “que as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas” (Freire, 2011, p. 37) ao compreender de forma crítica as diferenças sem nos arriscarmos a comparações com o nosso contexto em “rígidos juízos de valor sempre negativos à cultura que nos é estranha” (Freire, 2011, p. 39); ou seja, respeitar a cultura diferente, respeitando a nossa também.

Porém não significa:

negar a nossa preferência por este ou aquele traço de nosso contexto de origem ou por este ou aquele traço do contexto [...] Uma tal atitude revela, inclusive, um certo grau de amadurecimento indispensável que alcançamos e às vezes não, ao nos expor criticamente às diferenças culturais. De uma coisa temos sempre de estar advertidos, no aprendizado destas lições das diferenças — a cultura não pode, com ligeireza, estar sendo ajuizada desta forma: isso é pior, isso é melhor. Não quero, contudo, afirmar que não haja negatividades nas culturas, negatividades que precisam ser superadas [...] Me ensinou também que a própria superação das suas negatividades, exigindo uma transformação nas bases materiais da sociedade, coloca o papel de sujeito que as classes trabalhadoras devem assumir no esforço da reinvenção de suas expressões culturais (Freire, 2011, p. 39-40).

Conforme diz Freire (2011) isso nos ensina a viver uma posição ou uma virtude que considera fundamental no ponto de vista político e existencial, a tolerância:

a tolerância não significa de maneira nenhuma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. Não, não, o tolerante não abdica do seu sonho pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente do dele. Para mim, no âmbito político, a tolerância é a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico. Neste sentido, ela é uma virtude revolucionária e não liberal-conservadora [...] conviver com a cotidianidade do outro constitui uma experiência de aprendizado permanente [...] aprendendo a tolerância, a humildade, aprendendo o sentido da espera, não a que se faz na pura espera mas a que se faz na ação [...] E unidade na diversidade pressupõe o respeito mútuo das diferentes expressões culturais que compõem essa totalidade (Freire, 2011, p. 40-49-50-129).

Dessa maneira, a virtude da tolerância que nos ensina, a superar os preconceitos, a conviver com o diferente para brigar melhor com o antagônico (Freire, 2004a).

Considera o autor que:

é isso a tolerância. A tolerância que comecei a aprender muito bem, no momento em que descobri que, como se culturas são diferentes, não posso simplesmente dizer que esta é pior do que aquela, se bem que possa e deva reconhecer nas culturas suas negatividades que podem e devem ser superadas [...] Este sentido do respeito às expressões culturais diferentes, esta compreensão da necessidade da superação das negatividades da cultura (Freire, 2004a, p. 56-58).

É o que seria a intolerância?:

é a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quando nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso (Freire, 2004b, p. 62).

Nesse sentido, se deixar molhar pelas “águas culturais” populares significa compreender que elas são conhecedoras, “produtoras e portadoras de conhecimento” (Freire, 2011, p. 90), que se expressam por meio de “saberes que são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos” (Oliveira, 2011b, p. 114); isso significa, uma inteireza e não uma dicotomia. “Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (Freire, 2015b, p. 18-19).

O autor destaca:

veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo-consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais (Freire, 1989b, p. 34-35).

Dessa forma, na formação permanente os professores decoloniais e interculturais além de se deixarem molhar pelas “águas culturais” populares é necessário serem virtuosos, humildes e tolerantes com as diferenças e aprender a respeitar o outro como outro. Isto implica em adquirir relações horizontais, relações que edifique espaços educacionais conflitivos que não ocorram processos de desumanização dos sujeitos. Para isso, se faz indispensável estabelecer uma relação dialógica com o diferente para superar suas negatividades culturais e contribuir na construção da consciência crítica sobre o

obscurantismo da ideologia dominante de raízes coloniais em busca da transformação possível da sociedade.

Para Freire (1986, p. 46-64-65) a educação decolonial libertadora é:

fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer [...] Engajar-se num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos, lutar contra a falta de nitidez e o ocultamento da realidade têm algo a ver com evitar de cair no cinismo [...] Sim, e é interessante que, de modo geral, os professores que se pensavam como missionários acabam por tornar-se burocratas! Por causa disso, e de muitas outras razões, estou convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de tornar-se, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um 'ativista'. Um militante é um ativista crítico.

Deste modo, a educação decolonial libertadora valoriza que os educadores decoloniais/interculturais (militantes ativistas críticos) e os educandos sejam sujeitos do conhecimento ao iluminar a realidade obscura e lutar contra a ausência de nitidez da ideologia dominante da situação colonial à transformação social.

Diante disso, a educação decolonial dialógica é a disponibilidade que parte da descrição e da compreensão das “águas culturais” e dos “corpos conscientes” que os alunos têm de seus saberes das experiências feitos com respeito a sua identidade cultural e autonomia de ser educando (Freire, 1986; 1991; 1996; 2004a) como uma espécie de “corporeificação das palavras” (Freire, 1996, p. 34) fazendo parte da própria natureza histórica dos seres humanos, como também democrática, se transformando em seres criticamente comunicativos e interculturais (Freire, 1986; 2015b).

Considera que:

o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire, 1986, p. 123).

Segundo Freire (1986; 1996) ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos ou mudamos e que sabemos socialmente que não é somente uma dimensão individual, mas conhecer é uma dimensão social, assim o diálogo decolonial e

intercultural sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos; visto que, atuando criticamente à transformação possível da realidade.

Explica que:

através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido media os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta (Freire, 1986, p. 124).

Evidente que para Freire (1986, p. 162) o educador decolonial e intercultural tem certa experiência gnosiológica para direcionar o objeto temático de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula para descrevê-lo e apresentá-lo no diálogo. Porém o professor libertador é o “que convida os alunos para a transformação, que ensina de modo dialógico, e não de modo autoritário, que dá o exemplo como estudioso crítico da sociedade”. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa o seu esgotamento de todas as formas e as dimensões do conhecimento do objeto temático (Freire, 1986).

O educador refaz a sua ‘cognoscibilidade’ através da ‘cognoscibilidade’ dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica [...] Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (Freire, 1986, p. 124).

Vale destacar, de acordo com Freire (1986; 1991; 2017) que, precisamente porque há na educação decolonial dialógica uma posição epistemológica, não se nega a posição de liberdade, diretiva, indispensável e sonhadora do educador intercultural em relação aos maus sonhos reacionários, capitalistas, autoritários, racistas, sexistas e classistas no momento indutivo transformador ou modelador dos alunos e das ideologias dominantes da situação colonial antagônicas da leitura da palavra, conteudista dos “pacotes” memorizantes, por meio do conflito ao partear a consciência evidenciando a natureza estética e artística da educação ao auxiliarem os alunos no processo de sua formação crescente.

Dessa forma:

o fundamental seria desafiar os alunos e perceber que aprender os conteúdos que lhes ensinava implicava que eles os apreendessem como objetos de conhecimentos. A questão que se colocava não era a de descrever o conceito dos conteúdos mas desvela-los para que os alunos assumissem diante deles a curiosidade radical de quem busca e de quem quer conhecer. É bem verdade que, àquela época, a em que este conhecimento do ato de ensinar, a que corresponde uma compreensão dinâmica e crítica do que é aprender, começava a se dar, não me era possível ainda, falar dele como falo agora. Esta certeza gnosiológica, a de que aprender o objeto, o conteúdo, passa pela apreensão do objeto, pela assunção de sua razão de ser, me acompanha em todas as etapas de minha prática e de minha reflexão teórica sobre a prática [...] A priorização da 'relação dialógica' no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores. Esta proposta é muito séria e muito profunda porque a participação do aluno não deve ser entendida de forma simplista. O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento a outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. Isso não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isso repudio a 'pedagógica bancária' e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (Freire, 1991, p. 59-82-83).

Vale ressaltar, também, que na visão de Freire (2001), não é possível os educadores decoloniais e interculturais refletirem somente nos procedimentos didáticos e nos conteúdos a serem ensinados aos grupos populares ser totalmente estranhos àquela cotidianidade, pois nada pode escapar da curiosidade dos educadores envolvidos na prática da educação popular em sua dimensão política se deixar aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. O autor expressa que:

é em face de tudo isto ou por causa de tudo isto que insisto e reinsisto tanto em uma educação crítica, desveladora, desocultadora e não ocultadora de verdades. O argumento segundo o qual o puro ensino do conteúdo, o conteúdo depositado no educando, (que, para mim, não é ensino de acordo com a compreensão que de seu processo tenho) cedo ou tarde provocará a percepção crítica da realidade não me satisfaz nem convence porque, devendo ser, na perspectiva progressista, o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a apreender o objeto ou conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo deixar para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra (Freire, 2015b, p. 66).

Mas no processo de conhecer a prática educacional é interessada no ensino dos conteúdos mediatizados em sua conscientização; quer dizer que, superando a educação bancária colonial tendo no educando um sujeito cognoscente que busca e façam parte de sua realidade concreta que se insere nos movimentos populares ao recusar o fatalismo histórico, porém o tempo histórico sendo feito contra os discursos pós-modernamente reacionários, entretanto de sujeitos conscientes e transformadores em sua utopia sonhadora democrática (Freire, 2001):

isto não significa, porém, que a educação autoritária, domesticadora, seja irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização, como distorção daquela vocação (Freire, 2001, p. 44).

Deste modo, Freire (2017) nos convida, em termos formativos decoloniais e interculturais, a sempre pensar a prática, porque é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor essa é a autêntica experiência acadêmica que a universidade deveria se preocupar “com a relação prática-teoria” (Freire, 2011, p. 21). Dessa maneira, de fato “pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo” (Freire, 2004a, p. 9).

O autor afirma que:

e quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem [...] No contexto teórico, o da formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores [...] A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente (Freire, 2017, p. 108-110-117).

Diante disso, o professor decolonial e intercultural em ato educativo não é manipulador, domesticador e dono dos objetos temáticos que estuda com os alunos. Na verdade. Não é neutro, é democrático, e ao aprender-ensinar de forma diferente, ele estimula o estudo sério, o bom senso, a curiosidade, o interesse, a pesquisa e a rigorosidade metódica

crítica sobre o objeto temático. Considera que o ensino “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22) em entusiasmo reflexivo de convencimento para vencer junto com os alunos sem licenciosidade, contudo em liberdade, criatividade em sua dimensão da politicidade da educação ou educabilidade a favor dos oprimidos. Dessa forma, podendo juntos iluminar ou desvendar o objeto temático ao ir contra os mitos, os obscurantismos e as manipulações das reproduções das contradições sociais de sua feiura sobre a realidade ao mudar nossa compreensão do real, lhe oferecendo uma nova, bela e boa vida decolonial e intercultural libertadora (Freire, 1986; 1991; 2004a; 2017; 1996; 2011).

O diálogo decolonial e intercultural, que envolve relação entre os sujeitos cognoscentes e o objeto cognoscível:

em que a relação entre os sujeitos cognoscentes e o objeto cognoscível é o diálogo, não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ela tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer. O diálogo não existe num vácuo político. Não é um ‘espaço livre’ onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina [...] convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (Freire, 1986, p. 122-132).

Isso desvela a boniteza da prática educacional decolonial e intercultural:

uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista (Freire, 2001, p. 21).

Nesse contexto, vale destacar, a dimensão estética ou artística da educação decolonial e intercultural dialógica em sua dimensão epistemológica, o professor é um artista “ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador” (Freire, 1986, p. 145-146), porém também se “exerce de maneira informal, em casa, ou formalmente, na escola, através de relações informais entre pais e filhos, ou formais, na escola, entre professores e alunos” (Freire, 1986, p. 145-146). O autor evidencia a natureza estética da educação em seu processo de formação permanente decolonial e intercultural na tarefa de

formar e de moldar os alunos, ao auxiliarem em seus processos de (re)construção e de crescimento de forma artística na modelagem como um novo nascimento de consciência e de mundo sendo. Nesse sentido, a educação é por sua natureza um exercício estético (Freire, 1986; 2015b; 1996).

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá 'vida' ao objeto, chama-o para a 'vida', e até mesmo lhe confere uma nova 'vida'. Isso é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. Todas as coisas que você disse, também, participam dessa estética de conhecimento e formação. Os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura — podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino. Penso que a natureza estética da educação não significa que isso ocorra, explícita e conscientemente, o tempo todo. Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: 'Olá, como vão?', você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas — momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (Freire, 1986, p. 145-146).

Vale, ressaltar também, a dimensão ética do educador decolonial e intercultural, de acordo com Oliveira (2003) defende a ideia universal da ética de Freire (1996; 2001; 2000) que é convivência humana, social, histórica e responsável como seres de opção, de decisão e de liberdade tendo como princípio fundamental a vida com dignidade, principalmente, com os excluídos; ou seja, uma ética universal que condena a exploração, a discriminação, o desrespeito para com a vida, sobretudo, respeita as diferenças com práticas sociais solidárias e com ações coletivas dialógicas decoloniais e interculturais.

Educação ético-crítica compreendida como necessidade política e histórica, que pressupõe o debate teórico sobre a exclusão socioeducacional e o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e dialógicas. Educação comprometida ética e politicamente com a luta pela superação da discriminação e da exclusão na sociedade e na escola. Educação da pessoa humana, como indivíduo, cidadão e profissional, objetivando uma vivência social mais humana, justa e solidária (Oliveira, 2003, p. 48).

Assim, a ética universal do ser humano é inseparável da prática educativa decolonial e intercultural por ser formadora é por isso ética sendo os conteúdos e a forma de se relacionar com os educandos para além da ideia técnica, sobretudo, tendo os conteúdos relacionados à formação moral dos educandos com respeito à sua autonomia, dignidade e

diferenças, bem como, superando a realidade injusta como uma posição crítica ético-histórico-política (Oliveira, 2003; Freire, 1996; 2013b; 2000; 2015a).

Educação ético-crítica que deve considerar a relação intersubjetiva no processo educativo, a interação de alteridade entre o 'Eu' e o 'Outro', que significa superar a formação tradicional de 'escuta', dos 'conteúdos', das 'respostas-prontas', para uma educação, na perspectiva freireana, 'dialógica', da 'pergunta', da 'problematização', da 'reflexão crítica sobre a realidade social', da autonomia dos atores educacionais, da 'valorização das experiências de vida e da pessoa humana' (alunos/as e professores/as) (Oliveira, 2003, p. 49).

Nessa perspectiva, a decência e a boniteza andam de mãos dadas:

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p. 24).

Isto posto, a formação permanente de professores decolonial e intercultural é se deixar molhar pelas águas culturais resistentes dos corpos conscientes da experiência feito dos alunos considerados na educação dialógica no encontro entre os sujeitos cognitivos sobre o objeto temático a ser conhecido. Diante disso, o educador e o educando (re)fazem sua cognoscibilidade do objeto temático de forma investigativa e reflexiva na compreensão crítica do objeto temático (Freire, 1986; 2004a).

5.3. Virtudes Educacionais Decoloniais e Interculturais e o Mudar a Cara da Escola na Formação Permanente de Professores

Nessa direção, o autor desvela o obscurantismo das contradições sociais por meio da iluminação sobre o objeto temático ao formar o educando para uma vida bela e transformadora, mas isso também se dá, quando o professor decolonial e intercultural cria um clima aberto, democrático e os educandos aprendem de forma diferente por meio da participação e do estímulo a curiosidade epistemológica sobre o objeto temático dos alunos, através da pergunta, ao escutá-los e não a sua castração ou burocratização (Freire, 1986; 2011; 2017; 2015b; 1996; 2004a). Com isso, o conhecimento crítico do corpo, enquanto corpo consciente, e a experiência do uso da pergunta estimulam o desenvolvimento da curiosidade epistemológica (Freire, 2015b).

O autor ressalta:

me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana [...] Sem essa aventura, não é possível criar. Toda prática educativa que se funda no estandardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática [...] No fundo, essa é uma educação que reproduz o autoritarismo do modo de produção capitalista (Freire, 2011, p. 75-76-78).

Segundo Freire (2015b) a pedagogia da resposta não contribui em nada na curiosidade necessário no processo cognoscitivo, ao contrário, esta educação enfatiza a memorização mecânica das palavras e dos conteúdos sobre os quais se diz. Assim, somente uma educação ou pedagogia da pergunta aguça a curiosidade a estimula e a reforça.

É preciso, porém, deixar claro que o erro da educação da resposta não está na resposta mas na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a resposta é discursada independentemente da pergunta que a provocaria. Da mesma forma a educação da pergunta estaria errada se a resposta não se soubesse parte da pergunta. Perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade (Freire, 2015b, p. 19).

Em razão disso, a pedagogia da pergunta somente é possível em um clima democrático, no qual o professor ouve o educando garantindo o seu direito em ter voz e ser escutado sobre o objeto temático cognoscível ao (re)aprenderem juntos mediatizados pelas experiências de mundo articulando o saber popular e o saber científico na (re)construção do conhecimento e na transformação possível da sociedade (Freire, 2017; 1991; 1996).

A escola democrática, progressistamente pós-moderna e não a pós-modernamente tradicional e reacionária, tem um grande papel a cumprir no Brasil atual. Longe de mim, contudo, ao insistir nesta temática, a da escola pós-modernamente progressista, pensar que a 'salvação' do Brasil está nela. Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. E é nela que a professora que fala ao e com o educando ouve o educando, não importa a tenra idade dele ou não e, assim, é ouvida por ele. É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também. As considerações anteriores em torno da posição autoritária, da posição espontaneísta e da que chamo substantivamente democrática podem ser aplicadas, obviamente, ao problema de ouvir o educando e ser ouvido por ele. Esta é a questão crucial do direito à voz que têm educadoras e educandos. Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (Freire, 2017, p. 86-87).

Entretanto, de acordo com Freire (2017; 1996; 1991) esse escutar o educando além de ser democrático se dá por meio também das virtudes do educador decolonial e intercultural progressista, que são qualidades indispensáveis que vão se gerando – não nascem ou encarnam, não nascemos educadores, mas a gente se forma e se faz educador, da mesma forma que, virtuosos – em sua prática educacional coerente com a opção política de natureza crítico-dialógico libertadora ao ser *humilde* e generoso que exige coragem, confiança, respeito aos outros, ao reconhecer que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, todos sabemos algo. Desta forma, sem humildade dificilmente ouviríamos com respeito o diferente. Significa ouvir com atenção quem nos procura, por se tratar de um dever humano e gosto democrático, nada elitista.

Não é possível a realização do sonho democrático ao superar os preconceitos com uma postura desumilde cheio de arrogância “verdadeira”, que se impõe ao “iluminar” a suposta “obscuridade” dos outros, cheios de nós mesmos, cheio de autoritarismo, cheio de sectarismo. É inviável ouvir e dialogar, porque é impor a apatia, a obediência sem crítica ou resistência, entretanto ter mansidão é estar aberto e garantir a segurança de aprender e de ensinar amorosamente brigão, do mesmo modo que, é denúncia e ser rebelde frente ao autoritarismo, frente ao silêncio e frente a apatia é criticar e resistir ao contribuir na sua formação transformadora e cidadã (Freire, 2017).

O autor afirma que a humildade:

me ajuda a jamais deixar-me cair preso no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual ela se perde. A arrogância do ‘sabe com quem está falando?’, a empáfia do sabichão incontinente no gosto de fazer conhecido e reconhecido o seu saber, nada disso tem que ver com a mansidão não com a apatia, do humilde. É que a humildade não floresce na insegurança das pessoas, mas na segurança insegura dos cautos. Por isso é que uma das expressões da humildade é a segurança insegura, a certeza incerta e não a certeza demasiado certa de si mesma (Freire, 2017, p. 122).

Por isso, conforme afirma Freire (2017; 1986) realizar o sonho democrático é necessário ter a virtude da *coragem* ao lado da coragem de amar humildemente, pois ter medo concreto é normal; e quando pensamos sobre o medo temos que ser muito claros a respeito das nossas opções, de nossos sonhos políticos e adjetivamente pedagógicos democráticos compreendo melhor as razões pelas quais temos medo, ao perceber que é necessário melhorar nossa democracia ao pôr na prática educacional decolonial e intercultural a provocação crítica e consciente do educando em relação ao poder da ideologia

dominante de raízes coloniais. Dessa forma, não podemos permitir que o nosso medo nos imobilize ao controlá-lo, se estamos seguros do nosso sonho político e democrático devemos prosseguir na luta com coragem.

Assim:

quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas, que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta (Freire, 2017, p. 125).

Outra virtude fundamental ao cultivar na prática educacional decolonial e intercultural progressista ao lado da coragem é a *tolerância*; dado que, sem a tolerância é impossível um trabalho pedagógico sério e uma experiência democrática autêntica (Freire, 2017; 2001; 1996). Para Freire (2001, p. 18) “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero [...] essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outra, de resistência”. A tolerância, então, não é um faz de conta, um favor sendo conivente com o intolerável e acobertando o desrespeito ao amaciar o agressor e disfarçar a hipocrisia. Ao contrário, a virtude da tolerância é ensinar a conviver, aprender e respeitar o diferente na unidade da diversidade é assumir vivê-la é ter coerência, consciência como um ser histórico, inconcluso, inacabado que estamos sendo e por ser uma opção político-democrática (Freire, 2017; 2001; 1996).

Expressa o autor:

não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente. Ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, como nele não se faz democracia. O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites, de princípios a ser respeitados. Por isso afirmei antes que a tolerância não é conivência com o intolerável. Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerba ou sob regime licencioso, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode, antes de vencer seus preconceitos, ser tolerante. É por isso que o discurso progressista do preconceituoso, em contraste com sua prática, é um discurso falso e vazio. É por isso também que o cientificista que toma ou entende a ciência como verdade última, daí que fora dela nada valha pois é ela a que nos dá a certeza de que não se pode duvidar, é igualmente intolerante. Não há como sermos tolerantes imersos no cientificismo, o que não nos deve levar à negação da ciência (Freire, 2017, p. 126-127).

Isso não deve significar, contudo, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente, porque na visão de Freire (2001, p. 11):

não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega contudo o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes ‘molhados’ de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos.

Segundo Freire (2017; 1996) é necessária a virtude da *decisão* ao lado da tolerância que envolve o trabalho formador do educador decolonial e intercultural ao testemunhar em sua prática educacional a difícil tarefa de ensinar a romper com o autoritarismo e optar pelo sonho democrático ao avaliar constantemente sua prática educacional e a vivência com o educando.

Acrescenta que:

a educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se, pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe, não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se tombar na licenciabilidade é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites de sua autoridade. Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema que exige esta ou aquela decisão. Em outras, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se (Freire, 2017, p. 128).

Por esse motivo, destaca Freire (2017; 1996) ser indispensável a virtude da decisão, a sua ausência revela a falta de *segurança*, que é outra virtude importante para quem tem responsabilidade democrática ao demandar competência científica, clareza política e integridade ética; já que, não podemos estar seguros no que fazemos, na ausência da fundamentação científica na nossa prática educacional em torno do que fazemos, por que, para que fazemos, a favor de quem e contra quem o que estamos fazendo e faremos. Se não nos movemos nessa perspectiva ferimos a dignidade das pessoas ao desvelar nossa insensibilidade ética na tarefa de educar.

Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a

competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes, de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade — segura, lúcida, determinada (Freire, 2017, p. 129).

Há, de acordo com Freire (2017; 1985) outra qualidade fundamental que não pode se ausentar na prática educacional do educador decolonial e intercultural progressista democrático que exige dele a sabedoria de viver a tensão entre a *paciência e a impaciência* no ensino ao lado da segurança; dado que, nem a paciência sozinha podendo levar o educador a posição de acomodação, de espontaneísmo, de imobilismo, negando e obstaculizando na prática educacional na inoperância do seu sonho democrático e nem a impaciência solitária podendo levar o educador ao ativismo cego não respeitando as relações entre tática e estratégia educacional.

A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente. Ao lado desta forma de ser e de atuar, equilibrada, harmoniosa (Freire, 2017, p. 130).

Freire (1985; 2017) também destaca a virtude de ser *coerente* entre o que se diz e o que se faz entre discurso e prática ao lado da paciência impaciente, pois a coerência que se fala e que anuncia a opção político democrático progressista em sua prática educacional decolonial e intercultural é necessário o dever de estar confirmando este discurso ao diminuir a distância entre o discurso e a prática:

obviamente que nesta busca de coerência, é necessário assinalar em primeiro lugar, que não é possível alcançar a coerência total, absoluta e em segundo lugar que se tal coerência absoluta existisse seria enfadonha. Imagine vocês, alguém que vivesse de tal maneira a coerência que não teria a possibilidade de compreender o que é ser coerente, porque somente é coerente! Se necessita ser incoerente para transformar-se em coerente. Há, sem dúvidas, um mínimo tolerado para a incoerência. Mas, eu não posso proclamar minha opção por uma sociedade mais justa, participativa e, ao mesmo tempo, desprezar um aluno que faz críticas de mim enquanto professor. Não é possível fazer um discurso sobre libertação e revelar um comportamento carregado de uma profunda desconfiança dos grupos populares. Por esta razão, a virtude da coerência é uma virtude libertadora (Freire, 1985, p. 1-2).

É indispensável, também, ao lado da coerência a virtude entre o vínculo da *teoria e da prática* que se deve viver intensamente não como superposição, porém como uma unidade dialética, em consequência disso temos que pensar a prática decolonial e intercultural para, teoricamente, poder melhorar a prática.

Fazer isto, demanda um enorme seriedade, uma grande rigorosidade (e não superficialidade). Exige estudo, criação de uma disciplina séria. Pensar que tudo que é teórico é mal, é algo absurdo, é absolutamente falso. Temos que lutar contra esta afirmação. Não há porque negar o papel fundamental da teoria. Entretanto, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir uma prática que a motive (Freire, 1985, p. 7).

Isto posto, conforme diz Freire (1985; 2017) é necessário na prática do educador decolonial e intercultural ter a virtude de *ler o texto a partir da leitura do contexto entre texto e contexto*; ou seja, viver isto é testemunhá-las aos educandos a experiência indispensável de ler a realidade sem ler as palavras para que inclusive se possa entender as palavras. De acordo com ele “toda leitura de texto pressupõe uma rigorosa leitura do contexto” (Freire, 1985, p. 8).

Outra virtude importante ao educador decolonial e intercultural além de ler o texto e o contexto é a de evitar o espontaneísmo sem cair na manipulação. Diante disso, o contrário destas duas posições é o que se chama de posição radicalmente *democrático* (Freire, 1985; 2017). Bem como, é importante trabalhar a virtude entre a tensão da *subjetividade e a objetividade*; isto é, tensão que se dá na subjetividade ao mudar no processo de transformação da objetividade, de ser feito pela história, ao fazê-la (Freire, 1985; 2017).

Por fim, segundo Freire (1985; 2017) é indispensável, a virtude entre a tensão da *palavra e do silêncio*; uma vez que, aprender a lidar com essa tensão de forma permanente entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra dos educandos e o silêncio do educador. Se o educador não trabalhar bem essa tensão a sua palavra terminará por sugerir o silêncio dos educandos por não saber escutá-los, ao não se expor diante as palavras deles significa castrar a natureza humana curiosa e criativa dos mesmos, é discursar para e sobre eles. Desse jeito, segundo o autor, temos que partir do princípio que não existe pergunta boba nem resposta definitiva dos educandos ao evidenciar no educador decolonial e intercultural o gosto pela pergunta e o respeito a ela.

É necessário desenvolver uma pedagogia da pergunta, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta. De maneira geral, nós professores, respondemos a perguntas que os alunos não fizeram (Freire, 1985, p. 3).

Em consequência disso, na visão de Freire (2015b), realizar essas virtudes é ter perseverança na tenacidade com que devemos lutar em favor de nosso sonho democrático, dialógico, progressista e revolucionário transformador possível da sociedade decolonial e intercultural.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana (Freire, 1996, p. 72).

É, nessa perspectiva, segundo Freire (1991, p. 42), de uma educação dialógica-epistemológica libertadora, decolonial, intercultural, virtuosa, alegre e esperançosa, que se pode mudar a cara da escola de forma democrática popular. “Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem” em sua totalidade desde as relações professores-alunos, direção-professores, supervisores, coordenadores pedagógicos, faxineiros, copeiros, porteiros, familiares e de suas relações com a comunidade em que a escola se localize, pois não é somente construir mais salas de aula, como também mantê-las bem cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas. Significa a boniteza do ensino competente, da alegria de aprender, da imaginação criadora ao ter liberdade de exercitá-la e de aventurar-se em currículos, conteúdos, avaliações, recursos, estratégias e práticas educacionais participativas com os educandos e com a comunidade escolar popular (Freire, 1991).

Pretendemos na verdade mudar a ‘cara’ da nossa escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo, é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. Considerando o que dá na prática educativa de gnosiológico, de político, de científico, de artístico, de ético, de social, de comunicação, começamos a constituir [...] Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje e, diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeito, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir [...] É claro que nada disso se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciência paciente [...] Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora. Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 24-25-26-39).

Para Freire (1991) mudar a cara da escola perpassa fundamentalmente pela reflexão sobre a prática em sua perspectiva formativa permanente decolonial e intercultural ao entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisiologia da escola que se busca construir.

Pensando nisso, Freire (1991, p. 80) destaca em sua gestão frente a Secretaria Municipal de Educação (SME) de 1989 a 1992 no Município de São Paulo sob convite da então Prefeita Luiza Erundina de Sousa seis princípios básicos da formação permanente de professores de perspectiva decolonial e intercultural:

1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; e a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Fleuri (2018) compreende a formação permanente, a partir de três características à construção da educação decolonial e intercultural crítica:

1) aquela que valoriza a *complexidade* ao entender educação como um processo interativo, polissêmico, multidimensional, crítico e criativo; que é constituído por seres humanos que interagem; acionando suas diferenças; ao produzir pela iniciativa coexistente de múltiplos sujeitos; que a diferença codificada produz novas diferenças; criando cadeias recursivas de informações; e de conjunto que constituem os significados singulares das ações de cada sujeito em relação cultural;

2) ao educador compete, no *contexto educativo*, a atividade de promover espaços que acionem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos históricos, culturais e organizações sociais; que na confrontação das diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações que se articulam em diferentes níveis de organização subjetivo, intersubjetivo, coletivo e lógicos diferentes;

3) o educador, neste sentido, é um sujeito que se coloca no *processo educativo* de um grupo e interage com os outros sujeitos; e consistindo em salientar nas relações e nos

contextos que irão se criando de modo a contribuir à explicitação e elaboração dos sentidos, percepções, significados e direções que os sujeitos em relação constroem e reconstróem.

Candau (2008c) desvela quatro elementos importantes para caminhar em direção de uma formação permanente na educação decolonial e intercultural:

1) aquela que *reconhece as identidades culturais* ao propor ambientes educacionais que fomentem a tomada de consciência da construção da identidade cultural tanto no plano pessoal, nos processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país; ou seja, como forma de enfrentar a visão homogeneizadora e estereotipada das identidades culturais ao favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais.

Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (Candau, 2008c, p. 26).

2) aquela que *desvela o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar* ao enfrentar o caráter monocultural da cultura escolar e da escola que desfavorece educandos oriundos do contexto popular não tendo valor pela sociedade e pela escola; isto é, criando uma distância entre suas experiências socioculturais e a escola na qual favorece a baixa-estima, o fracasso escolar, o desconforto, o mal-estar e o descontentamento com a escola (Candau, 2008c).

Assim, de acordo com Candau (2008c) o daltonismo cultural favorece, o não reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias sendo deslocada da sala de aula, como também, sendo desconsiderado como um desafio à prática educativa, não compete a escola trabalhar estas questões e que não incide na dinâmica escolar na qual desvela a falta de preparo para lidar com estas questões, favorecendo padronizações em detrimento das diferenças e o silenciamento das pluralidades.

Por isso que é fundamental termos presentes em nossas práticas educacionais:

o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula (Candau, 2008c, p. 28).

3) *identificar nossas representações dos “outros”* ao colocar em questão o que construímos dos “outros” ou aqueles que consideramos “diferentes” entre o “nós” e os

“outros” que na maioria das vezes estão carregados de estereótipos e ambiguidades se colocando como temas importantes de se discutir tanto no âmbito social como educacional; ou seja, situamos os “outros” de forma etnocêntrica são aqueles que confrontam nossa maneira de se situar no mundo ao caracterizar o “nós” com aqueles que possuem a mesma semelhança cultural. Assim, essa situação estabelece uma relação binária ou dicotômica no qual uns ou o “nós” são civilizados, cultos e democráticos e os “outros” são incivilizados, incultos e bárbaros, como também, o “nós” devem dominar os “outros” para torná-los salvos ou bons (Candau, 2008c).

No qual essas lógicas se reproduzem na educação quando o fracasso escolar se interliga com questões étnicas, a origem de classe, alguns alunos possuem maior potencial que outros, para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com os de menor potencial, a partir dos estereótipos e experiências diferentes se privilegia somente a comunicação escrita em detrimento ao verbal, corporal, artístico e fazendo do processo de comunicação homogênea ou essencialista tolerantes ao encerrar a alteridade da diferença (Candau, 2008c).

É importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos ‘outros’. E também favoreçamos este processo em nossas salas de aula. Os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles [...]. Estes processos também se dão no contexto escolar e as questões de discriminação e racismo assumem diversas manifestações. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência (Candau, 2008c, p. 31).

Dessa forma, diz Candau (2008c, p. 32) o educador possui o papel de mediador na construção de relações interculturais conflitivas positivas promovendo a valorização interativa, sentidos, impressões, reconhecimento mútuo e sociocultural com o “outro”:

nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar.

4) é aquela segundo Candau (2008c) que necessita *conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural*, a partir de uma lente histórica do cotidiano ao

desvelar a ancoragem histórico-social dos conteúdos na qual o conhecimento curricular na escola é uma visão a-histórica, de acúmulo de fatos, de conceitos, de certezas, de ideias universais que se assentam na cultura ocidental e europeia se tornando verdades absolutas, sem questioná-las.

Assim, é fundamental questionar essa ideia de escola, de currículo e de universal ao exigir desvelar o caráter de ancoragem histórico-social dos conhecimentos escolares e seus respectivos contextos ou raízes de produção ou modificações considerando os mecanismos de poder envolta delas nos fazendo repensar escolhas, currículos e categorias de análise (Candau, 2008c).

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada (Candau, 2008c, p. 34).

Vale ressaltar também, que é necessário, a partir da ideia de ancoragem histórico-social conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural como centro em que as diferenças e as expressões culturais estão presentes e são produzidas por meio do diálogo com os processos das modificações culturais (Candau, 2008c).

Assim, afirma Candau (2008c, p. 35) que os educadores são chamados a enfrentar as questões colocadas pelas modificações culturais para além da análise das diferenças e das produções culturais, bem como, é proporcionar experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos educandos através dos recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade:

as relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional.

Walsh (2001) destaca sete critérios pedagógicos para o desenvolvimento da educação decolonial e intercultural crítica na formação permanente do educador:

1) aquela que valoriza a *autoestima e o auto-reconhecimento* que parte da ideia de quem se é e de como se identifica pessoal e coletivamente; ou seja, que inclui as

características físicas, as experiências de vida, a organização familiar, a descendência, o parentesco, o território, a comunidade, a vida individual/coletiva, a comunicação verbal/não-verbal, as relações sociais, as económicas, as religiosas e as com a natureza.

El referente principal en el contexto rural es la comunidad local, el ámbito microsocioal, aunque otras categorías culturales regionales o nacionales también pueden servir como referentes (por ejemplo, la identidad quechua o aimara). A partir de este referente y como elemento de la construcción de identidades mismas, es importante considerar los juegos entre el pasado y presente, es decir la revitalización de elementos históricos en el presente y la historización de elementos nuevos (Walsh, 2001, p. 28).

Assim, colocando em destaque o reforço da autoestima de todos os alunos dos grupos sociais subordinados ao promover a valorização pública de sua identidade cultural ao desvelar que cada pessoa tem múltiplas formas de se identificar individual e coletiva que são complexas, distintas e a relação entre as duas é o modo como contribuem para a formação de um “nós” criando a responsabilidade perante os outros e o mundo (Walsh, 2001);

2) aquela que considera os *conhecimentos, saber-fazer e práticas locais* que são construídas pelas comunidades sociais na qual definem a ideia de pertencimento e identidade compartilhada; isto é, diferente do conhecimento “ocidental”, “factual” e “científico” que se fundamenta na dicotomia entre os seres humanos, os laços afetivos e a natureza, ao contrário o conhecimento local no mundo andino-amazônico se baseia nestas conexões e são construídas de forma coletiva com processos de aprendizagem mútuas que envolve os seres humanos e a natureza (Walsh, 2001).

Assim, segundo Walsh (2001, p. 30) esse critério considera e desenvolve a acumulação de conhecimentos, de saberes e de práticas locais no qual lhe permite a construção e o reconhecimento do espaço real do universo científico, cultural e social em que o aprendente está circunscrito ao oferecer relações contraditórias de comparações e contrastes com outras localidades e culturas:

dentro de los conocimientos, saberes y prácticas locales, se consideran los conceptos, sistemas de clasificación, y métodos de enseñanza y de comunicación propias; también los componentes simbólicos como la cosmovisión, la temporalidad, el espacio y el medio ambiente, la oralidad, la religión, las fiestas, etc. Asimismo, la identificación y comprensión de conocimientos, saberes y prácticas relacionadas, entre otras, con la naturaleza y el medio ambiente, la organización social, la territorialidad, la medicina, la matemática, la arquitectura, y el trabajo productivo de la comunidad (y sus técnicas), incluyendo la agricultura, la caza, la producción artesanal, etc.

3) aquela que respeita a *identificação, o reconhecimento das diferenças e da alteridade* ao compreender e aceitar o “outro” na sua distinção que existem em vários níveis dentro ou fora da comunidade; isto é, entre as regiões do país, o exterior, que incluem também, o gênero, a língua, a idade, os hábitos culturais, o trabalho produtivo, o parentesco ancestral e a religião (Walsh, 2001).

Assim, é um critério ético de que as diferenças representam riquezas, potencialidades, que desvelam a capacidade curiosa e criativa dos seres humanos, ao mesmo tempo que, visa desenvolver um reconhecimento ou compreensão positiva e real das alteridades culturais ao enfrentar as noções, práticas sociais e educativas no qual as diferenças são vistas como obstáculos à educação, à sociedade e ao desenvolvimento (Walsh, 2001).

Se trata de romper con los estereotipos y prejuicios sobre el ‘outro’, también haciendo claro que muchas veces no existen lindes o fronteras inamovibles entre culturas, grupos o diferencias, sino, especialmente en el mundo actual globalizado, un creciente contacto. En sí, podemos decir que siempre hay huellas o vestigios de los significados e identidades de otros en los significados e identidades de nosotros mismos. También se trata de identificar las asociaciones y relaciones que existen con ‘otros’, dentro y fuera de la comunidad, las estrategias y maneras de relacionarse, por encima de las diferencias y los rasgos comunes que comparten (Walsh, 2001, p. 30-31).

4) aquela que se enriquece com os *conhecimentos e práticas dos “outros”* por meio do reconhecimento na inter-relação, comparação, contrastação, combinação, associação e integração que criam de forma concreta os diversos conhecimentos, práticas, modelos de pensar e agir; ou seja, cria um reconhecimento do saber de outras culturas, regiões do país ou exterior permitindo um intercâmbio da diversidade cultural, conhecimentos, práticas diferentes e comunitárias (Walsh, 2001).

Para Walsh (2001, p. 31-32) esse critério rompe com estereótipos, concepções negativas e desinformação sobre o desconhecido no qual permite ver as semelhanças e as diferenças, como também, a presença inconsciente nos “nossos” saberes e práticas dos “outros” inter-relacionando o que é do “outro” com o que é próprio:

a partir de los conflictos que han existido entre los conocimientos y saberes locales y los de los otros, especialmente el ‘conocimiento occidental’, este criterio pretende establecer un diálogo de saberes que permite la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo. En este sentido, el criterio busca un proceso de traducción mutua entre conocimientos locales y los sistemas occidentales de conocimiento, es decir, mecanismos que permiten ver y estudiar los conocimientos que vienen del mundo urbanizado y ‘desarrollado’ desde la óptica del conocimiento local, y de

pasar del conocimiento occidental a los términos usuales de las comunidades, ofreciendo así una manera de expandir el sentido común a un universo más vasto.

Assim, vale ressaltar, que esse critério não perde de vista, o desenvolvimento da concepção crítica entre os educandos e os educadores não somente do reconhecimento e da inter-relação entre os saberes das diferenças culturais, sobretudo, é analisar, questionar e ler de forma crítica os textos escolares considerando os pontos de vistas presentes, aqueles que não estão, como esses pontos de vistas enriquecem, limitam e ausentam saberes e práticas locais (Walsh, 2001).

5) aquela que leva em consideração as *questões de conflitos culturais, do racismo e das relações culturais negativas* ao desenvolver uma compreensão crítica da sociedade, das relações, dos processos e dos conflitos culturais internos, intra, intergrupais, internacionais e das suas causas; isto é, ao construir formas de analisar, intervir e resolver conflitos ao enfrentar as desigualdades, as marginalizações, as discriminações e os racismos elementos que são obstáculos à justiça social e a igualdade de oportunidades para todos (Walsh, 2001).

El criterio intenta hacer evidente las prácticas, representaciones y actitudes que no permiten a todos los grupos de la sociedad tener las mismas oportunidades y posibilidades de desarrollo pleno y promocionar dentro de la escuela, actitudes, actividades y acciones que enfrentan esta situación. También el criterio indica la necesidad de habilidades de análisis, negociación y de resolución de conflictos, poniendo énfasis no tanto en 'ganar' los conflictos, sino, por medio del aspecto estratégico de la resolución, en lograr un mayor conocimiento de los problemas que enfrenta la comunidad, en saber cómo se puede negociar y establecer, entre los alumnos, un fortalecimiento comunitario y organizativo, es decir, una mayor habilidad de trabajar conjuntamente para buscar resoluciones constructivas y positivas (Walsh, 2001, p. 33).

6) Segundo Walsh (2001) é aquela que valoriza a *unidade e a diversidade* buscando o equilíbrio, a complementaridade entre a unidade da sociedade ou coexistência no espaço social e a diversidade cultural a nível individual e coletivo; isto é, podendo encaminhar a uma coexistência democrática.

Tal proceso requiere un reconocimiento que, además de los saberes, conocimientos, prácticas, creencias y convicciones culturalmente inscritas, existen rasgos comunes y orientaciones universales que todos los miembros de conceptos como comunidad, nación, ciudadanía y democracia en los momentos actuales y resaltar que, a pesar de la globalización, la heterogeneidad es cada vez más evidente (Walsh, 2001, p. 33).

Isso é devido à natureza parcial e dinâmica das culturas, como também, às diferentes inter-relações que acontecem na vida cotidiana para além da ideia de homogeneidade

cultural, exceto, algumas culturas amazônicas que não tiveram contato com outros grupos, porém, sobretudo:

no hay culturas puras. Mejor dicho existen huellas de otros significados e identidades culturales en los significados e identidades propias y es este inter el espacio intermedio entre culturas y diferencias, no de asimilación o transculturación, sino de negociación, desafío y resistencia el que ofrece una manera de relacionar la unidad y la diferencia (Walsh, 2001, p. 34).

Assim, esse critério promove uma reflexão crítica entre a unidade e a diversidade, bem como, des/reconstrução de saberes, valores, comunidades, nações, cidadanias e a criação de novas expressões interculturais democráticas (Walsh, 2001); e

7) conforme afirma Walsh (2001, p. 34) é aquela que implica na *comunicação, trabalho em rede e cooperação* pelo esforço solidário na inter-relação entre indivíduos, grupos e saberes culturalmente diferentes; ou seja, tendo em vista o desenvolvimento de uma maior comunicação entre diferentes sistemas de conhecimentos, saberes e práticas locais, bem como, entre pessoas e grupos:

que se identifican de maneras diferentes, buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno. También intenta incentivar y potenciar acciones de cooperación que permitan aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa (ayni, minca), identificar asuntos comunes que les afectan, analizar y resolver conflictos y problemas reales y actuales, y desarrollar actitudes de responsabilidad y solidaridad.

Oliveira (2015) compreende a prática por meio da reflexão da formação permanente na perspectiva da educação decolonial e intercultural crítica em três características:

1) aquela que considera a *diversidade de sujeitos e de culturas* como referência das práticas educativas;

2) que estabelece as *relações entre os saberes* através do uso das diferentes formas de representações que se encontram na práxis do cotidiano social ao se expressarem por meio das narrativas orais e escritas presentes nos diferentes campos do conhecimento; e

3) criando ou estabelecendo uma *relação dialógica e solidária* entre os sujeitos ou intersubjetivas que possibilitam o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.

É, evidente, segundo Freire (2017) que essa formação permanente de professores decolonial e intercultural tem de valorizar o profissional da educação em uma unidade da diversidade em defesa de seus direitos. “A melhora necessária e urgente da qualidade de nossa educação passa tanto pelo respeito aos educadores e educadoras, a partir de substantiva

melhora de seus salários, quanto por sua formação permanente e pela reformulação das escolas normais” (Freire, 2015b, p. 54).

Assim:

o direito à sua liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito de ser coerente, o direito a criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. Para que esses direitos sejam mais do que reconhecidos, respeitados e encarnados é preciso que lutemos. Às vezes, que lutemos ao lado do sindicato e até contra ele, se sua liderança é sectária de direita ou de esquerda. Mas também às vezes é preciso que lutemos enquanto administração progressista contra as raivas endemoniadas dos retrógrados, dos tradicionalistas entre os quais alguns se julgam progressistas e dos neoliberais para quem a História parou neles (Freire, 2017, p. 133).

Somente desta forma é possível mudar a cara da escola, além da formação permanente de professores decolonial e intercultural, da mesma forma que, sua valorização como profissional da educação tendo sua dignidade docente respeitada e tendo a liberdade política na contribuição formadora de seus educandos. Esse é o caminho em mudar a cara da escola que queremos democrática e alegre apontada por Freire.

6. PLANO DE ENSINO DECOLONIAL E INTERCULTURAL

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (Freire, 2000, p. 20).

Na seção 6, se reflete, acerca do Plano de Ensino Decolonial e Intercultural que perpassa por meio do pronunciar o mundo para modificá-lo como um ato dialógico e humanizador ao propiciar importantes vivências educativas que integram a escola à realidade local que evidencia a compreensão que um outro mundo é possível na construção de sentido para o caminhar da comunidade escolar de forma que reitere a natureza plural e democrática da escola.

6.1. Justificativa e Objetivo Decolonial e Intercultural do Plano de Ensino

Caria (2011) nos convida a refletir sobre o plano de ensino na busca de novos sentidos, essa busca, se espira na série “Educação Cidadã” fazendo referência a um dos sonhos de Paulo Freire da “Escola Cidadã”⁵¹; ou seja, como uma “escola de comunidade, escola de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia” (Freire, 1997)⁵² para os direitos humanos, a educação cidadã se realiza em espaços formais e não formais:

na perspectiva da educação cidadã, a escola deve garantir o direito de aprender, promovendo o diálogo, a participação e a cidadania desde a infância. Com

⁵¹ “A escola cidadã se constitui hoje num movimento crescente de renovação educacional, iniciado no final do Século XX, tal como o movimento da Escola Nova do final do século XIX, um movimento enraizado nas inovações educacionais das gestões municipais populares e democráticas. O Movimento da Escola Cidadã ganhou muita força nos últimos anos, inclusive no exterior. Vejam-se, sobre esse tema, as obras de José Eustáquio Romão (2000), de Paulo Roberto Padilha (2004), de Jose Clovis de Azevedo (2007) e a numerosa literatura sobre as experiências de gestão municipal democrática. De acordo com Paulo Roberto Padilha e Ângela Antunes (2010) esse movimento está hoje associado também ao crescente desenvolvimento da educação integral (GA)” (Gadotti, 2012, p. 19).

⁵² Em entrevista para a TV Educativa do Rio de Janeiro no Instituto Paulo Freire, dia 19 de março de 1997.

autonomia, ela constrói coletivamente o seu projeto eco-político-pedagógico, contribuindo para com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (Caria, 2011, p. 2).

Segundo Caria (2011) o plano de ensino decolonial e intercultural se *justifica* em pronunciar o mundo para modificá-lo; dado que, o prédio evidencia a existência de uma escola, mas a escola vai além de um corpo físico como ser no mundo vai além de ter um corpo o “ser humano usa o corpo inteiro. Usa as suas mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente” (Freire, 1989a, p. 39).

Assim, a escola também é uma comunicação do corpo consciente que se expressa na “forma de desejos, vontades, convicções, movimentos, reflexões e diálogos” (Caria, 2011, p. 107).

O suporte vai virando mundo e a vida existência à medida em que cresce a solidariedade entre mente e mãos; na medida em que o corpo humano vai virando do corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não puro espaço vazio a ser enchido por conteúdos do mundo [...] É preciso ficar claro que a consciência de ou a intencionalidade da consciência não se esgota ou se exaure na racionalidade do ser. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade — razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (Freire, 2015b, p. 22-87-88).

Caria (2011) afirma que conforme Freire (2013a, p. 79) o ser no mundo é se reconhecer sujeito da palavra na:

existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, implicando num permanente diálogo com o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

Para Freire (1983, p. 104-105) a posição do ser humano não é apenas de estar no mundo como suporte, porém com o mundo ao travar:

relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural [...] E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o [ser humano] uma relação específica [...] de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem.

Em consequência disso, a identidade como ser humano se constrói pela pronúncia da palavra, dos desejos e sentidos que afirmamos para nós, a escola, enquanto corpo consciente

educacional afirma a posição do sujeito autônomo ao praticar a pronúncia da palavra que expresse seus desejos e sentidos institucionais no e para o mundo; isto é, que se faz necessário no encontro comunitário daqueles que fazem parte da escola para juntos construírem um plano de ensino decolonial e intercultural que sintetiza o desejo daquela coletividade (Caria, 2011).

Dessa forma, é fundamental que a comunidade ou coletivo entendam que:

não é no silêncio que os [seres humanos] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns [seres humanos], mas direito de todos [os seres humanos]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2013a, p. 79).

De acordo com Caria (2011, p. 108) isso é superar a crise de sentido e método que se encontra na ideia de que a escola não pode ser seu núcleo gestor do seu próprio plano de ensino decolonial e intercultural; uma vez que, a escola deve se assumir como corpo consciente ao se construir e se desenvolver no diálogo que convida a comunidade ou coletividade a pronunciarem o mundo para transformá-lo:

de modo que tal empreendimento não deve ser entendido como privilégio dos que, historicamente, detém o direito à palavra, mas oportunidade para romper com qualquer experiência social e política, na esfera escolar, que reproduz a negação ao direito das crianças, jovens e adultos, profissionais da educação, alunos e usuários da escola, de pronunciar a sua própria palavra em relação a ela.

Em razão disso, o plano de ensino decolonial e intercultural tem por *objetivo* ser um ato dialógico e humanizador; isto significa, ser engajado na construção do planejamento que desvele sua identidade político-pedagógica que se faz quando a comunidade se encontra e juntos fazem acordos, compromissos, alianças e parcerias envolta do ensino onde possam se realizar como coletivo de professores, alunos, familiares, funcionários e gestores (Caria, 2011; Padilha, 2007).

A dialogicidade que nutre e desenvolve a escola se dá quando os seus segmentos se reúnem e revelam seus planos e desejos pessoais e escolares, estabelecem objetivos e metas comuns e constroem planos de ações coletivas e individuais em prol de uma escola que promova o crescimento de todos (Caria, 2011, p. 109).

Saul, Saul (2022) e Freire (2013a; 1986) compreendem que o diálogo no plano de ensino decolonial e intercultural não é uma simples conversa, um verbalismo, um ativismo,

um vaivém de informações, uma técnica para alcançar resultados, está no vácuo político, não significa consenso e muito menos discussão guerreira que se busca vencer, mas o diálogo é se confrontar argumentos para convencer, o que significa vencer junto.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos [seres humanos] (Freire, 2013a, p. 79-80).

Convencer. Vencer, como característica do político, passa pelo convencimento, que é pedagógico. Como se vê, ao buscar vencer, o político tem de re-correr ao convencimento. No ato político há, portanto, a natureza ou a marca do pedagógico, assim como no pedagógico há a marca do político [...] Para que este convencimento acrescente algo à luta pela busca da vitória de uma perspectiva de sociedade, aquela que me move [...] ao fazermos a história [...] no sentido de mudar a história [...] a vitória para reinventar a sociedade passa também pelo convencimento das massas populares [...] a história se faz na práxis, na luta, no conflito, no antagonismo, na divergência (Freire, 1995, p. 26-28-29-34).

Deste modo, o diálogo decolonial e intercultural no plano de ensino é a partilha de saberes na construção do conhecimento por meio da comunicação entre sujeitos ao problematizar, criticar, avaliar e trazer novos aportes argumentativos para ampliar o saber sobre o objeto a ser (re)conhecido (Saul; Saul, 2022; Freire, 1986).

A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, metatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico. A importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tornamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento. Esta ‘corresponde, aliás, como salienta o prof. Álvaro Vieira Pinto, à mais elevada das funções do pensamento – a atividade heurística da consciência’. Em ambas estas fases do ciclo gnosiológico se impõe uma postura crítica, curiosa, aos sujeitos cognoscentes, em face do objeto de seu conhecimento. Postura crítica que é negada toda vez que, rompendo-se a relação dialógica, se instaura um processo de pura transferência de conhecimento, em que conhecer deixa de ser um ato criador e recriador para ser um ato ‘digestivo’ (Freire, 1982, p. 143-144).

Dessa maneira, o diálogo decolonial e intercultural no plano de ensino é “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” quando os dois polos A e B ou sujeitos ou interlocutores se ligam por meio do amor, da

esperança e da fé um com o outro se “fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação [ou intercomunicação]” (Freire, 1983, p. 107).

Segundo Freire (2013a, p. 80-83) o diálogo decolonial e intercultural no plano de ensino se nutre do amor: se “não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”; da humildade: a “autossuficiência é incompatível com o diálogo”; da esperança: que “está na própria essência da imperfeição dos [seres humanos] levando-os a uma eterna busca”; da fé: na “sua vocação de ser mais [...] sem a fé nos [seres humanos] o diálogo é uma farsa”; da confiança: que “vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”; e do pensar crítico: que “somente o diálogo, [...], é capaz, também de gera-lo; sem ele não há comunicação e sem está não há verdadeira educação”.

O diálogo, na elaboração de um plano de ensino decolonial e intercultural:

requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política. Vale ressaltar que a dificuldade que se tem em dialogar, na educação, remonta à história da sociedade brasileira e a pouca experiência com o diálogo, tal como compreendido por Paulo Freire. Isso porque se trata de uma história marcada pelo autoritarismo e pela pedagogia bancária, assim denominada por Paulo Freire, caracterizada pela transmissão de informações e por uma didática, cuja ideia central é que somente o professor ensina e o aluno aprende (Saul; Saul, 2022, p. 26).

Por esse motivo, Freire (2013a) se manifesta de forma crítica em relação a educação colonial antidialógica que “implica numa relação vertical de A sobre o B, é o oposto a tudo isso [ao dialógico]. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente” no antidiálogo se quebra aquela relação de “‘simpatia’ entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o anti-diálogo não comunica. Faz comunicados” (Freire, 1983, p. 108).

Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboraram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (Freire, 2013a, p. 101).

Conforme Caria (2011) e Freire (1996) se deve considerar os sentidos atribuídos à escola ao afetar de forma decisiva a própria percepção existencial da comunidade nela

envolvida evidenciando a construção autônoma de escola e do coletivo no plano de ensino decolonial e intercultural ao se reconhecer como um “importante ato de humanização, como oportunidade para as pessoas pronunciarem as suas palavras e desejos e exercitarem sua própria autonomia como sujeitos” (Caria, 2011, p. 109).

Nessa direção, a escola deve oferecer ao coletivo a oportunidade de refletirem sobre a vida, bem como, considerando os locais e os espaços comunitários disponíveis para que pensem sobre os desafios comuns da vida ao construir o sentido do caminhar da comunidade escolar (Caria, 2011).

A escola que se mostra comprometida com a realidade histórica das pessoas entende que durante o processo de construção do seu projeto pode construir uma ambiência escolar mais humanizador capaz de fomentar nas pessoas novas possibilidades de existência (Caria, 2011, p. 109).

Para Freire (1982, p. 98) essas novas existências na perspectiva da humanização de seu plano de ensino utópico libertador decolonial e intercultural são necessários por meio da transformação do mundo opressor que se encontram desumanizados, dominados, alienados, oprimidos e proibidos de ser através da história dentro das estruturas sociais que os seres humanos criam e a que se acham condicionados na preservação do status quo ao reproduzir a ilusão das formas assistencialistas de ação que os proibidos de ser são convidados a esperar com paciência dias melhores:

não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos [seres humanos], isolada do mundo, senão na práxis dos [seres humanos] dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação.

Dessa maneira, a humanização implica em práticas pedagógicas libertadoras decoloniais e interculturais por parte do educador que fez a opção humanista ao compreender as relações dialéticas de consciência intencionada e o mundo como ato de conhecer (Freire, 1982).

Para ele:

é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências ‘intencionadas’ ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos, como conseqüência do ato de reconhecer o conhecimento existente. Mas – não será demasiado reenfatar – para que a educação, como prática da libertação, possa tentar a realização de um tal reconhecimento do conhecimento existente, de que

decorre a procura de novos conhecimentos, jamais pode fazer coincidir sua forma de ‘tratar’ a consciência do [ser humano] com o modo pelo qual a ‘trata’ a educação dominadora. Daí a necessidade a que fizemos referência anteriormente de o educador, que fez a opção humanista, perceber corretamente as relações consciência-mundo ou [ser humano]-mundo (Freire, 1982, p. 99-100).

Dessa forma, a desumanização implica em práticas pedagógicas dominadoras de raízes coloniais por parte do educador que reproduz a opção desumanizadora ao compreender as relações de consciência e mundo como puro ato de transferência de conhecimento no aluno como se fosse e devesse ser um simples recipiente a ser enchido (Freire, 1982).

Destaca, ainda, o autor que:

daí que, na educação como tarefa dominadora, a negação daquele caráter ativo da consciência envolva o uso de práticas pelas quais se busca ‘domesticá-lo’, procurando-se, assim, transformar a consciência naquele recipiente vazio acima referido. Desta forma, a educação ou ação cultural para a dominação não pode ser nada mais que aquele ato através do qual o educador, como ‘o que sabe’, transfere ao educando, como ‘o que não sabe’, o conhecimento existente (Freire, 1982, p. 99).

Assim, segundo Freire (2013b, p. 95) o sonho pela humanização é a concretização de um processo ou devir histórico passando pela ruptura das amarras reais e concretas da ordem econômica, política, social e ideológica que nos condenam à desumanização; visto que, o “sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz”.

Deste modo, isso significa, “re-conhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável [...] É exatamente por isso tudo que a esperança faz parte necessária da minha experiência existencial, da forma radical de estar sendo uma presença no mundo” (Freire, 2000, p. 51-52).

6.2. Currículo Decolonial e Intercultural do Plano de Ensino

À vista disso, o plano de ensino decolonial e intercultural propicia importantes vivências *curriculares* e educativas; quer dizer que, se acredita que o desenvolvimento da construção do currículo da escola não pode ser enfrentado como um ato burocrático ou protocolar feitos por somente pedagogos e especialistas que dominam as normas jurídico-educacionais exigidas pelo sistema tradicional (Caria, 2011).

Porém o currículo decolonial e intercultural do plano de ensino da escola se deve reconhecer como instrumento de gestão sistematizadora da palavra da escola em relação aos seus desejos e sentidos na organização, construção e difusão de saberes ao favorecer o

permanente e crítico engajamento político, cultural, social e econômico da comunidade ou coletivo que integram a escola (Caria, 2011).

Segundo Caria (2011, p. 111) a participação do planejar o ensino de um currículo decolonial e intercultural da escola favorece aos envolvidos ampliar sua autonomia comunitária ou coletiva e pessoal ao desenvolver várias aprendizagens e habilidades sociais como “aprender a conviver com a diferença, a valorizar o conflito e a pluralidade de ideias, a aprender a se comunicar e a interagir com os outros, a decidir em grupo e a valorizar o saber social”.

Walsh (2005b) compreende as aprendizagens e habilidades sociais, a partir da decolonialidade e da interculturalidade crítica do currículo, que se refere às relações culturais complexas, multifacetadas, negociações e intercâmbios; ou seja, procura desenvolver uma inter-relação equitativa entre povos, pessoas, conhecimentos e práticas culturais diferentes que se baseia no conflito inerente às assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder.

En sí, la interculturalidad requiere una innovación tanto pedagógica como curricular que parte, no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de los procesos de interacción social en la construcción del conocimiento, y requiere el desarrollo de capacidades conceptuales, de habilidades y destrezas, y de actitudes, valores y orientaciones de conducta (Walsh, 2001, p. 15).

Assim, não se trata de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro ou a própria diferença tampouco se trata de tornar as identidades essenciais ou de as compreender como atribuições éticas imóveis pelo contrário se trata de promover ativamente processos e intercâmbios que permitam a construção de espaços e encontros entre diferentes seres e conhecimentos, significativos e práticos (Walsh, 2005b).

Estos programas contemplan los conceptos, temas y problemas curriculares desde diferentes perspectivas culturales con el objetivo de proporcionar a todos los alumnos habilidades para analizar críticamente la diversidad cultural, ser ciudadanos activos y respetuosos de las diferencias, participar eficazmente en la resolución de problemas concretos que impiden la interculturalidad, y ser responsables y solidarios (Walsh, 2001, p. 22).

Diz autora que o decolonial e o intercultural crítico curricular tem como finalidade:

un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de

poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. Una meta por alcanzar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Por envolver uma relação de poder, Candau (2003, p. 148) compreende a decolonialidade e a interculturalidade na perspectiva crítica do currículo como (re)conhecimento da diferença, do diálogo igualitário, do conflito e do poder que:

orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-las.

Nesse sentido, Fleuri (2003, p. 31) entende a decolonialidade e a interculturalidade na perspectiva crítica do currículo como campo ou espaço de construção de identidades que:

refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.

O autor compreende também que o currículo é:

nesses contextos, o *currículo* e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (Fleuri, 2003, p. 32).

Nessa direção, Freire (2013b, p. 147) afirma que a decolonialidade e a interculturalidade crítica do currículo se situa no processo de libertação ao não se caracterizar pela justaposição de culturas e muito menos pelo poder exacerbado de uma sobre as outras, mas se baseia:

na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas.

Para Saul e Saul (2018, p. 1147-1148) o currículo na perspectiva de Freire (2013b) é conscientizadora compreendida não apenas como conhecimento, porém como opção, decisão, compromisso e ação que implica na formação da consciência crítica que pode mudar as pessoas e essas se envolvem em um processo coletivo de transformação da sociedade:

a seleção dos conhecimentos que compõem a programação educativa se dá por meio de processos de pesquisa da realidade dos educandos e da comunidade. Engendra temas geradores que contêm situações-limites a serem superadas pelos sujeitos, com o apoio de conhecimentos necessários e de educadores, de forma colaborativa e democrática. O diálogo, a participação autêntica e a esperança são conceitos fundamentais de uma pedagogia crítico-libertadora, capaz de se opor à tradição de que somente as classes sociais privilegiadas e os especialistas em educação possuem competência e direito de decidir sobre o Currículo, uma vez que julgam conhecer as necessidades e interesses da sociedade. opção radical da pedagogia freireana por integrar os temas da vida cotidiana, as culturas e o currículo, em ciclos sucessivos e ascendentes de análise crítica do real, que partem de práxis concretas e possibilitam vislumbrar e gerar novas práxis, assumindo a educação como prática da liberdade.

Saul e Giovedi (2015, p. 140) compreendem que o caminho à construção de um currículo decolonial e intercultural que se expresse no plano de ensino de forma crítico-libertador:

requer a valorização das visões de mundo dos educandos, buscando compreender seriamente a lógica que eles utilizam para apreender a realidade. Em seguida, é necessário sistematizar essas visões de tal modo que se tenha uma compreensão da leitura de realidade dos alunos. Por fim, é preciso confrontar as visões de mundo dos estudantes com aquelas dos educadores, procurando identificar tópicos de campos do saber que possam auxiliar educandos e educadores a construir juntos uma visão mais crítica da realidade.

Oliveira, Marcondes e Santos (2018, p. 129) explicam que o currículo decolonial e intercultural do plano de ensino na perspectiva libertadora é mediada pelo diálogo na relação entre os sujeitos e a construção que apresenta uma dimensão histórica e política:

o currículo escolar pressupõe a interação entre o saber científico e o popular, não sendo um processo impositivo de um saber prescrito pelo educador e legitimado pela comunidades escolar, em detrimento dos saberes provenientes das práticas sociais e das experiências de vida. Isto significa que nesta concepção de currículo, a escolha dos conteúdos escolares precisa ser compartilhada com os alunos, de uma forma democrática e valorizam-se os saberes da experiência, sendo os mesmos reorganizados no cotidiano escolar, para serem devolvidos às comunidades sociais.

Nesse contexto, Caria (2011) corrobora com Padilha (2007, p. 166-167) que ao elaborar o planejamento curricular do ensino decolonial e intercultural:

as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitando os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem novas relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro.

Nessa direção, possibilitando também, à comunidade ou coletivo envolvido praticarem uma intensa relação social sobre a política educacional nacional, regional e local; já que, ao planejar o currículo da escola se tem o desafio de pensar o pedagógico contemporâneo ao questionar a legislação e a estrutura educacional nacional, estadual e municipal ao compreender os desenvolvimentos e impedimentos burocráticos presentes na administração pública nacional, estadual e municipal (Caria, 2011).

Conforme Caria (2011) é por isso, que é fundamental, que a comunidade ou coletivo quando se encontrem com a escola é para desenvolver o planejamento do seu próprio currículo de ensino decolonial e intercultural ao assumir como um espaço educacional que não somente os alunos são instigados a aprender, como também, todos se reconhecem aptos a ensinar e aprender; se tornando ou vão se tornando conhecedores e reconhecedores (Freire, 2017).

Essa dimensão educacional é intrínseca ao processo de construção curricular do plano de ensino decolonial e intercultural da escola ao desafiar os membros de cada um dos segmentos escolares:

– a saber: pais, funcionários, alunos, professores e gestores – a não considerar as diferenças que marcam cada um deles como impedimento para o diálogo, mas como elemento potencializador para a construção de uma vivência escolar plural e democrática que valoriza a trajetória de vida de cada um e reconhece o espaço escolar, naquele momento, como oportunidade histórica para juntos se tornarem pessoas ainda melhores (Caria, 2011, p. 112).

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (Freire, 2001, p. 12).

Nesse sentido, segundo Saul e Saul (2022) o currículo no plano de ensino decolonial e intercultural valoriza a participação da comunidade ou coletivo; ou seja, a partir de uma perspectiva democrática em respeito às diferenças, da mesma forma que, trabalhando na ampliação do processo educativo com distintas linguagens, concepções geracionais, étnicas e

ritmos de aprendizagem, assim a participação implica no direito de decidir e intervir no dever de não se omitir.

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um ‘estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas’. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade (Freire, 1991, p. 75).

Em consequência disso, a participação implica em uma práxis de compartilhamento e cooperação entre os sujeitos da comunidade ou coletivo onde todos possam ter voz, ao decidir em diferentes perspectivas de poder e construir uma cidadania para além do papel (Saul; Saul, 2022); dado que, criando diante a inexperiência democrática de participação e ingerência delas “uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir” (Freire, 1983, p. 102).

Nesse sentido, o currículo do plano de ensino decolonial e intercultural é uma:

ação cultural, na escola, trabalha a favor da inclusão dos sujeitos, colaborando para que aqueles, que dela participam, possam descobrir-se como seres capazes de um fazer coletivo em prol da transformação de tudo o que oprime (Saul; Saul, 2022, p. 27).

Para Saul e Saul (2022) a elaboração do currículo decolonial e intercultural do plano de ensino incorpora o que se espera da comunidade ou coletivo escolar que são contribuições de diferentes naturezas, que expressam diversos níveis de participação no “sentido de participar da sua mobilização, aprendendo e ensinando [...] é altamente pedagógico” (Freire, 1995, p. 29-40).

É importante saber o que pensam os professores, os demais educadores da escola, os educandos e suas famílias, a respeito das decisões curriculares que integram/integram o PPP. Mais que isso, é importante que essas percepções sejam discutidas e problematizadas para que possam interferir nas decisões. Nesse sentido, é importante considerar que participação implica poder de decisão e que essa é uma condição para se conquistar, cada vez mais, níveis de autonomia. Algumas vezes, a propósito da participação dos educandos no planejamento e no desenvolvimento do PPP, se questiona o fato de que grupos de educandos ainda não sabem, ou não estão prontos para participar. No entanto, como nos lembra Freire, é na prática da participação que se aprende a participar (Saul; Saul, 2022, p. 27-28).

Diante disso, o currículo do plano de ensino decolonial e intercultural é integrar a escola à realidade local; isto é, o currículo da escola vai além dos muros é uma dimensão político-pedagógica que movimenta a comunidade ou coletivo a dialogar com o mundo, a partir do saber produzido no seu interior (Caria, 2011).

Esse movimento de integração da escola com o seu bairro e do bairro com a escola potencializa o estabelecimento de uma ampla rede de relações e parcerias que muito contribui para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural das pessoas que dela fazem parte (Caria, 2011, p. 112).

Deste modo, o currículo decolonial e intercultural escolar, segundo Padilha (2007, p. 167) é “práxis; ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente”, do mesmo modo que, é um currículo de escola que afirma o político-pedagógico ao desvelar o dever com a realidade dos alunos na promoção do encontro da escola com os equipamentos públicos e atores sociais presentes na comunidade e cidade (Caria, 2011).

Isso significa na busca da:

construção de uma agenda comum de trabalho que possibilite o enfrentamento dos problemas que impedem a própria escola de cumprir plenamente sua função social elementar, a saber: garantir que todos, adultos e crianças, se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, percebendo-se sujeitos da história (Caria, 2011, p. 113).

Segundo Caria (2011, p. 113) esse movimento não descaracteriza o significado da função social basilar da escola, entretanto reconhece que o seu êxito, na importante função de ensinar e aprender é que se:

efetiva quando assume compromissos com a realidade concreta do seu aluno e não com certos conteúdos escolares desconectados da vida das pessoas. Assim, ao se reconhecer parte de uma ampla rede de relações e parcerias, a escola se transforma num importante agente estimulador de novas possibilidades educativas no âmbito do bairro e da cidade, à medida que a própria comunidade passa a ser desafiada a enfrentar os seus desafios de uma forma mais articulada e coletiva.

Corroborando com Caria (2011) entre a escola e a realidade local, Saul e Saul (2022, p. 24) compreendem que o currículo do plano de ensino decolonial e intercultural é uma leitura da realidade; uma vez que, promove a entrada, a desocultação e a chegada da singularidade da escola, nesse sentido possibilitando o entendimento de seu contexto,

apreendido na sua conexão parte-todo, na localização de seus condicionamentos, contradições, limites e avanços:

ler a realidade da escola implica conhecer a comunidade escolar, suas práticas e necessidades. É importante saber qual é a percepção da comunidade sobre a educação, a escola, o currículo, o que acontece na sala de aula, e como se dá a formação dos educadores. A leitura da realidade é um ato de conhecimento crítico e criativo sobre a razão de ser das situações, com vistas a transformá-las.

Saul e Saul (2022) afirmam, a partir de Freire (1981, p. 35) que a leitura da realidade é algo que não está dado, parado e que entrelaça, indispensavelmente, a percepção dos sujeitos que estão em determinados contextos:

para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Dessa forma, a leitura da realidade não se restringe na verificação da descrição socioeconômica da comunidade ou coletivo de suas necessidades e preocupações, bem como, deve consentir diferenciar possibilidades, limites e desafios em relação aos educandos e educadores no processo de ensino-aprendizagem, como também, no processo administrativo e às condições objetivas da escola (Saul; Saul, 2022).

Não pode ser um capítulo ‘congelado’ que figura no conjunto do PPP, sem interlocução com os demais capítulos do mesmo, ou seja, o levantamento da realidade precisa dar indicações que subsidiem as decisões curriculares de forma dinâmica porque a realidade é dinâmica e mutável. Vale dizer que o levantamento da realidade precisa ter consequências que se expressam no quefazer cotidiano da escola. Isso quer dizer que o levantamento da realidade precisa ser uma prática constante no trabalho de fazer e refazer o Currículo e o PPP (Saul; Saul, 2022, p. 25).

Isto posto, o currículo do plano de ensino decolonial e intercultural é compreender que um outro mundo é possível; isto significa que, a escola em sua perspectiva pública contemporânea não pode deixar de lado os sentidos que o ser humano tem evidenciado do seu modo de existir, de relação com o outro e com a terra que é sua morada (Caria, 2011).

Deste modo, implica na “denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo” (Freire, 2000, p. 54):

a coisificação das relações humanas; a subordinação da vida à lógica do mercado; o acúmulo desenfreado de riquezas em detrimento do outro; a exploração sem limites dos recursos naturais do planeta; a emissão de gases poluentes na atmosfera; a poluição dos rios e mares resultando na morte de ecossistemas inteiros; a prontidão pela guerra no lugar de soluções diplomáticas; a prevalência de interesses pessoais em detrimento do interesse público na administração do Estado, são exemplos de que uma outra lógica humana precisa ser construída (Caria, 2011, p. 114).

Por consequência, segundo Caria (2011, p. 114) a escola por meio do currículo, dos encontros entre os sujeitos da coletividade, dos projetos de estudo, das pesquisas que desenvolve e do acesso que possui junto à comunidade é necessário desvelar a sua posição na busca de uma vida que faça mais sentido em uma ecopedagogia que é um “movimento de amplitude planetária, se apresenta como um novo paradigma, ao compor um amplo referencial teórico-prático em torno da sustentabilidade de tudo que expressa vida no planeta”.

Caria (2011) reafirma a ideia de Freire (2013b, p. 40) que na perspectiva da ecopedagogia não há nisso nenhum idealismo:

a imaginação e a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a ‘conjectura’ do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular.

Desta maneira, o currículo do plano de ensino decolonial e intercultural da escola ao incorporar a perspectiva da ecopedagogia potencializa:

o próprio processo de controle social sobre as empresas, quando mobiliza as pessoas que integram a escola a vivenciarem processos de Leitura do Mundo, identificando as consequências ambientais das atividades industriais existentes no bairro e na cidade e as alternativas de intervenção e controle; ações ecopedagógicas locais que afetam positivamente a sustentabilidade da vida numa esfera planetária (Caria, 2011, p. 115).

Em razão disso, conforme Caria (2011, p. 115-116) é possível construir um outro mundo que considere as realidades concretas vividas por cada um de nós do coletivo ou comunidade na escola, no bairro, na cidade e na aldeia; visto que, um currículo político-ecopedagógico de escola decolonial e intercultural que incentive o fomento de novas práticas educacionais e ações em relação ao mundo que temos e que queremos, deste modo garantindo a todos a necessidade de:

vivenciar permanentes Leituras do Mundo sobre a realidade; assumir atitudes mais solidárias para com os nossos semelhantes e a Terra; estreitar ainda mais os vínculos afetivos entre os alunos, a equipe pedagógica e toda a comunidade; revelar maior

sensibilidade e ternura para com os outros; assumir atitude pessoal comprometida com a justiça social e econômica do bairro e da cidade; aprofundar o conhecimento de nós mesmos na nossa relação com os outros; lutar por melhores condições de trabalho na escola garantindo tempo de estudo e aperfeiçoamento profissional; ampliar as possibilidades de participação política da população na gestão da esfera pública local etc.

Nesse contexto, garantindo os direitos de todos a uma educação de qualidade ao promover uma aprendizagem escolar de compromisso com a transformação social e superando as contradições sociais impróprias de vida onde os alunos e familiares da escola muitas vezes se encontram condicionados (Caria, 2011).

Desse jeito, é preciso “matricular seus sonhos, sua cultura, seu projeto de vida. Para isso: precisamos de uma educação para o sonho, para a utopia, uma educação para um outro mundo possível” (Gadotti, 2008, p. 129).

6.3. Prática Educacional, Avaliação e Natureza Democrática Decolonial e Intercultural do Plano de Ensino

Para Caria (2011) a *prática educacional* do plano de ensino decolonial e intercultural é construir sentido para o caminhar da comunidade escolar; quer dizer que, a coletividade escolar tem que ser o movimento que estabelece o encontro dos sujeitos para juntos construírem uma identidade política e pedagógica mais evidente, sistemática e documental ao desvelar à sociedade os desejos e sentidos que a escola dá no seu fazer cotidiano como resultado dos movimentos e segmentos que se articulam de forma permanente.

Esse movimento valoriza as relações subjetivas e objetivas intrínsecos aos espaços que consideram a perspectiva dialógica, plural e democrática, da mesma forma que, incentiva os sujeitos a pensarem em torno das concepções, utopias, contextos históricos e direções que a comunidade ou coletivo destaca em relação à escola (Caria, 2011; Padilha, 2007).

Desse modo, conforme Caria (2011, p. 117-118) o movimento desvela as concepções teóricas, filosóficas e práticas da comunidade ou coletivo escolar por meio do diálogo envolta das questões como:

quais concepções teóricas nossa prática escolar revela ter em relação à infância, aprendizagem, avaliação, gestão, família, currículo etc.? Desejamos impregnar a nossa prática de quais concepções e referenciais teóricos? É importante observar que a identidade política e pedagógica da escola não se dá pela simples adesão a determinadas concepções teóricas retiradas de documentos referenciais publicados pelo MEC ou ainda de livros específicos. A escola alcança traços identitários mais nítidos quando se põe a problematizar a sua prática e a investigar quais as verdadeiras concepções que estão impregnadas no corpo escolar durante as suas práticas pedagógicas, administrativas e políticas. Por exemplo, a escola pode

pronunciar uma retórica que reconhece a dimensão processual e inclusiva da avaliação da aprendizagem escolar, mas durante a reunião de conselho de classe, aquele mesmo corpo escolar revela ter uma concepção meritocrática e excludente de avaliação da aprendizagem. Essa dicotomia entre a teoria e a prática escolar deve ser superada no contexto de um projeto de escola que promove amplos movimentos e encontros para se posicionar em relação às concepções e práticas que deseja ver impregnadas nas pessoas que integram cada segmento escolar, elevando assim os níveis de consciência em relação ao campo de intencionalidades que justificam a ação educativa da escola.

Assim, o movimento constrói a prática educacional decolonial e intercultural do plano de ensino da escola desvelando a sua concepção política e pedagógica evidenciando suas reflexões sobre as utopias, sonhos, sentidos e desejos da comunidade em relação à escola e ao mundo numa ação permanente de crítica e diálogo; já que, tem um contínuo questionamento tanto em vista as condições e práticas presentes no cotidiano da escola, bairro e cidade (Caria, 2011).

Isso significa no avanço de uma consciência ingênua à consciência crítica da realidade em tomada de posição de “consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade [...] direta e realmente ligada à democratização” (Freire, 1983, p. 104).

De acordo com Freire (1983, p. 105-106) a consciência ingênua se “crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar [...] de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo” e a consciência crítica é a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...] a sua integração com a realidade” à “transformação permanente da realidade, para permanente humanização dos homens” (Freire, 2013a, p. 83) e por isso mesmo “não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação” (Freire, 1982, p. 139) do seu viável histórico.

Esse processo reconduz o olhar das pessoas em relação aos problemas e desafios por elas enfrentados, na medida em que passam a compreendê-los numa perspectiva crítica e utópica e as mobiliza na construção de uma ambiência dialógica que reconhece que um outro mundo é possível, estimulando assim novas práticas e atitudes entre todos que integram o espaço escolar. Estimula a escola a materializar novas relações interpessoais, pedagógicas e políticas coerentes com o desejo coletivo nela fomentado (Caria, 2011, p. 118).

Desta maneira, segundo Caria (2011, p. 119) o movimento nos encontros fomentados pela escola à construção de sua prática educacional decolonial e intercultural de planejamento de ensino, a comunidade deve promover a leitura do mundo, na compreensão da realidade histórica que todos compartilham; ou seja, que a escola promova ao coletivo a experiência da

leitura do mundo na superação da prática tradicional de raízes coloniais escolar de “separar o conhecimento da realidade e potencializando a sua capacidade de integrar no seu currículo escolar a história de vida das pessoas que dela fazem parte”.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’, e não as ‘palavras da realidade’. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de ‘cultura do silêncio’ imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (Freire, 1986, p. 164).

Em vista disso, o movimento, a comunidade, a escola e a leitura de mundo é a base da construção da prática educacional decolonial e intercultural do plano de ensino ao exigirem dos educadores uma prática docente consciente e radical além de desvelar a realidade, do mesmo modo que, é reposicionar os sujeitos diante dela e mobilizar a coletividade a refletirem possíveis caminhos à transformação das contradições sociais (Caria, 2011).

Quando a população se reúne para vivenciar processos de Leitura do Mundo, a escola colabora com o fortalecimento dos vínculos comunitários necessários para o enfrentamento dos problemas e desafios do bairro, permitindo que acordos, parcerias e projetos comuns sejam firmados, cumprindo assim um importante papel social no bairro (Caria, 2011, p. 120).

Para Caria (2011, p. 120) esse movimento escolar pela construção de sua prática educacional decolonial e intercultural de planejamento do ensino se realiza na elaboração de um plano de ação que evidência as metas e estratégias que a comunidade escolar irá afirmar e buscar mobilizar ao modo de transformar seus níveis de qualidade educacional em relação à “aprendizagem dos alunos, à prática pedagógica dos professores, à convivência escolar, à gestão democrática, ao vínculo da escola como a cidade etc”; dado que, “sinaliza de forma clara o que deve perseguir para melhorar seus serviços, estabelecendo os papéis e responsabilidades de cada sujeito escolar no processo de desenvolvimento desse plano de ação”.

Segundo Freire (2013a) uma prática educacional decolonial e intercultural é aquela que pretende a humanização do ser humano na dimensão em que se desfaz de toda forma de

manipulação humana e dimensiona o ser humano como o sujeito da educação articulado com as dimensões existenciais, políticas e éticas; ou seja, uma prática educacional como instrumento de desalienação e de libertação do ser humano oprimidos, que, ao pensarem sobre a sua situação de explorados, se engajam numa luta à mudança social e de sua libertação da opressão.

Uma prática educacional fundamentada no questionamento da realidade social, provocando o diálogo, a curiosidade e o ato de perguntar dos sujeitos na ação educativa; isto é, uma prática educacional comprometida com a perspectiva histórica de transformação social, baseada em lutas e ações educativas concretas (Freire, 2013a; 2013b; 2011).

De acordo com Freire (2015a; 2000; 1996) é necessário que a prática educacional respeite a autonomia do ser humano, como sujeitos do conhecimento, da história e da cultura, bem como, eticamente se indigne com as discriminações e as injustiças sociais; isso significa que, a prática educacional tem que ser comprometida com o sonho ético e político de uma sociedade e de uma escola democrática.

Para Saul, Saul e Voltas (2021, p. 630) a prática educacional na perspectiva decolonial e intercultural no plano de ensino implicam em um posicionamento ético-crítico, uma vez que, é o desenvolvimento permanente da consciência crítica acerca da realidade que resulte em uma prática coerente, encarnada nas lutas contra a desumanização e por justiça social:

trata-se de desenvolver um estado de autorreflexão constante, gerador de uma capacidade de estranhamento de si e do mundo, como possibilidade de indagar o real em processos educativos dialógicos de aquisição e produção de conhecimentos transformadores a partir de diferentes epistemologias, realçando e trabalhando categorias como classe, raça, etnia, gênero e sexualidade.

Segundo Fleuri (2018) a prática educacional decolonial e intercultural é aquela que valoriza os processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem ao reconhecer as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto; ou seja, o educador que assume uma perspectiva decolonial e intercultural crítica em sua prática educacional ao considerar a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

O autor diz também ao se referir aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa:

a relação entre culturas diferentes, entendidas como contexto complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social. [...] Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados e são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos (Fleuri, 2018, p. 42-43).

Candau (2005) compreende que a prática educacional em uma perspectiva decolonial e intercultural no planejamento do ensino é reconhecer a existência da desigualdade, da discriminação, do racismo na sociedade, na educação, ao questionar o caráter monocultural e etnocêntrico presente nos currículos e práticas escolares, como também, nas políticas educativas.

A autora afirma que a prática decolonial e intercultural na dimensão educacional parte da:

afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

Assim, marcando diante disso, uma postura de reconhecimento, valorização da diversidade cultural, articulando-a com as questões da igualdade, do direito à educação ao resgatar os processos de construção das identidades culturais a nível pessoal e coletivo, promovendo experiências de interação com os outros e favorecer processos de empoderamento em termos dos atores sociais e coletivos (Candau, 2005).

Walsh (2005c, p. 33) afirma que uma prática educacional decolonial e intercultural é o reflexo de um giro ou virada em torno do conhecimento e da educação que quer levar a sério tanto as contribuições como as implicações das histórias, das culturas e epistemologias locais negadas, marginalizadas e subalternizadas ao exigir também que se preste atenção à formação de ligações dialógicas entre as duas:

pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la

hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas.

Oliveira (2006, p. 122) compreende que a prática educacional em uma perspectiva decolonial e intercultural se fundamenta em um processo educacional de comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento no qual se apresenta:

como situação gnosiológica e prática da liberdade, na qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre a realidade conhecida. A educação tem um caráter libertador porque pressupõe a libertação do ser humano, enquanto sujeito, da adaptação, da alienação, em relação ao conhecimento e à história. A aula é entendida como ‘encontro que se busca o conhecimento’.

A autora (2006, p. 122) também afirma que a prática educacional enfatiza os elementos subjetivos e relacionais da educação:

aluno e professor como sujeitos do conhecimento e a relação dialógica do processo educativo, na qual o educador-educando tem a função de ensinar, mas também aprende e o educando-educador aprende, mas também ensina. A fundação da escola é preparar criticamente o indivíduo, integrando-o à sociedade, contribuindo para a transformação social, por meio de uma prática criativa, participativa, dialógica e conscientizadora.

Vale ressaltar, que a prática educacional decolonial e intercultural tem como base de método o diálogo e o da pergunta:

o método dialógico e o da pergunta tornam-se os veículos de articulação entre o saber cotidiano, experiencial e popular dos alunos com o saber erudito e escolar, bem como instrumentais para o desenvolvimento da consciência crítica, na busca do desvelamento da realidade social (Oliveira, 2006, p. 122).

É com isso, segundo Saul e Saul (2022) que a *avaliação* do plano de ensino decolonial e intercultural necessita ser constante para que a escola saiba o que vai bem em suas práticas, o que precisa ser modificado, o que precisa ser aprofundado e complementado.

Assim, o processo de avaliação é o que faz com que o plano de ensino decolonial e intercultural:

esteja sempre se reformulando, durante todo o ano letivo. Assim, ele não será um documento que ficará arquivado, porque pronto, na escola ou na Secretaria da Educação. Haverá sempre um movimento de acréscimo, substituição, aprofundamento do que foi decidido, na perspectiva de reinvenção de propostas e ações (Saul; Saul, 2022, p. 28).

Saul e Saul (2022) afirma que Freire (1989a, p. 84) nos convida a refletir sobre a relação entre a prática educacional decolonial e intercultural do educador e a avaliação:

não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. [...] A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva.

Para Freire (1989a, p. 84-85) não há prática decolonial e intercultural sem avaliação, bem como, a prática necessita de planejamento; isto é, planejar a prática significa ter uma ideia evidente dos objetivos que queremos alcançar com ela, como também, é ter um conhecimento das condições em que se atua, dos instrumentos e dos meios de que dispomos:

planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo. Às vezes a avaliação nos ensina que, se os objetivos que tínhamos eram corretos, os meios que escolhemos não eram os melhores. Às vezes, percebemos também, através da prática da avaliação, que os prazos que havíamos determinado não correspondiam. As nossas reais possibilidades. [...] É importante que o nosso Povo entenda cada vez mais a necessidade de avaliar a sua prática e a necessidade de participar nos planos da reconstrução nacional.

Assim, Saul e Saul (2022), segundo Freire (1996, p. 116) a relação entre a prática educacional decolonial e intercultural, a avaliação e o planejamento são fundamentais de serem cultivadas na perspectiva democrática libertadora repudiando qualquer prática avaliativa autoritária que estiver no plano de serviço da domesticação:

os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o ‘falar a’ como caminho do ‘falar com’.

Essa avaliação dos sistemas pseudodemocráticos privilegia nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância

entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 2013a).

Porém a avaliação crítica e amorosa que busca a libertação na construção do plano de ensino decolonial e intercultural que não é o ato no qual A avalia B, sobretudo, é o ato por meio do qual A e B se avaliam juntos, suas aprendizagens, seus desenvolvimentos, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos são superados pelo seu caráter dialógico de avaliar; ou seja, na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação de aprendizagem e da transformação (Freire, 1982).

Conforme afirmar Fleuri (2013, p. 115) avaliar é a relação entre continuidade e mediações que tem por base o diálogo e o compartilhamento de experiências:

a avaliação contínua do processo pedagógico é fundamental para garantir-lhe sustentação, coerência e consistência. Para realizar processos de avaliação que ensejam a aprendizagem diferenciada pelos estudantes, os professores sentiram a necessidade formação em ação que lhe possibilite, mediante a reflexão sobre sua prática, uma estruturação teórica que agregue a prática docente existente e à que esta sendo construída. De modo particular, é preciso realizar processos contínuos de diálogo e troca de experiências, de modo a desenvolver a sensibilidade para perceber as dificuldades dos estudantes e adequar o processo pedagógico às suas necessidades de formação de conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade.

Para Saul (2008, p. 23) a avaliação do processo ensino aprendizagem, no marco da avaliação libertadora que fundamenta a perspectiva decolonial e intercultural do plano de ensino:

- tem função diagnóstica;
- favorece o autoconhecimento do educando;
- contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado;
- tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos;
- propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando;
- ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar;
- auxilia o professor a replanejar a sua ação;
- prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- enfatiza o processo e o resultado do aprendizado;
- é participativa.

Para Barbosa (2013), a avaliação do processo ensino aprendizagem é libertadora e humanizadora; ou seja, é transformadora social ao superar o autoritarismo, estabelecendo a

autonomia do aluno na aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo ao conhecer os conteúdos que aprenderá, os objetivos que alcançará, os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem.

A função avaliativa precisa exercer uma função dialógica e interativa, a fim de promover sujeitos moral e intelectualmente críticos e participativos inseridos em seu contexto social e político, com capacidade para tomar suas próprias decisões, agindo com cooperação e reciprocidade (Barbosa, 2013, p. 172).

A avaliação libertadora e humanizadora deve ainda ser compreendida como um ato amoroso, acolhedor, integrativo, inclusivo e processual:

ela tem por base acolher uma situação com vistas a mudanças quando necessário. Seu objetivo é diagnosticar e incluir o aluno oferecendo-lhes caminhos para obtenção dos melhores resultados. Na perspectiva humanizadora, a avaliação não pode ser somativa, realizada apenas ao final do processo, refletindo apenas o resultado final, sob pena de perder seu propósito (Barbosa, 2013, p. 171).

Assim, a avaliação numa perspectiva de uma pedagogia libertadora é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações em busca da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo (Barbosa, 2013).

Mudar a prática da avaliação das escolas, na direção de uma avaliação crítico-transformadora, requer que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática. É ingênuo e equivocado pensar que as iniciativas para a mudança da escola na direção de uma educação democrática possam ser concretizadas por força exclusiva de contundentes e calorosas declarações de intenção, ou ainda, pelo uso de artifícios legais por parte dos dirigentes da educação (Saul, 2008, p. 23).

Por fim, o plano de ensino decolonial e intercultural é reiterar a natureza *plural e democrática* da escola; uma vez que, nas últimas décadas o neoliberalismo hegemônico direcionou os rumos das políticas públicas no Brasil ao subordinar o Estado aos interesses do mercado e diminuindo os investimentos em políticas sociais que pudessem transformar a desigualdade social (Caria, 2011).

Isso significa que, as “doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento” (Freire, 2015a, p. 37).

Ele ressaltar que:

a visão tecnicista da educação, que a reduz a pura técnica, e mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental de educando. Se já não há classes sociais, se os conflitos sociais perderam a conotação de conflitos de classe, se não há antagonismo nos interesses, se está tudo mais ou menos igual, o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, é a padronização do que se deve ensinar e aprender, é a transmissão de uma sabedoria bem-comportada ou de uma 'sabedoria de resultados' (Freire, 2015b, p. 91).

Dessa maneira, reafirmando os paradigmas e modelos tecnocráticos e clientelistas na administração da vida pública mecanismos que diminui ou nega a participação da sociedade no direito de discutir, analisar e acompanhar a construção de suas políticas a serem implementadas pela administração se limitando a técnicos e especialistas (Caria, 2011; Romão, 2000; Gadotti, 2000).

O fato é que, além da pouca tradição democrática e de participação da população brasileira na gestão da esfera pública da vida, por conta de regimes autoritários, as políticas neoliberais consolidadas neste período recente nunca priorizaram o efetivo desenvolvimento da cultura da participação da população na gestão do interesse público. É neste contexto que a escola pública brasileira vem tentando efetivar os princípios da gestão democrática estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, não são poucos os embaraços e dificuldades que enfrenta para, de fato, se constituir espaço efetivamente público e democrático comprometido com os interesses da população (Caria, 2011, p. 121).

É por isso que os colegiados escolares devem ser agentes estratégicos para realizar a democratização da gestão escolar ao consolidar a autonomia político-pedagógica evidenciada no projeto escolar; visto que, ampliando a sua participação na gestão política, pedagógica da escola, administrativa, disciplinar, avaliativa, curricular, direção, coordenação pedagógica, professores e dos demais segmentos na realização das decisões sobre as perspectivas estratégicas da escola além das burocráticas (Caria, 2011).

Os representantes de pais, de alunos e de funcionários de apoio escolar devem participar, no âmbito do conselho de escola, das decisões diretamente relacionadas às funções sociais atribuídas à escola. Mas, para isso, é fundamental que o próprio conselho, quando reunido, garanta uma pauta de reunião não apenas deliberativa, mas, prioritariamente, formativa, prevendo momentos de estudo e aprofundamento de entendimentos relacionados ao projeto da escola, capaz de qualificar a participação e envolvimento de todos os segmentos nos assuntos políticos e pedagógicos dela. Com isso, a escola pública cria condições para a comunidade usuária dos seus serviços vivenciar a cidadania através do controle social que passa a exercer sobre a escola e sobre o seu sistema de ensino (Caria, 2011, p. 122-123).

Conforme Caria (2011) é fundamental realizar o encontro constante entre o Conselho Municipal de Educação ou Estadual e o colegiado escolar de forma regular para avaliar o sistema de ensino, da mesma forma que, os investimentos em educação planejado no âmbito

institucional para além da natureza fiscalizadora e deliberativa, mas também formativa; quer dizer que, se busca fortalecer a autonomia da escola e a construção da gestão democrática ao incentivar a participação da comunidade ou coletivo nos debates e encaminhamento das políticas educacionais em desenvolvimento da unidade escolar.

A aproximação do Conselho Municipal de Educação com os colegiados escolares de cada unidade se apresenta como uma promissora oportunidade formativa que pode favorecer uma melhor compreensão e entendimento dos relatórios de prestação de contas e de investimentos em educação aprovados pelo CME e ainda o acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação, que podem ser estudados pelos colegiados escolares através de fluxos internos criados pela própria rede ou sistema, levando a escola a potencializar o seu projeto, enquanto a rede, e ou sistema de ensino, alimenta o seu planejamento estratégico das indicações formuladas no projeto político-pedagógico de cada escola, validando as prioridades da rede a partir das demandas indicadas pelas unidades. Perseguir uma convivência escolar que se revele democrática e promova o desenvolvimento da autonomia das pessoas deve ser considerado nesse processo de construção de um projeto de escola (Caria, 2011, p. 123-124).

Freire (1991, p. 74-84-86) em sua experiência como Secretário de Educação de São Paulo desvela algumas ações fundamentais para mudar a cara da escola, do mesmo modo que, o fortalecimento de uma escola democrática e autônoma:

o sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente [...] Continuo afirmando que a população tem necessidades e expectativas em relação a escola. As escolas e as equipes que trabalham nas diferentes instâncias da SME (Secretaria Municipal de Educação) precisam conhecer essas necessidades e expectativas e considerá-las no processo que deve levar à mudança da escola. Duas ações principais têm sido desenvolvidas por esta Secretaria para que se possa conhecer o que a população quer da escola, bem como as críticas que têm em relação à mesma. Uma delas foi a instação, em todas as escolas dos conselhos de escola, com caráter deliberativo. Esses conselhos devem ser atuantes e participar efetivamente das decisões e realizações da escola. A outra ação é a realização de plenárias pedagógicas. Estas são grandes encontros que ocorrem aos sábados entre dirigentes de SME das mais diferentes instâncias e a comunidade [...] é sobre tudo a perspectiva democrática que se imprime na política pedagógica desta gestão.

Em vista disso, promovendo a oportunidade de aprendizagem escolar de todos os usuários da instituição educacional para isso é necessário a revisão da estrutura de poder e autoridade hegemônica nela realizada na abertura de participação da comunidade que protagonizam o cotidiano escolar (Caria, 2011) ao ser feita por meio da “participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania” (Freire, 2001, p. 37).

Destaca o autor que:

não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. Era preciso, pois, democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública (Freire, 2001, p. 38).

Nessa direção, cumprindo os princípios constitucionais de uma gestão pública democrática, bem como, o apoio pedagógico dos pais e funcionários nos temas educacionais da escola ao desenvolver na equipe gestora e nos professores uma atitude de prática pedagógica e social mais democrática junto ao coletivo (Caria, 2011; Romão, 2000).

Mas também estão reservadas às crianças e adolescentes, estudantes da escola, inúmeras possibilidades educativas quando vivenciam uma ambiência onde os adultos assumem compromissos mais democráticos de participação, podendo manifestar, de forma direta ou por representação, suas vontades e desejos para com os diversos aspectos que envolvem o cotidiano da escola. Desse modo, a escola passa a reconhecer a infância como portadora de direitos fundamentais, que incluem a participação na esfera pública da vida, se transformando num importante espaço para o exercício da cidadania desde a infância (Caria, 2011, p. 125).

Dessa forma, segundo Caria (2011), Gadotti (2000), Padilha (2007) e Romão (2000) é possível realizar um plano democrático de ensino decolonial e intercultural de escola que valorize a subjetividade da vida em ações e estratégias à melhoria dos processos pedagógicos por meio do diálogo com o coletivo ao considerar as suas concepções no cotidiano escolar ao vivenciar a sua experiência de leitura de mundo de forma crítica e utópica.

Como também, uma escola que represente os anseios da comunidade possibilitando a intersubjetividade crítica e promovendo a ação transformadora; já que, é uma escola que pronuncia a sua própria palavra, que expressa o desejo da comunidade.

Assim, cumprindo o seu papel social coletivo e fazendo do sistema de ensino se rever ou recriar-se ao potencializar a autonomia e a gestão democrática de cada unidade escolar (Caria, 2011; Gadotti, 2000; Padilha, 2007; Romão, 2000).

Saul e Saul (2022, p. 29-30) compreendem também que o plano de ensino decolonial e intercultural da escola seja democrático; ou seja, uma gestão escolar pública comunitária que construa processos curriculares possíveis e desejáveis da realidade coletiva, da mesma forma que, os professores escrevam uma história que criem e recriem o currículo como uma prática social do direito de refletir, refazer e reexperienciar:

a partir da decisão de qual é o currículo que interessa e respondendo conscientemente às questões: currículo para quem? Currículo para quê? Currículo a favor de quem? A prática desta nova lógica de construção curricular considerou todo o tempo a necessária ‘participação’ dos educadores dando ênfase ao ‘trabalho coletivo’ nas escolas e desenvolvendo um programa de formação permanente dos educadores, entendido como condição para a ‘mudança da cara da escola’. Na perspectiva freiriana, currículo é a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora [...]. Essa compreensão amplia o conceito restrito de currículo, entendido somente como grade e tópicos de conteúdo. Decisões sobre o quefazer na educação passam necessariamente por questões que assim se explicitam: Que escola queremos? A favor de quem fazemos educação? Que ser humano queremos formar? Que sociedade queremos? As respostas a essas questões trazem a utopia que será expressa no currículo e necessariamente no PPP.

De acordo com Freire (1989a, p. 15-16) é inconcebível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político; dado que, é impossível a educação ser neutra, que se diga a serviço da humanização; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa desumanizadora:

neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Assim, Saul e Saul (2022) salientam que o plano de ensino decolonial e intercultural democrático é o caminho utópico que guia a prática educacional, os sonhos de uma escola com qualidade social transformadora “sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana” (Freire, 2009, p. 41).

Para que os sonhos se tornem possíveis, em uma perspectiva utópica - de um tempo que ainda não veio, é preciso trabalhar e educar a esperança, para que esta não seja uma esperança vã, isto é, pura espera, mera resignação, mas sim, uma esperança ativa, construtora dos alicerces que permitam alcançar o inédito viável. O sonho, para Paulo Freire, não é delírio, exige ação, dedicação e trabalho. É expressão dos desejos, dos projetos que se tem, da utopia (Saul; Saul, 2022, p. 30).

Segundo Freire (2013b, p. 10) a esperança é a necessidade ontológica em ser mais, existencial e histórica; já a desesperança é a esperança que perdeu sua busca em ser mais se torna distorção da necessidade ontológica nos imobilizando e nos faz sucumbir no fatalismo histórico em que não é possível lutar e juntar as forças para o embate transformador da existência, da história e do mundo em um inédito viável:

pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo [...] no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Dessa forma, ser mais no mundo significa “transformar e retransformar o mundo, e não se adaptar a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança” (Freire, 2015a, p. 38).

Assim, transformando o fatalismo em “sonho possível, em utopia. A utopia de sua libertação que ele vai percebendo como processo social de combate contra a força dominante que o esmaga” (Freire, 2015b, p. 33), ao superar as injustiças (Freire, 2015b).

Nesse contexto, vale destacar, que a utopia e o sonho têm perspectivas éticas e estéticas; isto é, uma escola que seja menos desigual, injusta e proporcione uma vida bela e bonita para todos.

Diante disso, isso perpassa necessariamente pela compreensão que a administração e o projeto político-pedagógico democrático não são neutros (Saul; Saul, 2022) “todo o projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de que e de quem, contra que e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (Freire, 1991, p. 44-45), por isso mesmo, “é que toda neutralidade proclamada é sempre uma opção escondida” (Freire, 1982, p. 97).

Conforme afirma Freire (2000, p. 56) o plano de ensino decolonial e intercultural democrático é não deixar morrer em nós o sonho por um mundo melhor, porque se o “sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana”.

Deste modo, Freire (2004b, p. 293) anuncia o seu sonho democrático ético e belo:

o meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito ao outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Que dizer, o meu sonho é que inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje. Menos injusta, que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza.

Nessa direção, segundo Saul e Saul (2022, p. 31) o currículo do plano de ensino decolonial e intercultural democrático é crítico com a superação das realidades opressivas ao mesmo tempo que prática uma dupla função de desenvolver a autonomia dos seres humanos e ser resistência aos currículos hegemônicos elitistas e bancários:

essa opção precisa, necessariamente, se refletir nas práticas educativas dos professores. Chega-se aqui ao coração da tarefa docente pois cabe saber o que é que os professores vão fazer em suas salas de aula. Em outras palavras, que conhecimento vão selecionar, como vão desenvolver o seu trabalho com os educandos e como vão avaliar.

Por fim, não há currículo sem conteúdo e sem prática educativa, cabendo se perguntar “qual é o conhecimento e a prática que importa?” são aqueles significativos à comunidade construídos por meio do diálogo com o coletivo que permitam a sua leitura de mundo mais crítica e rigorosa que busque a razão de ser dos fatos ao superar o senso comum e não de ruptura com o saber da experiência feito (Saul; Saul, 2022).

De acordo com Freire (1991, p. 45) não existe prática educativa sem conteúdo; uma vez que, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido para poder ser aprendido pelo educando por meio de uma prática educativa gnosiológica e não é possível

conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido ou vire conteúdo:

a questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. Está é exatamente uma das preocupações nossas e de que falei antes, no esforço que fazemos para a reformulação do currículo das escolas municipais da cidade de São Paulo.

Em razão disso, o direito popular em função de seus níveis de idade, ser informados e formar-se de acordo com o avanço da ciência ou dos saberes historicamente construídos pela humanidade, contudo é indispensável que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber popular de classe, de experiência feito com que o educando chega nela percebendo-se como sujeitos e protagonistas ou fazedores de sua e da história (Freire, 1991).

É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, que se sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humildade. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se ‘apresente’ isento de vir a ser superado (Freire, 1991, p. 45).

Diante disso, diz Freire (2013a, p, 84-86) o conteúdo curricular programático e a prática educacional como concepção do educador-bancário-colonial, na sua antidualogicidade, a pergunta “obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa”, assim “desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tento o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’”.

Oliveira (2003) compreende também que a relação curricular conteudista e a prática educacional em uma perspectiva bancária-colonial é uma pedagogia além do oprimido, sobretudo, da resposta já que há uma transmissão de conteúdos prontos e acabados pelo professor e um caráter assistencial e de adaptação de que a educação se reveste quando se torna um processo de transmissão mecânica e de memorização do conhecimento depositado pelo professor ao aluno.

Segundo Fleuri (2018) essa prática educacional bancária colonial por meio do currículo escolar favorece o ensino com conteúdo ou conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade sem significado para os educandos no qual prioriza a prescrição

da aprendizagem; isto é, definidos a priori desvinculando das relações afetivas entre os seres humanos que convivem no processo educativo.

A concepção estereotípica de ‘conteúdos’, ou dos objetivos básicos de ensino (como se estes tivessem significado fora dos contextos relacionais afetivos entre as pessoas e sociedades), enseja a interpretação quantitativa de acrescentar ou retirar itens de um elenco definido de conceitos, atitudes e habilidades a serem aprendidas (Fleuri, 2018, p. 127).

Nessa direção, Moreira e Candau (2003) compreendem também que a prática educacional bancária colonial através do conteúdo curricular favorece a ideia de escola que é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade; ou seja, considera esse espaço como mediação privilegiada para desenvolver uma função social indispensável que é a transmissão cultural ou aqueles conhecimentos, valores e práticas mais significativos da produção humana.

No entanto, numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como essa perspectiva termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Essa nos parece ser uma problemática cada vez mais evidente. O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os ‘outros’, os ‘diferentes’ – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos [, silenciados ou neutralizados], ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

É possível compreender com Walsh (2009b) que prática educacional bancária colonial por meio do currículo favorece uma geopolítica de legados coloniais da “ciência” e do “conhecimento”; ou seja, uma ordem do conhecimento que nos coloca a questionar a educação não somente numa perspectiva das políticas educativas ou das propostas curriculares.

Mas é, sobretudo, com elas se considera a instituição educativa uma reprodutora à colonização das mentes com as noções de singularidade, de objetividade e de neutralidade da ciência, do conhecimento e da epistemologia, bem como, alguns seres humanos são bem mais aptos a pensar que outros (Walsh, 2009b).

Por lo tanto, el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y la incorporación dentro del currículo de ‘algo’ de sus tradiciones, folclor y saber, no reflejan necesariamente una nueva conciencia social. Por el contrario, esto puede ser comprendido como el cumplimiento de las nuevas reglas del multiculturalismo de corte neoliberal, analizadas en los capítulos anteriores. Mientras la nueva bandera multicultural proclama la inclusión, su paradigma perpetúa y legitima

formas de diferenciación excluyente e inventa nuevas formas novedosas. La vieja dicotomía entre ciencia – o conocimiento – y saber se mantiene vigente; los indígenas y negros quedan marcados y representados por su diferencia no moderna y por su particularidad cultural (subalternizada, esencializada y etnizada) frente a la mismidad de los sectores blanco-mestizos (Walsh, 2009b, p. 192).

Vale ressaltar, que a avaliação do processo ensino aprendizagem na concepção do educador-bancário-colonial em relação aos educandos são presos aos programas, aos horários, às bibliografias e às fichas de avaliação que avaliam o nível de memorização em um teste final de uma suposta aprendizagem que não transformam sua relação com o conhecimento e à participação na sociedade (Freire, 1986).

Porém para o educador-educando, dialógico, problematizador, decolonial e intercultural o “conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Freire, 2013a, p. 84).

Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta (Freire, 1991, p. 123).

Oliveira (2003) afirma que a relação curricular e a prática educacional em uma perspectiva libertadora, decolonial e intercultural é uma pedagogia do oprimido contrapondo-se à pedagogia tradicional, desenvolve uma educação cuja proposta é reescrever a prática pedagógica e re-pensar o sentido político da educação em função das classes populares.

De acordo com Fleuri (2018) a prática educacional e o currículo libertador possuem uma concepção de educação decolonial e intercultural crítica, o conhecimento não se limita ao conteúdo em que os registros culturais se configuram objetivamente; ou seja, o conhecimento se constitui e se reconstitui como um processo vivo criado, ressignificado, descontinuado e recontinuado por meio da relação entre diferentes sujeitos e coletivos.

Assim, o conhecimento se caracteriza como relação viva entre sujeitos em diálogo, conflito e negociação constante, bem como, fazendo do conteúdo curricular um instrumento indispensável e fundamental para conferir e elevar a qualidade das relações, das atividades humanas e sociais por meio de uma apropriação crítica e criativa destas ferramentas culturais pela interação intencional e contextualmente sustentada pelas pessoas entre si (Fleuri, 2018).

O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assim como às possibilidades de sua recriação e ressignificação, decorre da efetivação de possibilidades de articulação ativa e orgânica em contextos relacionais interpessoais e socioculturais. [...] complexo do conhecimento como ‘relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo’, sugere que a tematização e a definição dos objetivos a serem desenvolvidos por um grupo em seu processo educativo, devem ser deliberados, avaliados e replanejados constantemente pela interação entre todos e cada um dos educandos-educadores. Assim, aos educadores-educandos compete propor e alimentar as mediações de comunicação entre os sujeitos participantes, mantendo instrumentos democráticos de controle coletivo, para garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, assim como facilitar o desenvolvimento de acesso institucional, e de reelaboração crítica e criativa, das informações necessárias para o trabalho educacional (Fleuri, 2018, p. 127).

Como afirma Moreira e Candau (2003 p. 160-161) a prática educacional e o conteúdo curricular da escola na perspectiva libertadora possui uma visão de educação decolonial e intercultural crítica ao questionar a fragilidade e a insuficiência dos ideais modernos no qual passam a exigir e suscitar novas interações e buscas para além da ideia de transmissão monocultural passando a ser considerada como um espaço de crítica cultural, de ancoragem social, de hibridização, de cruzamento, de conflitos e de diálogos entre diferentes culturas:

tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a específica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a ‘mediação reflexiva’ que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores.

É pertinente entender com Walsh (2009b) que a prática educacional e o currículo escolar na concepção libertadora se compreendem como uma perspectiva decolonial e intercultural crítica; isto é, que implica no desenvolvimento de componentes interculturais concebidas como parte de uma revolução educativa de natureza social, política, cognitiva e processual em direção de um novo compromisso social e cultural de consciência e solidariedade.

Assim, em uma perspectiva ética, implica no respeito e na equidade social com todos os movimentos da sociedade, bem como, se assenta na premissa que todos as culturas possuem direitos de se desenvolver e de contribuir com suas singularidades e diferenças à construção do país (Walsh, 2009b).

Esto significa no jerarquizar el saber formal-occidental sobre el mal denominado ‘tradicional’ ni exigir que sean solamente los pueblos indígenas y afro los obligados

a conocer la cultura, lenguas y conocimientos de los grupos dominantes (Walsh, 2009b, p. 201).

Ao contrário, segundo Walsh (2009b) corroborando com Haro e Vélez (1997, p. 302-303) se trata de garantir:

[q]ue todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afro, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural.

Cabe destacar, que a avaliação do processo ensino aprendizagem na perspectiva do educador-educando, dialógico, problematizador, decolonial e intercultural são construídos coletivamente tendo como base a dialogicidade na produção dos processos programáticos, horários, bibliográficos e avaliação significativa da aprendizagem que contribua no processo de transformação da relação entre o conhecimento e a participação ativa na sociedade (Freire, 1986).

Dessa forma, a educação autêntica decolonial e intercultural, não se faz de A para ou sobre o B, mas de A com o B mediatizados pelo mundo; isto significa, criar visões e conhecimentos diferentes de mundo “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implícita temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” é o momento em que se “realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 2013a, p. 84-87).

Os educandos trazem consigo uma visão de mundo permeada de conhecimentos, preocupações, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. Para Paulo Freire, é fundamental que o educador respeite esse saber de experiência feito e trabalhe, a partir dele, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos sujeitos. Partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e das necessidades que os sujeitos trazem é condição, segundo Paulo Freire, para o desenvolvimento de saberes críticos, tendo como horizonte a ampliação de seus direitos e a construção de uma vida digna (Saul; Saul, 2022, p. 32).

Por esse motivo, a construção da escola democrática “é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola” (Freire, 2015a, p. 202).

7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (Grupioni, 2006, p. 50-51).

Na seção 7, se reflete, sobre os movimentos dos professores indígenas, as políticas indigenistas como a constituição federal, diretrizes, referencial, plano, referenciais, secretaria, conselho à formação do professor indígena e a construção do plano de ensino à educação escolar indígena no que concerne a justificativa, objetivos, conteúdos curriculares, práticas educacionais, estratégias, recursos, avaliações e material didático como reflexo do processo formativo do professor indígena.

7.1. Movimentos dos Professores Indígenas e as Políticas Indigenistas à Educação Escolar Indígena

Na década de 1970 se deu início a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por direitos que ganharam força e visibilidade nacional com as reuniões construídas pela União das Nações Indígenas (UNI) junto com os povos indígenas formando outros movimentos indígenas de representação mais regional ou étnica como as associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas (RCNEI, 1998).

O RCNEI (1998) afirma que a partir disso se intensificaram em todo o país a realização de Encontros de Professores Indígenas no qual se refletiam sobre as questões relativas à escola que os povos originários desejavam às suas comunidades diante desses fóruns foram criados documentos com as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada.

Em relação ao movimento dos professores indígenas no Brasil muito antes de sua construção, instituições indigenistas criadas entre os anos de 1960 e 1970, já vinham

colaborando no tema da educação escolar indígena como a Operação Anchieta, Comissão Pró-Índio de São Paulo/Acre, Centro Ecumênico de Documentação e Informação, Associação Nacional de Apoio ao Índio, Centro de Trabalho Indigenista e o Conselho Indigenista Missionário que já incentivaram iniciativas de inspirações decoloniais (CIMI, 2017).

Sobretudo, o processo de organização dos professores indígenas desvelou um novo sujeito coletivo que ampliou as reivindicações de inclusão das lutas pela escolarização indígena crescendo as possibilidades de construção de novas iniciativas de escolas indígenas na perspectiva decolonial (CIMI, 2017).

O CIMI (2017) afirma que as primeiras articulações de professores indígenas tiveram início na Região Amazônica durante os anos 1980, na construção de organizações de caráter mais regional como o Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) integrando posteriormente os professores indígenas do Estado do Acre.

No ano de 1988, foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas da Amazônia, com um longo processo de articulação por meio da Regional Norte I, que contou com um total de 41 professores, pertencentes a 14 povos indígenas dos Estados de Roraima e Amazonas e professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que contribuíram para o Encontro em Manaus no Estado do Amazonas (CIMI, 2017).

Em relação aos Povos Indígenas a Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988 no Capítulo VIII “Dos Índios” deu um grande salto, quando reconheceu os direitos originários no Brasil no Art. 231: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” e no Art. 232: “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (CFB, 1988, p. 133-134).

A Constituição no Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto” reconhece o Brasil como um país pluricultural na Seção II “Da Cultura” do Art. 215. § 1º: “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (CFB, 1988, p. 126), e na Seção I “Da Educação” do Art. 210 § 2º a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio: o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (CFB, 1988, p. 124).

Em 1991, no IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, em Manaus, foi estabelecida uma *Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena*, posteriormente reafirmada no VII Encontro de 1994 em Manaus e lançado no VIII Encontro em Boa Vista de 1995 no Estado de Roraima e fortalecido no IX Encontro de 1996 em São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas (CIMI, 2017).

A *Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena* é um documento que apresenta os anseios, as reivindicações e propostas do movimento de professores indígenas sobre a escolarização indígena. A declaração é organizada em 15 princípios:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantida, aos professores, comunidades e organizações indígenas, a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela Educação Escolar Indígena.
5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. Garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas (CIMI, 2017, p. 32).

A experiência do COPIAR influenciou vários povos, tanto na Amazônia como em outras partes do país, o que contribuiu à criação de articulações, associações e conselhos de professores indígenas em todo o Brasil, em busca da realização dos princípios da educação escolar indígena (CIMI, 2017).

Reforçando a CFB de 1988, tal respaldo legal da Educação Escolar Indígena encontrou detalhamento na Lei de Nº 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Capítulo II “Da Educação Básica” na Seção I “Das Disposições Gerais” do Art. 78 que afirma que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (LDBEN, 1996, p. 54).

No Art. 79 a União apoiará também de forma técnica e financeira os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. Os programas serão planejados com audiência das comunidades e os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação (PNE), terão os seguintes objetivos:

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
 - II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
 - III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
 - IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
- § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (LDBEN, 1996, p. 54-55).

Esse detalhamento da LDBEN de 1996 se aprofunda com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 com o objetivo de oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas e b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-los e viabilizá-las.

O RCNEI (1998) afirma que o Brasil é uma nação constituída por vários grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e línguas que são diversidades socioculturais que

devem ser preservadas em suas *multiethnicidade, pluralidade e diversidade*. As sociedades indígenas, cultural e linguisticamente, representam uma grande soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes, criações e memórias, de arte, de música, de conhecimento, de filosofias originais: cosmos, mitos, rituais e discursos, de política, de economia, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros.

Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação, desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença – exigido no Brasil pela Constituição Federal – é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades e de valor inestimável (RCNEI, 1998, p. 22).

Antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm construindo a *educação e conhecimentos*, de forma histórica, sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus saberes e suas concepções sobre o mundo, o ser humano e a sobrenatural. Por meio da observação e experimentação estabeleceram relações de causalidade, formulando princípios e definições de métodos que possibilitaram a esses povos a criação de informações e pensamentos sobre a natureza, a vida social e os mistérios da existência humana. Resultando em valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, construídos em contextos distintos e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais (RCNEI, 1998).

Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e [do ser humano] e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos (RCNEI, 1998, p. 22).

O RCNEI (1998, p. 23) argumenta que as sociedades indígenas tanto no contexto mundial e na inserção em estados nacionais, possuem contatos com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios, assim marcando o direito de decidirem seu destino, sua *autodeterminação*, realizando suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro:

um olhar que acompanhe a história dessas sociedades no Brasil dos últimos anos reconhece um claro processo de consolidação de experiências de autonomia indígena. Estas se desenvolvem, porém, ao lado de situações críticas, em que a proteção do Estado é essencial para a sobrevivência física e cultural dos povos

envolvidos. Permanecem questões fundamentais ainda não resolvidas, como a da demarcação e garantia das terras de muitos dos povos indígenas no país.

A *comunidade educativa indígena* são sociedades que possuem seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais com momentos e atividades de ensino-aprendizagem que combinam contextos e momentos formais e informais, no qual expressão visões próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem (RCNEI, 1998).

Sobretudo, a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado:

também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (RCNEI, 1998, p. 23).

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhe são próprios, dentre os quais:

- *uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos 'seres' e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;*
- *valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;*
- *noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;*
- *formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos* (RCNEI, 1998, p. 23).

Nesse contexto, o RCNEI (1998, p. 24) diz que aos processos educativos comunitários, culturais e conhecimentos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as diversas modalidades e perspectivas que assumiu ao decorrer da história do contato entre indígenas e não indígenas no Brasil, assim, uma necessidade formada pós-contato, a escola vem sendo assumida paulatinamente pelos originários em seu movimento pela autodeterminação:

e um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma

possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta.

Uma Educação Escolar Indígena (EEI) que assegure a projeção democrática de relações igualitárias entre os povos originários, a sociedade civil e o Estado, chamando-se, a atenção às contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode proporcionar ao exercício da cidadania indígena (RCNEI, 1998).

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas (RCNEI, 1998, p. 24).

Ressalta, o RCNEI (1998, p. 24) que o esforço de projetar uma nova Educação Escolar Indígena (EEI) somente é viável realizar de forma concreta com a participação direta dos povos indígenas, sobretudo, por meio de suas comunidades educativas e em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, porém, sim, a garantia de sua realização:

a participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada.

Dessa forma, o RCNEI (1998, p. 24) caracteriza a relação entre a Educação Indígena (EI) e a Educação Escolar Indígena (EEI) como *comunitária*; ou seja, porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios:

isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Ao lado do caráter comunitário da EEI, o *intercultural* é fundamental porque se deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística. ao promover uma situação de:

comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (RCNEI, 1998, p. 24).

O RCNEI (1998, p. 25) reforça o caráter intercultural do *bilingue/multilíngue* da EEI; isso significa dizer, que as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, os pensamentos, as práticas religiosas, as representações simbólicas, as organizações políticas, os projetos de futuro e as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são manifestações do uso de mais de uma língua:

mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Por fim, outro caráter importante da EEI ao lado do *bilingue/multilíngue* é o *específico* e o *diferenciado*; isto é, porque é concebida e planejada como pensamento das aspirações particulares dos povos originários e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena (RCNEI, 1998).

Nessa direção, a EEI no Brasil vem construindo, no decorrer da década de 70, transformações importantes na perspectiva legislativa que a assegura; dado que, se atualmente existem leis que garantem o direito da necessidade de uma educação *comunitária, intercultural, bilingue/multilíngue, específica e diferenciada* que visam sua qualidade, entretanto na prática, há grandes conflitos e contradições a serem superados entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas (RCNEI, 1998).

Dadas as dimensões do país e a grande diversidade de situações encontradas, há muito ainda por fazer. Constata-se, claramente, uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios (RCNEI, 1998, p. 36).

Um discurso que se reflete no cotidiano dos povos indígenas do Brasil ao se desvelar em uma tensão entre conhecimentos originários e ocidentais, entre políticas públicas e políticas das aldeias, entre perspectivas políticas internacionais e a definição de estratégias, entre orientação singular de vida e de futuro às populações indígenas; isso significa dizer, que estas tensões, de cunho político, passam pela escola originária fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação (RCNEI, 1998).

Segundo o RCNEI (1998, p. 12) afirma que nos últimos anos, os professores indígenas, vêm constantemente sustentando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos; isso

significa dizer, que os professores requerem a composição de novas proposições curriculares para suas escolas, em transformação daquelas modelos de educação que ao longo da história foram impostos no qual nunca corresponderam aos seus interesses políticos e pedagógicos de suas culturas, assim:

os entraves existentes referem-se às dificuldades encontradas para a implementação dessas propostas. Esbarra-se, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos que se quer alcançar, ora em barreiras determinadas por ações de órgãos locais de educação.

Diversos são os motivos encarregados por este cenário de dificuldades apontados pelo RCNEI (1998): a *primeira* é a persistência de uma política homogeneizadora da Educação Escolar Indígena marcados com a ausência de investimento em capacitação de técnicos dos órgãos públicos, de modo abrangente e com qualidade necessária. A *segunda* é o esforço de Secretarias de Educação de criarem prioridades e estratégias para promover uma educação indígena específica e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas ou entidades que as representem, porém as experiências ainda não possuem tempo suficiente para apresentar resultados para uma avaliação qualitativa.

Da mesma forma, a dotação orçamentária específica para a educação escolar indígena, ainda que já existente, não cobre todas as demandas e carências das escolas e da formação de professores e precisa ser progressivamente ampliada. Ainda são poucas as Secretarias, através de seus Núcleos de Educação Indígena, que contemplam a participação significativa de professores e representantes das sociedades indígenas para assessorar as decisões relacionadas à política pública ali implantada (RCNEI, 1998, p. 39).

O *terceiro* entrave destacado pelo RCNEI (1998, p. 39) é a ausência da conquista de autonomia curricular e administrativa das escolas reivindicadas pelas comunidades indígenas ainda sendo marcadas com normas criadas pelos sistemas de ensino no qual contradizem as características da educação diferenciada quando se baseiam à criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena:

a maior parte das escolas indígenas são identificadas na categoria de 'escolas rurais', com calendários escolares e planos de curso válidos para esse tipo de escola. Outro fato comum é considerar as escolas indígenas salas-extensão ou salas vinculadas a uma escola para não-índios, sob o argumento de que não atendem às exigências válidas para as demais escolas para terem funcionamento administrativo e curricular autônomos.

A *quarta* e última dificuldade é a formação de técnicos habilitados para lidar com a educação intercultural ainda não é proporcionada com qualidade pelos cursos de magistério e

licenciaturas, já que as universidades não dispõem de forma hegemônica de currículos que contemplem suficientemente a questão do multiculturalismo e sua consideração na prática pedagógica (RCNEI, 1998).

As mais expressivas experiências de construção de currículos têm sido realizadas por algumas organizações indígenas e da sociedade civil em parcerias diversas com universidades. Contam com apoio político e financeiro, na maioria dos casos, insuficiente ainda que as práticas aí geradas venham servindo de referencial para outras iniciativas por parte dos sistemas de ensino (RCNEI, 1998, p. 39).

Desvelando um número de escolas, de professores qualificados insuficiente, um alto índice de evasão e repetência devido:

(i) à oferta de práticas educacionais distanciadas dos interesses e da realidade sociocultural dos alunos; (ii) à obediência a um calendário escolar que não respeita as atividades coletivas e rituais importantes para a socialização dos estudantes em seus padrões culturais e (iii) aos sistemas de avaliação que não consideram conteúdos e metodologias experimentadas pelas práticas de educação indígena (RCNEI, 1998, p. 38).

Conforme afirma o RCNEI (1998, p. 40) há 2.859 professores atuando nas escolas indígenas cerca de 71% (2.041) indígenas e 29% (818) não indígenas, porém os professores indígenas, em sua grande maioria, não passaram pela formação formal em magistério, dominando saberes próprios da sua cultura, possuem precário conhecimento da língua portuguesa e das áreas dos conteúdos escolares:

enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural.

Vale destacar, que é recente nos sistemas de ensino o início de elaboração de proposições à formação específica dos professores indígenas, do seu próprio pessoal técnico, tendo como principal objetivo prepará-los para a iniciativa à pesquisa linguística, antropologia e a produção de material didático, porém a questão enfrentada é a oferta de cursos de formação indígena e não indígenas sem uma orientação mais evidente da questão curricular em sua complexidade, tendo mais uma natureza e função de cursos de capacitação como ações isoladas (RCNEI, 1998).

Os recursos financeiros aplicados, em alguns casos, são apenas os repassados pelo MEC, que deveriam ser, na verdade, de caráter supletivo. Além disso, esses cursos

não atendem à demanda de qualificação da totalidade dos professores indígenas já em serviço. Outro problema, em muitas situações, é a ausência de especialistas com experiência na formação de professores para o campo da educação escolar indígena. A falta de cursos em nível universitário, que contemplem esta área de conhecimento, agrava a situação (RCNEI, 1998, p. 42).

Por fim, segundo o RCNEI (1998, p. 42) os cursos oferecidos pelos estados e municípios não se fundamentam em diagnósticos educacionais realizados em comunicação com as comunidades, seus professores, não promovendo uma perspectiva consistente para o problema da interculturalidade, da diversidade linguística, sem planejamento de materiais didáticos específicos e sem elaboração/assessoria ou publicação dos professores indígenas:

é bastante diversificada a situação dos professores indígenas com relação ao vínculo empregatício. Existem aqueles contratados pelos sistemas de ensino municipais ou por estados, alguns professores lecionam sem nenhum vínculo, outros são mantidos por missões religiosas, outros contratados pela FUNAI. Existem escolas que não funcionam por falta de professores habilitados.

No que diz respeito, ao tratamento das políticas públicas em relação a educação escolarizada é indispensável que esteja em harmonia com o que as comunidades indígenas desejam e necessitem, é fundamental que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a diversidade cultural e étnica dos povos originários no Brasil, reconstruindo seus instrumentos jurídicos, burocráticos e homogêneos (RCNEI, 1998).

Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas. É preciso que os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão (RCNEI, 1998, p. 12).

7.2. Políticas Indigenistas e a Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena

Nessa direção, para enfrentar esse entrave foi lançado as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI) de 1999, que tem como objetivo a valorização das culturas dos povos indígenas, afirmação e manutenção de sua diversidade étnica no qual estabelecem no Art. de 1º a 5º no âmbito da educação básica, as estruturas, os funcionamentos, as normas, os ordenamentos jurídicos próprios, as diretrizes curriculares do ensino intercultural/bílingue, visando sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, o ensino ministrado nas línguas maternas, a organização e gestão própria da escola que considerem a participação da aldeia, a estrutura social, as práticas sócio-culturais e

religiosas, as formas de produção do conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem, as atividades econômicas independente do ano civil, escolas que expressem a estética indígena, projetos, duração diversificada e materiais didático-pedagógicos contextualizados.

As DNFEI (1999) afirmam também por meio dos Art. 6º a 16º que a formação dos professores das escolas indígenas são específicas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sendo desenvolvidas pelas instituições formadoras de professores, como também, os cursos de formação darão destaque à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino, na criação da categoria escolar indígena e pesquisa garantidos pela colaboração da União com apoio técnico/financeiro, dos Estados com o concurso do magistério indígena, dos Conselheiros Estaduais de Educação com autorização do funcionamento das escolas indígenas e reforçadas pelos Municípios.

Para reforçar as DNFEI de 1999 em 2001 foi lançado o Plano Nacional da Educação (PNE) dando um destaque sobre a Educação Escolar Indígena no Capítulo “Educação Indígena”, sendo o plano composto por três etapas: 1) o diagnóstico, 2) as diretrizes e a 3) metas e objetivos. No *diagnóstico* o Plano reforça a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didáticos-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados as particularidades etnoculturais e linguísticos próprios a cada povo indígena.

Nas *diretrizes* a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores indígenas. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios originários, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização:

a formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (PNE, 2001, p. 59).

Das *metas e objetivos* o PNE (2001) destaca a atribuição dos Estados e dos Municípios com financiamento do Ministério da Educação a responsabilidade da Educação

Escolar Indígena, universalizar a adoção das diretrizes e parâmetros curriculares, universalizar nas comunidades indígenas os programas educacionais, ampliando a oferta de ensino, fortalecer e garantir a construção de uma educação diferenciada, criar a categoria oficial de “escola indígena”, assegurar a autonomia das escolas indígenas de seus projetos, recursos e funcionamento, respeitando as expressões socioculturais das infraestruturas escolares, fortalecimento da União, os Estados e Municípios, fortalecer as linhas de financiamento, criar a produção e publicação de materiais didáticos, instituir a profissionalização do magistério indígena e estabelecer os programas de formação.

Em relação a criação e efetivação de propostas curriculares com caráter político relevante e cultural às comunidades originárias, por parte dos professores das escolas indígenas é requerer uma formação de qualidade que propicie uma construção analítica constante, crítica, informada e planejada para o desenvolvimento curricular e às experiências práticas ou pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas (RCNEI, 1998).

Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais (RCNEI, 1998, p. 12).

Nesse contexto, para enfrentar esse desafio formativo foi lançado em 2002 as Referências para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) com o objetivo de propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país, de modo que atendam as demandas das comunidades por profissionais qualificados à gestão, condução dos processos educativos e as exigências legais de titulação do professorado em atuação.

Para titular os professores, propiciando a conclusão da escolarização básica em serviço, oferecendo-lhes a oportunidade de vivenciar a formação no magistério intercultural, de modo que possam ser agentes de renovação, ensejar o surgimento de novas práticas na construção de uma educação indígena específica, de qualidade, bilíngue, intercultural às atuais, futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas no Brasil (RFPI, 2002).

Para isso o RFPI (2002) traz à baila o tópico “os professores indígenas” para o diálogo “quem são?” diz que há 3.998 professores atuando nas escolas indígenas cerca de 76,5% (3.059) indígenas, 23,5% (939) não indígenas, desvelando que na Região Norte os professores indígenas são 82,7%, no Sul são 46,2%, no Nordeste são 78,1%, no Centro-Oeste são 73,6%, no Sudeste são 80,6% do total, entre a faixa etária dos 18 aos 50 anos em sua

maioria do sexo masculino, seus níveis de escolaridade no geral são 28,2% não completaram o ensino fundamental, 24,8% tem o ensino fundamental completo, 4,5% cursaram o ensino médio completo, 23,4% tem o nível médio com magistério, 17,6% cursaram o médio com magistério e apenas 1,5% cursam o nível superior.

Esses professores atuam em cerca de 1.392 escolas indígenas onde estudam 93.037 indígenas sendo que 80,6 % (74.931) do total estão no ensino fundamental, na primeira série estão 43,5% (32.629) estudantes do total, na segunda série são 23%, na terceira série são 14,9%, na quarta série são 9,4%, os 9,2% se distribuem entre a quinta a oitava série, a concentração de estudantes indígenas nas três primeiras séries do ensino fundamental encontra diferentes explicações, sendo que uma delas remete à baixa escolarização e à formação dos próprios professores indígenas, impedindo uma diversificação e aprofundamento dos níveis de ensino nas escolas indígenas do país (RFPI, 2002).

O RFPI (2002) afirma que de forma geral os professores indígenas – diferentes dos não indígenas – são os mediadores das relações sociais entre sociedade envolvente, aldeia e escola, que são características da educação intercultural entre os conhecimentos ancestrais do seu povo e os provenientes da sociedade envolvente ditos universais tendo a complexa tarefa de protagonizar nos processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de saberes a serem estudados no currículo intercultural em um contexto ambivalente tanto às exigências das normas do sistema de ensino, como de sua comunidade sobre seu trabalho e tendo no diálogo a possibilidade de discutir, compreender e superar as condições desses conflitos.

Para isso é necessário criar “relações entre os objetivos da escola e a formação dos professores indígenas” no qual se inicia com um diagnóstico detalhado tendo como participantes as próprias comunidades indígenas buscando-se formular coletivamente o Projeto Político-Pedagógico identificando-se a história da escola na comunidade, a situação nos dias atuais, os avanços, os problemas do ponto de vista da comunidade envolvida, o que se espera da escola no presente, no futuro, quais as expectativas de aprendizagem que se tem para os alunos (RFPI, 2002).

Para o RFPI (2002, p. 23) somente durante e a partir dessa reflexão e formulação é possível criar um perfil profissional do professor indígena que deve ser proposto e incentivado no currículo em suas dimensões de capacidade pedagógicas que devem desenvolver criticamente nos cursos de formação a eles dirigidos no planejamento a ser desenvolvido e acompanhados nas suas diversas etapas curriculares e sociocultural do seu povo:

dito de outro modo, os programas de formação de professores indígenas devem prever diversos momentos e espaços para a reflexão dos professores indígenas, envolvendo lideranças e pais de alunos, assessores e docentes, sobre os objetivos da escola indígena e as capacidades profissionais que os professores precisam desenvolver em sua formação.

Para alcançar esses objetivos algumas capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais foram identificados como desejáveis para um “perfil dos professores indígenas” outras são capacidades a serem adquiridos, desenvolvidas como parte dos variados percursos de aprendizagem, das diversificadas propostas pedagógicas dos programas e currículos que norteiam a formação dos professores (RFPI, 2002).

O RFPI (2002) apresenta o seguinte perfil de professor indígena que é aquele reconhecido, apoiado e indicado pela comunidade, sensível às demandas da aldeia, saber dialogar com as lideranças, pais e alunos, demonstrar respeito, ajudar e defender os interesses da comunidade, cumprir os compromissos com seu povo, respeitar a organização social e cultural da aldeia, aprender e desenvolver os tipos de saberes didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais, políticos e bilingues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas e vivenciar as práticas culturais para a transmissão e reprodução da aldeia.

Outras características também são atribuídas a esse perfil no qual é tornar-se um pesquisador das produções culturais às novas gerações e sociedade envolvente, contribuir na reflexão crítica transformadora sobre a realidade do seu povo, incentivar a pesquisa e o estudo dos saberes e meio ambiente junto com os aldeões, a partir dos espaços educativos buscar soluções à comunidade, comunicar experiências com outros professores indígenas e não indígenas, ser conhecedor dos direitos indígenas, preparar o aluno à vida social, participar das manifestações culturais da aldeia e ser mediador entre culturas diferentes (RFPI, 2002).

Esse perfil do professor indígena se reflete em “alguns dos objetivos da formação dos professores indígenas e suas implicações nos currículos” para que estes gradualmente e coletivamente possam criar e efetivar a proposta pedagógica da educação escolar na aldeia, garantir o direito do fortalecimento da educação escolar e suas bases legais, sistematizar os saberes das sociedades indígenas e não indígenas, transmitir esses conhecimentos por meio de linguagens diversas e em espaços educacionais fora e dentro da escola, desenvolver didáticas pedagógicas sobre os processos de aprendizagens dos alunos, conteúdos e métodos, produzir a partir de sua língua e cultura materiais didáticos à inovação do currículo e analisar

criticamente e selecionar materiais didáticos e paradigmáticos dos sistemas de ensino (RFPI, 2002).

Vale destacar, também, conforme afirma o RFPI (2002) outros objetivos dessa relação formação e currículo é a reflexão crítica das relações interétnicas, o respeito e tolerância entre culturas, analisar de forma crítica o papel da escola na história do contato das sociedades indígenas e não indígenas, buscar definir o papel da escola indígena à sua aldeia, transformar as vivências da comunidade em currículo da escola, apoiar o aprimoramento constante dos cursos em suas perspectivas curriculares, avaliativas e de planejamento, ajudar na gestão e administração da escola indígenas e interação com os sistemas de ensino, buscar a qualidade e autonomia pedagógica da escola e defender os interesses do seu povo.

Por fim, as “competências profissionais dos professores indígenas” devem reunir saberes teóricos e experiências a serem atividades e desenvolvidas no qual toma a prática como elemento fundamental à reflexão ao valorizar um saber traduzido em agir e fazer à melhoria da vida social e da escola real norteando as propostas curriculares, pedagógicas e aprendizagem refletindo o vínculo cultural e social da escola indígena com a comunidade educativa mais ampla que são as competências ligadas a função do professor como mediador, produtor, interprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas de seus alunos e a comunidade e a sociedade envolvente (RFPI, 2002).

Desde 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) tem implementado um conjunto de ações na área de formação de professores indígenas em nível superior à atuação no ensino fundamental e no ensino médio, com o objetivo de promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação básica intercultural indígena (SECAD/MEC, 2007).

Na discussão e implantação de políticas públicas de formação superior para professores indígenas, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da SECAD, lançou em 2005 o edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND) tendo como objetivo a manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos, elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada e apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos para as instituições públicas (SECAD/MEC, 2007).

São executoras das ações do PROLIND as universidades públicas brasileiras, federais e estaduais. O programa contou com recursos da SESU, repassados para as ações de

custeio das universidades federais. No SECAD, o financiamento para despesas de custeio e de capital teve como fonte o Programa Diversidade na Universidade e incluiu as universidades estaduais (SECAD/MEC, 2007).

A SECAD/MEC (2007) diz que na Formação de Professores Indígenas em Cursos de Licenciaturas Interculturais os resultados alcançados entre 2005-2006 foram 870 professores indígenas formados e na Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural os resultados alcançados entre 2003-2006 foram 4.296 professores indígenas formados.

Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC) desvelam que em 2006 na Educação Escolar Indígena 172.591 alunos indígenas frequentaram a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Em relação ao número de estabelecimentos escolares indígenas em 2006 foram registrados 2.419 e em relação a vinculação e manutenção das escolas indígenas em 2006 foram 1.112 escolas estaduais; 1.284 municipais; e 23 particulares (SECAD/MEC, 2007).

A SECAD/MEC (2007) afirma que apesar do investimento realizado em 2005 e 2006, a maioria das escolas indígenas tem ausência de estrutura física, de equipamentos adequados para o desenvolvimento das atividades escolares, como também não há uma avaliação da qualidade do ensino nas aldeias, e, em alguns estados e municípios, a formação do professor faz-se de forma intermitente e com qualidade questionável.

Tentando solucionar essas questões, efetiva-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) em 2013 com o objetivo de assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais.

No que diz respeito aos “Professores Indígenas: formação e profissionalização” de docentes e gestores são compromissos públicos do Estado Brasileiro garantidos pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras tanto com a formação inicial em cursos de licenciatura, pedagogias interculturais e cursos de magistério indígena de nível médio normal (DCNEEI, 2013).

As DCNEEI (2013) afirmam que os cursos de formação de professores indígenas tanto do nível médio como da licenciatura devem ter em suas bases os conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes nos princípios da Educação Escolar Indígena com a elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, como também,

a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir o acesso, permanência e conclusão exitosa com elaboração de planos estratégicos diferenciados para um formação com qualidade sociocultural, em parceria com outras instituições de ensino e devendo assegurar a formação continuada dos professores indígenas como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial com a criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério, salário isonômico e promovam concursos (DCNEEI, 2013).

Para fortalecer as DCNEEI de 2013 em 2015 foi lançado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (DCNFPICESEM) com o objetivo de regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos.

Nas DCNFPICESEM (2015) do Capítulo I – Dos Princípios e Objetivos da Formação de Professores Indígenas, se tem como princípio o respeito à organização sociopolítica, territorial das comunidades indígenas, bem como, das línguas de experiência sociocomunitária, valorização das pedagogias e processos próprios de ensino-aprendizagem, promoção de diálogos interculturais entre diferentes saberes, articulação dos diversos espaços formativos e o fortalecimento entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Por fim, os objetivos são formar em nível da educação superior e de ensino médio com vistas ao exercício integrado da docência, gestão e pesquisa como princípio pedagógico, subsidiar a criação de projetos políticos pedagógicos com desenhos curriculares, metodológicos, processos de avaliação e de gestão de interesses indígenas e suas especificidades étnicas e culturais, fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar articulados com a comunidade, elaboração de materiais didáticos bilíngues e promover programas integrados de ensino e pesquisa (DCNFPICESEM, 2015).

O Conselho Indigenista Missionário (2017b, p. 16), afirma que é evidente que foram surgindo diversas ações de políticas indigenistas de organização da Educação Escolar Indígena (EEI) e da formação de professores indígenas em várias regiões do Brasil, no intuito de construir-se projetos educacionais adequados à realidade social e histórica desses povos originários, na tentativa de respeitarem suas culturas e seus projetos de vida:

no entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas e a oferta oficial de Educação Escolar Indígena, em estados e municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas, manifestando, em grande parte dos casos, a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos.

O CIMI (2017b) desvela algumas situações da realidade dos docentes indígenas em relação ao compromisso da política indigenista da educação escolar indígena que não está sendo cumprido de modo adequado nem pelos estados nem pelos municípios.

No que diz respeito, a “presença nas escolas indígenas” houve um aumento da presença de docentes indígenas assumindo as salas de aulas, porém é constante a atuação de professores não indígenas nas escolas indígenas, o INEP/MEC com o Censo Escolar de 2012, aponta de 14 mil professores que atuam nas escolas indígenas, somente 7.321 se declararam indígenas (CIMI, 2017b).

Isso significa que a metade continua sendo não indígena, onde os professores indígenas assumem, em geral, os anos iniciais, indicando o impedimento de assumir as aulas devido às exigências de nível de escolarização por parte das secretarias estaduais ou municipais de educação, negando a formação sociocultural própria de seu povo e evidenciando um preconceito em relação à competência dos professores indígenas limitando-os aos anos iniciais por estes serem considerados mais fáceis (CIMI, 2017b).

Outra situação apontada pelo CIMI (2017b) é o “alarmante interinidade dos professores indígenas” e da “categoria professor indígena, concurso público, plano de carreira” os contratos são efetuados para alguns meses do ano pelos estados ou municípios, desvelando o desrespeito ao profissional da educação indígena, pois lhe são negados o direito às férias remuneradas, ao 13º salário, tempo não contabilizado à aposentadoria, a criação da categoria de professor indígena, o concurso público específico para os docentes indígenas poucos ofertados pelos estados e municípios que proporcionaria o plano de carreira do magistério indígena oferecendo estabilidade aos docentes.

Outro ponto a se destacar é a ausência da presença ou “negação da participação dos sábios indígenas” as pessoas idosas são as que detém os conhecimentos milenares acumulados por cada povo indígena, daí a enorme importância da presença deles nas escolas indígenas ao incluírem em seus contratos isso não acontece e evidenciando a “ingerências de gestores públicos” nas escolhas dos professores a serem contratados, desrespeitando a decisão das comunidades em suas especificidades (CIMI, 2017b).

Por fim, em relação a “formação dos professores indígena” é inegável o crescimento da oferta de cursos específicos nas licenciaturas interculturais ou magistério indígena, além da possibilidade dos indígenas ocuparem vagas individuais em outros cursos, por meio do sistema de cotas nas universidades públicas, escolas técnicas e em universidades particulares e comunitárias (CIMI, 2017b).

Porém constata-se que o ensino nem sempre está atento às demandas e singularidades requeridas pela formação de professor indígena questionando-se a finalidade do ensino superior oferecido pelas universidades e a relação dele com o projeto de vida da comunidade no qual os programas em sua maioria possuem currículos homogêneos não sendo suficientes para preparar professores aptos para dialogar com a diversidade sociocultural além da dificuldades dos cursistas em relação da língua portuguesa precisando se discutir que tipo de ensino é necessário e fundamental para dar continuidade ao projeto histórico dos povos indígenas (CIMI, 2017b).

Desvelando na área da educação escolar indígena e na formação de professores indígenas em sua grande maioria uma desassistência:

inexistência de escolas; prédios em ruínas; funcionamento de salas em espaços inadequados e insalubres; falta de manutenção nas poucas escolas existentes nas aldeias, expondo a riscos os estudantes e profissionais; falta de infraestrutura adequada e de professores indígenas; falta de investimento, de respeito às leis e aos povos indígenas. São situações cotidianas, constatadas de norte a sul do Brasil, em retrato explícito do desprezo dos agentes públicos, verificadas e incentivadas em especial no último ano do governo de Jair Bolsonaro (CIMI, 2022b, p. 222).

7.3. Plano de Ensino à Educação Escolar Indígena

Nesse contexto, o RCNEI (1998) nos apresenta como reflexo formativo do professor indígena o plano de ensino à educação escolar indígena para auxiliar os professores na organização e no desenvolvimento do plano de ensino de suas escolas de forma a possibilitar-lhes o diálogo e a reflexão permanente sobre a justificativa das disciplinas do ensino em relação aos fundamentos pedagógicos de seus objetivos curriculares, os objetivos socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdo curriculares e as perspectivas de uma nova abordagem das áreas de estudo em contextos educacionais indígenas.

Como são pensados os objetivos da escola indígena e que implicações estes têm sobre a seleção dos seus conteúdos? Que orientações didáticas se adaptam a esta proposta e que sistemas de avaliação devem ser desenvolvidos? De que maneira se dá a organização dos alunos, em séries ou ciclos dos níveis de ensino? Que uso se faz do tempo e do espaço? (RCNEI, 1998, p. 57).

Essas ideias são formuladas como parâmetros e sugestões de forma a não definir uma proposta de plano de ensino a ser aplicada como receita pelos professores, sobretudo, espera-se, sim, que estes profissionais possam encontrar ideias que discutidas em cursos de formação e capacitação, resultem em novas reflexões curriculares, práticas pedagógicas, estratégia metodológica, recursos didáticos, avaliativos e produções didáticas de acordo com as particularidades de cada escola indígena (RCNEI, 1998).

Incorporando algumas das ideias dos professores indígenas sobre sua educação escolar, vê-se que tanto os aspectos do seu trabalho relacionados à prática pedagógica de sala de aula (objetivos, conteúdos e processos pedagógico desenvolvidos), como os elementos da organização escolar (uso do tempo do espaço e a divisão dos grupos de alunos) são muito importantes. Esse aspectos [...] sempre guiados pelas experiências vividas e formuladas pelos professores indígenas em vários pontos do país quando se mobilizam para discutir a educação em suas escolas (RCNEI, 1998, p. 58).

No que se diz respeito, a *justificativa* do plano de ensino, à educação escolar indígena às DCNEEI (2013) diz que é um ensino que deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades aliando em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, sobretudo, pautados no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da justificativa do plano de ensino deve ser compreendida como um processo educativo dialógico, comunitário e transformador.

Outra característica do plano de ensino à educação escolar indígena é o *objetivo* que hoje são comuns às escolas indígenas proposições que devem orientar as decisões curriculares para contribuir no projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de suas histórias, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado e desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer à comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimentos de problemas (RCNEI, 1998).

Objetivando também no plano de ensino à educação escolar indígena segundo o RCNEI (1998) ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos pontilhados de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não indígenas e ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas à sociedade envolvente.

Os objetivos são, assim, como guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir sabendo que cada aluno vai aprender de forma e ritmo bastante diferenciado. Neste sentido, os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos, professor e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa (RCNEI, 1998, p. 60).

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que constantemente, direcionar opções e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação que levam a questionar que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos? Os alunos vão estudar em grupos ou individual? Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido? Vamos fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula? E como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade? (RCNEI, 1998).

Essas decisões acabam por desenhar um *currículo* que é outra característica do plano de ensino à educação escolar indígena que acabam por organizar, dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos, pelos professores na escola, em um determinado tempo e de acordo com as necessidades preveem mudanças que vão surgindo na comunidade educativa (RCNEI, 1998).

A partir disso, o RCNEI (1998) apresenta o entendimento de currículo indígena que é o que se pretende ensinar aos alunos segundo a necessidade da comunidade, que destaca um conjunto de ideias de ensino escolhidos com a participação de todos da comunidade, sendo aproveitadas em sala de aula e é um programa de trabalho feito durante um período no qual pode ser mudado conforme a aprendizagem dos alunos.

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (DCNEEI, 2013, p. 394).

O conteúdo curricular da escola indígena é construído pelo diálogo baseado no respeito entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas que é a realização da interculturalidade no qual a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica (RCNEI, 1998).

Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas (RCNEI, 1998, p. 60).

Os professores indígenas, considerando a dimensão intercultural, dos conteúdos que consideram significativos à educação escolar indígena ao conhecer tanto o meio em que se vive, como as outras sociedades de modo geral, de forma a identificar cada conhecimento de cada povo e se interligando na elaboração do currículo seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, associados ao conhecimento de outras culturas e de forma integrada ou interdisciplinar (RCNEI, 1998).

Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática (DCNEEI, 2013, p. 394).

As DCNEEI (2013), destacam, que nas escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural devem ser construídos com os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, expressos nos Projetos Políticos-Pedagógicos.

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela (RCNEI, 1998, p. 64).

As DCNEEI (2013, p. 394-395) direcionam a organização curricular das escolas indígenas, que devem ser observados nos critérios a seguir:

a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

- b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
- e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;
- g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas.

A observação destes critérios curriculares, demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a construção das condições à criação e o desenvolvimento dos conteúdos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena em atenção aos interesses e especificidades de suas comunidades (DCNEEI, 2013).

Outra característica destacada pelo RCNEI (1998) sobre o plano de ensino à educação escolar indígena é a *prática pedagógica* do professor indígena como comunidade educativa intercultural tendo por base o respeito em sua dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor deve conduzir o processo educacional que são os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais.

A incorporação da comunidade educativa, à escola indígena, dos conhecimentos étnicos, sustenta a interculturalidade na prática educacional do professor indígena e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos, tal diálogo é o que permite dar lugar a uma pedagogia indígena para respaldar as justificativas, os objetivos e os conteúdos curriculares na prática pedagógica intercultural do professor indígena (RCNEI, 1998).

Nesse processo segundo o RCNEI (1998, p. 61) de prática educacional baseado na comunidade educativa intercultural, ficam presentes tanto os conhecimentos originários, daquele povo, sobre determinado tema, como os conhecimentos trazidos pelas ciências sobre o mesmo tema, traduzidos pela cultura escolar:

a partir de um potencial processo de investigação e de interação entre os conhecimentos adquiridos em sua experiência cultural e os conhecimentos apresentados por aquela área de estudo, os alunos das escolas indígenas têm condição de reelaborar (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo. Há um processo de autoria, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados. Assim se relacionam os conhecimentos das áreas de estudos aos conhecimentos desenvolvidos e acumulados por muitas gerações no cotidiano dos povos indígenas, naquele contexto e naquele momento.

Visto dessa forma, os conteúdos escolares, a partir de uma prática educacional fundamentada na comunidade educativa intercultural passam a ter significado e tornam-se importantes instrumentos à compreensão da realidade dos alunos e de outros povos, a partir desse diálogo entre conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é que se busca uma relação entre a oralidade, a escrita, a teoria e prática, assim o conhecimento escolar volta-se para pensar as questões mais significativas para os alunos indígenas e sua comunidade (RCNEI, 1998).

Para complementar a perspectiva de comunidade educativa intercultural da prática educacional do professor indígena o RCNEI (1998) destaca outra característica do plano de ensino à educação escolar indígena que é o *diário de classe* como um instrumento à prática reflexiva do professor, passando a considerar uma atividade importante de sua prática pedagógica a escrita do diário de classe, onde planeja e registra a experiência vivida na escola.

Nos trechos de aula registrados em seus diários de classe pelos professores, observa-se que, em algumas escolas indígenas atuais, o tempo usado, dentro de uma pedagogia que respeite processos próprios de aprendizagem, não é rígido nem imutável. O tempo é utilizado de forma variada, dependendo da atividade mais adequada àquele momento dos alunos e da vida comunitária - cantar, jogar, construir uma casa, fazer uma reunião, planejar atividades comunitárias, aprender a usar a língua portuguesa, a escrever e calcular. Há, assim, uma flexibilização do uso desse tempo escolar. Ao tomar o plano de trabalho como criação cotidiana, o professor não está aprisionado a grades, horários, bimestres, seriação. Há, sim, uma reorganização contínua de seu tempo, a partir das demandas colocadas pelo trabalho junto aos alunos. Há, também, um respeito à ordenação geral do tempo que rege mais amplamente sua comunidade indígena: as atividades de concentração e dispersão (viagens, caçadas coletivas), as atividades agrícolas, os mutirões, os ciclos rituais e cerimoniais (RCNEI, 1998, p. 75).

Sobretudo, é através do registro sobre a prática que, tanto o próprio professor e sua comunidade educativa intercultural, entendem um pouco mais sobre como se pode organizar o trabalho pedagógico: os conteúdos selecionados e a relação entre eles, a divisão dos grupos

de alunos, uso do tempo e do espaço, os processos pedagógicos desenvolvidos nas atividades solicitadas e a avaliação da aprendizagem num dado período (RCNEI, 1998).

Em seus relatos, os professores revelam que os espaços de aprendizagem em sua escola não se limitam à sala de aula. Contar histórias, limpar e roçar um caminho, plantar, fazer pescaria, são ações que exigem sair da sala de aula e que estão carregadas de uma aprendizagem bastante significativa para todos que dela participam. Essa aprendizagem requer, também, um exercício de metodologias diversificadas para lidar com o conhecimento a ser pensado e muitas vezes pesquisado pelos alunos e o professor junto a outros membros de sua comunidade (RCNEI, 1998, p. 76).

Outra característica do plano de ensino à educação escolar indígena é o seu caráter *avaliativo*, segundo o RCNEI (1998, p. 70) para uma prática de avaliação múltipla e contínua, com caráter formativo, os instrumentos são variados e estão ao alcance do professor e do aluno por meio da produção com a oralidade, escrita, pictografia, numérica e dramática possibilitando a utilização de diferentes códigos e linguagens à expressão das aprendizagens:

para incentivar esses momentos reflexivos, podem ser acionados pelo professor e seus alunos processos como debates, entrevistas, análise das produções ao longo do ano, resolução de questões e problemas, o diário de classe do professor, os relatórios de alunos, a autoavaliação, as reuniões com a comunidade e as discussões com os assessores e outros professores nos cursos de formação.

O RCNEI (1998, p. 71) afirma que a avaliação da escola indígena deve ser construída com base no diálogo e na busca de soluções como *estratégia didática*, construída e usada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem, ao mesmo tempo, que a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante:

ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais, alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda nesse processo.

Um desses instrumentos de avaliação é a observação contínua com registro ao reparar o aluno durante as atividades diárias, o professor conhece melhor cada um, pode analisar seu desempenho nas atividades e entender seus avanços e dificuldades, após o tempo das aulas, alguns dos professores indígenas usam a língua escrita para registro dessas observações que eles denominam avaliação pelo olho (RCNEI, 1998).

Assim, o professor registra todas as observações que considera relevantes no cotidiano de sua prática de ensino e sobre a aprendizagem de seus alunos, ou no seu diário de classe, ou em fichas individuais em que escreve suas observações sobre cada aluno (RCNEI, 1998, p. 71).

Outro instrumento de avaliação são as produções e trabalhos, as atividades que o aluno faz ao longo do ano, escrevendo e desenhando contando histórias, de forma individual ou coletiva, servem para o professor e os alunos analisarem e repensarem sobre o processo educativo, demonstrando os avanços e os problemas ao indicar as transformações indispensáveis à melhoria das relações do ensinar e o aprender (RCNEI, 1998).

O RCNEI (1998, p. 72) diz também que os *recursos* como gravação e desenhos dão base à construção e ao registro das atividades da escola, possibilitando a avaliação usando as tecnologias diversas como câmera fotográfica, vídeos e computadores com a capacitação de professores no uso ativo das tecnologias à produção e recriação dos conhecimentos através da escola:

assim, não só o aluno tem a oportunidade de elaborar seu conhecimento por meio de múltiplas linguagens, mas também o professor registra e divulga a história de sua escola, com suas observações, suas propostas de trabalho e suas questões, e pode intercambiar estas informações com outros professores em situações de formação.

Outro instrumento de avaliação é a autoavaliação no qual os alunos e os professores em conjunto criam um roteiro para que os alunos repensem sobre sua própria aprendizagem, analisando-a, para que, dessa maneira, possam ter consciência de suas dificuldades e de seus avanços “dessa forma, a avaliação passa a fazer parte integrante dos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando professores e alunos e, em várias situações, toda a comunidade, a constituírem a escola indígena que desejam” (RCNEI, 1998, p. 73).

O RCNEI (1998, p. 74) apresenta de forma resumida como a avaliação nas escolas indígenas pode ter um caráter formativo, evitando as provas de marcar com cruz, e diversificando o tempo de sua utilização em três momentos principais a seguir:

- 1) "Avaliação diagnóstica": é a avaliação inicial de um processo, ou quando se inicia um determinado momento das relações de ensino-aprendizagem. Faz-se uma primeira reflexão sobre o aluno, ajudando o professor conhecer o que ele já sabe, que valores traz, que atitudes tem, para planejar seu trabalho de intervenção. Para o aluno, será um momento de tomada de consciência do caminho de aprendizagem e desenvolvimento, no qual deverá se empenhar e assim também poder planejar seu percurso.
- 2) "Avaliação contínua": a avaliação inicial desencadeará novos e permanentes processos que são comumente chamados de 'avaliação contínua', pois permitem um olhar reflexivo de ambos, aluno e professor, sobre o ensino e a aprendizagem,

auxiliando-os, dia a dia, no planejamento mútuo dos próximos passos a serem dados, indicando, muitas vezes, a necessidade de mudanças ou aprofundamentos.

3) "Final": é um momento importante de avaliação, e ocorre ao final de cada um dos momentos de ensino-aprendizagem, identificando os avanços alcançados pelo aluno, as dificuldades, e o que ficou para ser trabalhado no próximo ou em outros momentos.

As DCNEEI (2013) afirmam também que a avaliação é um dos elementos que compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter suas bases e procedimentos definidos no PPP, ser relacionado à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, como também ao regimento escolar ligada às concepções de educação, a avaliação deve servir para aprimorar o PPP das escolas.

No que diz respeito ao plano de ensino à educação escolar indígena, a avaliação deve estar interligada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada, essas dimensões visam à formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários (DCNEEI, 2013).

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. Pautando-se numa abordagem historicamente situada, a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes indígenas em suas relações intraétnicas e interétnicas (DCNEEI, 2013, p. 396).

Por fim, outra característica ressaltada pelo RCNEI (1998, p. 69-70) sobre o plano de ensino à educação escolar indígena é a valorização da possibilidade de criações coletivas por meio dos grupos de alunos e professores à confecção de *materiais* escolares de sua própria autoria, reunidos nos cursos de formação, professores vêm organizando projetos de pesquisas, oficinas de produção como vídeos e livros com temáticas específicas:

e assim está sendo produzida uma variedade de materiais importantes ligados à cartografia (como mapas diversos), à reflexão sobre o meio ambiente (com pesquisas de espécies da fauna flora) às narrativas históricas e míticas, às músicas e outras partes de sua tradição oral etc. [...] Para esta possibilidade da 'autoria', muitos recursos são usados em diferentes escolas indígenas, a fim de favorecer as criações coletivas dos grupos de alunos em projetos de pesquisas. Estes projetos se expandem para além do espaço da escola e da palavra escrita, dando lugar a outras linguagens e técnicas como, por exemplo, desenhos e dramatizações. O vídeo, o computador e o gravador são excelentes recursos para apoiar a relação do estudante com o objeto de estudo. Como resultados deste tipo de trabalho podem ser mencionados: um vídeo

em desenho animado sobre a Aids, outro sobre Abelhas e outro ainda sobre Solos, trabalhados nas áreas de estudos de Ciências, Geografia e Línguas, em sua transversalidade com 'Educação e Saúde' e 'Terra e Biodiversidade'.

Assim, valorizando a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados subsidiando uma educação escolar indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino em todas as etapas de ensino (DCNEEI, 2013).



8. PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Teniendo todo esto en cuenta, el *Sumak Kawsay* se configura como la filosofía de vida del indígena basada en la búsqueda y el mantenimiento de la armonía con la comunidad y con los demás seres de la naturaleza y que tiene tanto un plano de aspiración vital como otro de cotidianidad vital (Hidalgo-Capitán; Arias; Ávila, 2014, p. 37-38).

Nesta seção 8 são tecidas reflexões inicialmente sobre a hegemonia da filosofia europeia moderna que perpassar pela história, legislações, diretrizes curriculares do ensino superior e no plano de ensino na educação básica e, em seguida, sobre o ensino de filosofia na perspectiva decolonial e intercultural que parte da crítica à totalidade dialética universal com sua superação por meio da analética ao reconhecer os núcleos problemáticos universais como uma posição ético-político-libertadora do reconhecimento da filosofia do "bem viver" ecológico ameríndio, como também, a partir disso estabelecer o diálogo global inter-filosófico pluriversal trans-moderno e intercultural na América Latina, assim como o indigenizar o plano de ensino de filosofia.

8.1. História, Formação e o Plano de Ensino de Filosofia no Ensino Médio do Brasil

Segundo Mazai e Ribas (2001) em 1553, a Filosofia começou a ser ensinada no Brasil pelos jesuítas, trazendo consigo conceitos doutrinários, livrescos e ideias escolásticas. Após a expulsão dos jesuítas da Companhia de Jesus, a Universidade se reergueu e passou a difundir as ideias da Enciclopédia, com críticas contundentes à doutrina da igreja.

Nos séculos XVIII e XIX, o Positivismo ganhou espaço na Educação do Brasil, afastando-se do pensamento religioso e aproximando-se do científico. Em 1920, surge a Faculdade Livre de Filosofia e Letras, com influência neotomista e católica (1908) (Mazai; Ribas, 2001).

Para Mazai e Ribas (2001) com base no Decreto de Nº 11.530, a reforma educacional de 1915 indica que a inclusão da filosofia nos currículos é opcional. Por outro lado, de acordo com o Decreto de Nº 4.244 de 1942, o ginásio e o colegial foram estabelecidos como modalidades de ensino secundário científico e clássico, com previsão de 4 horas semanais dedicadas à filosofia.

A disciplina de filosofia como complemento nas escolas foi introduzida pela Lei de Nº 4.024 de 1961, em conformidade com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Contudo, em 1964, a disciplina foi excluída dos currículos do ensino secundário, sendo oficializada na LDBEN de Nº 5.692 de 1971 e passando a ser opcional em 1972 (Mazai; Ribas, 2001; Kohan, 2004).

Conforme afirmam Mazai e Ribas (2001) e Kohan (2004) a matéria foi trocada por Educação Moral e Cívica juntamente com Organização Social e Política do Brasil com princípios doutrinários, de ensino voltado para habilidades tecnicistas e profissionalizantes. Na década de 1980, de forma opcional, a filosofia é reintroduzida como disciplina nos programas escolares após o final da ditadura militar e a redemocratização do país.

Visto isso, a filosofia compõe o processo de escolarização no Ensino Médio do Brasil por meio da Base Nacional Comum (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997 – (PCN, 1997) na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias de 2000 – (PCNEMF, 2000). Pautando-se, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 através da Lei de Nº 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional a finalidade do Ensino Médio, estabelecidas no Art. 35 são:

- a) ‘a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos’ (inciso I);
- b) ‘a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo’ (inciso II);
- c) ‘o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico’ (inciso III);
- d) ‘a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos’ (inciso IV) (PCNEMF, 2000, p. 44).

No ponto de vista dos PCNEMF (2000, p. 45) as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, estabelecida pela LDBEN, em seu Art. 36, § 1º, ressalta-se: “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessário ao exercício da cidadania (Inciso III)”, assim a lei da educação destaca a importância do Ensino de Filosofia em fornecer, de maneira organizada, meios para o desenvolvimento completo da cidadania.

O conhecimento de Filosofia na incorporação curricular na área de ensino de Ciências Humanas e suas Tecnologias – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – conforme afirma o Parecer de Nº 15 de 1998 enfatiza-se: “nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia” (PCNEMF, 2000, p. 45), pois a legislação definiu um papel importante à Filosofia no Ensino Médio, estabelecendo-a como uma disciplina interdisciplinar, essencial na estrutura curricular e na abordagem do conhecimento filosófico.

Acordado explicitamente na Resolução de Nº 03 de 1998, a saber, no § 2º, alínea b do Art. 10, designa que: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para o conhecimento de Filosofia” (PCNEMF, 2000, p. 46), considerando que a filosofia se torna ampla com diversas visões teóricas e pedagógicas do ambiente escolar.

Segundo os PCNEMF (2000, p. 50) a prática do ensino de Filosofia no Ensino Médio é essencial para desenvolver a habilidade de argumentação e reflexão, por meio da conexão entre o conteúdo e o método, visando aprimorar a capacidade de questionar e analisar criticamente ao tornar “temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio”.

Com a leitura significativa de textos filosóficos, ao problematizar-se o que é lido e apropriando-se rigorosamente do conteúdo, reflete-se sobre “conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais” (PCNEMF, 2000, p. 50), desenvolvendo um modo de ler e de pensar filosófico-reflexivo elaborado, a partir da própria tradição filosófica.

Uma abordagem eficaz para abordar os temas da Filosofia no Ensino Médio é inserir uma perspectiva histórica e/ou temática no currículo de Filosofia para a educação do dia a dia, sob a orientação filosófica do professor, visando desenvolver habilidades gerais de interpretação filosófica (PCNEMF, 2000).

Em primeiro lugar, a capacidade de análise. Não é possível criticar nada sem o recurso ao exame detalhado dos elementos conceptuais que possibilitam a compreensão precisa de um texto filosófico. Essa capacidade se articula com outras, como por exemplo a destreza hermenêutica, isto é, a capacidade de interpretação. Trata-se, aqui, de tematizar aspectos implícitos, recuperar a ‘camada profunda’ que se oculta para além do que é dito expressamente. Além disso, a capacidade de reconstrução racional do texto indica a possibilidade de se reconfigurar a ‘ordem de razões’ que o sustenta e avaliar sua coerência interna. Por fim, a capacidade de crítica ou problematização aponta para o necessário distanciamento que o intérprete deve ter do texto, de modo a evitar um comprometimento equivocado com o ponto de vista apresentado (PCNEMF, 2000, p. 53).

O projeto de obrigatoriedade da filosofia, proposto pelo deputado Roque Zimmermann na década de 2000, tentou ser implementado no Ensino Médio, mas foi rejeitado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso por falta de recursos e falta de professores (Mazai; Ribas, 2001; Kohan, 2004).

Para enfrentar esses entraves em 2001 o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação homologa o parecer de Nº 492 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Filosofia (DCNCF) com o objetivo de formar o professor de

filosofia segundo o perfil, competências e habilidades, conteúdos curriculares, organização do curso, estruturação do curso, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional estabelecidas nessas diretrizes.

Em relação ao *perfil* dos formandos as DCNCF (2001, p. 3) afirmam que é necessária uma sólida formação de história da filosofia, que capacite à compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como à análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere:

o licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente.
O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar.
Os egressos podem contribuir profissionalmente também em outras áreas, no debate interdisciplinar, nas assessorias culturais etc.

Outra característica destacada pelas DCNCF (2001, p. 3) são as *competências e habilidades* que o formando em filosofia necessita ter:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira; e
- Competência na utilização da informática.

No que diz respeito aos *conteúdos curriculares* para o curso de filosofia as DCNCF (2001, p. 4) apresenta o elenco tradicional das cinco disciplinas básicas: história da filosofia, teoria do conhecimento, ética, lógica, filosofia geral e problemas metafísicos, tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da filosofia:

entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente.

No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

A *organização* do curso de filosofia deverá formar bacharéis ou licenciados em filosofia:

o bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos (DCNCF, 2001, p. 4).

Por fim, a *estrutura* do curso de filosofia deve incluir no PPP as disciplinas obrigatórias, optativas e a forma de organização: modular, por crédito ou seriado à bacharelado e licenciatura, bem como os *estágios* e *atividades complementares* curriculares com carga horária, iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos acadêmicos e projetos de extensão, como também em conexão com a avaliação institucional em consonância com os critérios definidos pela IES à qual pertencem (DCNCF, 2001).

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Filosofia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Filosofia da formação do professor o ensino se reflete no plano norteados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Filosofia (OCEMF) de 2006 e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+ de Filosofia (OECPCNEM+F) de 2006.

Segundo as OCEMF (2006, p. 30) o Plano de Ensino de Filosofia para o Ensino Médio se *justifica* em salientar a criatividade, a curiosidade, a capacidade de pensar múltiplas alternativas à solução de um problema, pois o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se e da capacidade de buscar conhecimentos:

de forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos.

Destaca-se, ainda, a principal contribuição da Filosofia no Ensino Médio é fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica, que sinteticamente, pode-se manter na listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos como podemos observar no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Competências e Habilidades do Ensino de Filosofia no Ensino Médio

1º REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO
• ler textos filosóficos de modo significativo; • ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; • elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; • debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
2º INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO
• articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
3º CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL
• Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica

Fonte: OCEMF (2006, p. 33-34).

Outra característica norteadora destacada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Filosofia (2006, p. 28) é o *objetivo* do plano de ensino, ressaltada, em três alcances: 1) o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita além de dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa:

a educação deve centrar-se mais na ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprende com uma utilidade para sua vida, tendo presente que um conhecimento útil não corresponde a um saber prático e restrito, quem sabe à habilidade para desenvolver certas tarefas.

Há, com isso, uma indispensável transformação na direção da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos (OCEMF, 2006).

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ler ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos com apoio para a

vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação (OCEMF, 2006, p. 28).

O 2) alcance objetiva o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, indicando a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, sobretudo, é um tipo de formação que inclua a constituição do sujeito como produto de um processo por meio de um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno (OCEMF, 2006).

Segundo o OCEMF (2006), o último objetivo, 3) da Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual, ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações, pois essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios.

Assim, para fomentar a justificativa e os objetivos do Plano de Ensino de Filosofia, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Filosofia (OCEMF) de 2006, de Ciências Humanas e suas Tecnologias, sugere organizar os *conteúdos curriculares* nos Eixos de História da Filosofia e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio+ de Filosofia (OECPCNEM+F) de 2006, de Ciências Humanas e suas Tecnologias, sugere organizar os conteúdos curriculares nos Eixos Temáticos como podemos observar no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Eixos dos Conteúdos Curriculares em Filosofia do Ensino Médio

EIXOS DE HISTÓRIA EM FILOSOFIA		EIXOS TEMÁTICOS EM FILOSOFIA	
1) Filosofia e Conhecimento; Filosofia e Ciência; Definição de Filosofia;		Relações de Poder e Democracia	
2) Validade e Verdade; Proposição e Argumento;		Temas	Subtemas
3) Falácias Não Formais; Reconhecimento de Argumentos; Conteúdo e Forma;		1. A Democracia Grega	- A Ágora e a Assembleia: igualdade nas leis e no direito a palavra - Democracia Direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil
4) Quadro de Oposições entre Proposições Categóricas; Inferências Imediatas em Contexto Categórico; Conteúdo Existencial e Proposições Categóricas;		2. A Democracia Contemporânea	- Antecedentes: - Montesquieu e a Teoria dos Três Poderes - Rousseau e a Soberania do Povo - O Confronto entre as Ideias Liberais e o Socialismo - O Conceito de Cidadania

5) Tabelas de Verdade; Cálculo Proposicional;	3. O Avesso da Democracia	- Os Totalitarismos de Direita e Esquerda - Fundamentalismos Religiosos e a Política Contemporânea
6) Filosofia Pré-Socrática; Uno e Múltiplo; Movimento e Realidade;	A Construção do Sujeito Moral	
7) Teoria das Ideias em Platão; Conhecimento e Opinião; Aparência e Realidade;	Temas	Subtemas
8) A Política Antiga; A República de Platão; A Política de Aristóteles;	1. Autonomia e Liberdade	- Descentração do Indivíduo e o Reconhecimento do Outro - As Várias Dimensões de Liberdade (ética, econômica, política) - Liberdade e Determinismo
9) A Ética Antiga; Platão, Aristóteles e Filósofos Helenistas;	2. As Formas de Alienação Moral	- O Individualismo Contemporâneo e a Recusa do Outro - As Condutas Massificadas na Sociedade Contemporânea
10) Conceitos Centrais da Metafísica Aristotélica; A Teoria da Ciência Aristotélica;	3. Ética e Política	- Maquiavel: as relações entre moral e política - Cidadania: os limites entre o público e o privado
11) Verdade, Justificação e Ceticismo;	O que é Filosofia	
12) O Problema dos Universais; Os Transcendentais;	Temas	Subtemas
13) Tempo e Eternidade; Conhecimento Humano e Conhecimento Divino;	1. Filosofia, Mito e Senso Comum	- Mito e Filosofia: o nascimento da filosofia na grécia - Mitos Contemporâneos - Do Senso Comum ao Pensamento Filosófico
14) Teoria do Conhecimento e do Juízo em Tomás de Aquino;	2. Filosofia, Ciência e Tecnocracia	- Características do Método Científico - O Mito do Cientificismo: as concepções reducionistas da ciência - A Tecnologia a Serviço de Objetivos Humanos e os Riscos da Tecnocracia - A Bioética
15) A Teoria das Virtudes no Período Medieval;	3. Filosofia e Estética	- Os Diversos Tipos de Valor - A Arte como Forma de Conhecer o Mundo - Estética e Desenvolvimento da Sensibilidade e Imaginação
16) Provas da Existência de Deus; Argumentos Ontológico, Cosmológico, Teleológico;		
17) Teoria do Conhecimento nos Modernos; Verdade e Evidência; Ideias; Causalidade; Indução; Método;		
18) Vontade Divina e Liberdade Humana;		
19) Teorias do Sujeito na Filosofia Moderna;		
20) O Contratualismo;		
21) Razão e Entendimento; Razão e Sensibilidade; Intuição e Conceito;		
22) Éticas do Dever; Fundamentações da Moral; Autonomia do Sujeito;		
23) Idealismo Alemão; Filosofias da História;		
24) Razão e Vontade; O Belo e o Sublime na		

Filosofia Alemã;	
25) Crítica à Metafísica na Contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;	
26) Fenomenologia; Existencialismo;	
27) Filosofia Analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; O Círculo de Viena;	
28) Marxismo e Escola de Frankfurt;	
29) Epistemologias Contemporâneas; Filosofia da Ciência; O Problema da Demarcação entre Ciência e Metafísica;	
30) Filosofia Francesa Contemporânea; Foucault; Deleuze	

Fonte: OCEMF (2006, p. 34-35) e OECPCNEM+F (2006, p. 52-53).

Por fim, as OCEMF (2006) destaca outra característica do Plano de Ensino de Filosofia para o Ensino Médio é a *metodologia* da aula expositiva com apoio do debate em grupo adotando livros didáticos e apostilas com a interpretação e a contextualização de fragmentos de alguns filósofos com a reflexão sobre temas atuais, confrontando-se com pequenos textos filosóficos com uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e mais ocasionalmente o uso da música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.

A disciplina filosofia foi incluída no currículo de forma obrigatória, em decorrência do Parecer do CNE/CEB de Nº 38 de 2006, aprovado em 07 de junho 2006, e da Lei de Nº 11.684, de 02 de junho 2008.

Entretanto, com a aprovação da Lei de Nº 13.415 de 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ficou conhecido como novo Ensino Médio (NEM), a Filosofia perdeu seu status disciplinar, foi convertida em estudos e práticas, e seus conteúdos foram diluídos e fragmentados na área de conhecimentos denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Assim, na BNCC das CHSA, os estudos e práticas de Filosofia apresentam-se como categorias de conteúdo nas áreas de conhecimentos à formação dos estudantes em: tempo e espaço; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2021; Oliveira; Castro, 2024).

Segundo Oliveira e Castro (2024) o conteúdo do *tempo e espaço*, é explicitado serem uma matéria do campo filosófico:

definir o que seria o tempo é um desafio sobre o qual se debruçaram e se debruçam grandes pensadores de diversas áreas do conhecimento. O tempo é matéria de reflexão na Filosofia, na Física, na Matemática, na Biologia, na História, na Sociologia e em outras áreas do saber. Na História, o tempo assume significados e importância variados. O fundamental é compreender que não existe uma única

noção de tempo e que ele não é nem homogêneo nem linear, ou seja, ele expressa diferentes significados. Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado. A compreensão do espaço deve contemplar suas dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas (BNCC, 2021, p. 563).

A Filosofia é expressa nos agrupamentos das categorias: *indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética* por meio da tradição socrática de reflexão grega que coloca o problema: o que é o ser humano?, como também a relação do ser humano com a natureza em uma concepção essencialista e metafísica e o entendimento aristotélico de que o ser humano é um animal político e social (Oliveira; Castro, 2024).

O esclarecimento teórico dessas categorias tem como base a resposta à questão que a tradição socrática, nas origens do pensamento grego, introduziu: O que é o ser humano? Na busca da unidade, de uma natureza (*physis*), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos. A identificação da condição humana como animal político – e animal social – significa que, independentemente da singularidade de cada um, as pessoas são essencialmente capazes de se organizar para uma vida em comum e de se governar. Ou seja, os seres humanos têm uma necessidade vital da convivência coletiva (BNCC, 2021, p. 565).

Conforme afirma Oliveira e Castro (2024) a Filosofia é também anunciada nas categorias *política e trabalho*, pois na dimensão da política, se refere à origem do pensamento filosófico na Grécia Antiga:

a política está na origem do pensamento filosófico. Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum. Esse exercício permitiu ao cidadão da pólis compreender a política como produção humana capaz de favorecer as relações entre pessoas e povos e, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica a mecanismos políticos como a demagogia e a manipulação do interesse público. A política, em sua origem grega, foi o instrumento utilizado para combater os autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública. No mundo contemporâneo, essas questões observadas tanto em escala local como global ganham maior visibilidade na Geopolítica, pois ela enuncia os conflitos planetários entre pessoas, grupos, países e blocos transnacionais, desafio importante de ser conhecido e analisado pelos estudantes (BNCC, 2021, p. 567).

Para Oliveira e Castro (2024) com relação a categoria trabalho, na BNCC das CHSA, se faz referência a diversas perspectivas do trabalho nos pensamentos de Karl Marx, Max

Weber e Émile Durkheim destacando a importância da relação sujeito/trabalho e a rede de relações sociais, bem como a atualidade do uso das novas tecnologias:

a categoria trabalho, por sua vez, comporta diferentes dimensões –filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais. Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias (BNCC, 2021, p. 568).

Oliveira e Castro (2024), destacam também, as *competências específicas e habilidades* das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio com a filosofia como podemos observar no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Competências Específicas e Habilidades das Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio

Competências Específicas	Habilidades
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos , científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (p. 571).	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (p. 572). Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos , com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (p. 572).
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações (p. 573).	Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais (p. 573).
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (p. 574).	Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável (p. 575).
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos	-

e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades (p. 576).	
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos , democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (p. 577).	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade (p. 577). Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (p. 577). Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (p. 577). Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (p. 577).
6. Participar do debate público de forma crítica , respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (p. 579).	Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo (p. 579).

Fonte: BNCC (2021) e Oliveira e Castro (2024, p. 8-9).

Em razão disso, Oliveira e Castro (2024) compreendem que nas competências específicas, as concepções filosóficas referenciadas são a formação crítica, com perspectivas de tomadas de posições e escolhas com dimensão ética e adoção de princípios e atitudes éticas, bem como na dimensão da ética socioambiental.

Em relação as habilidades, é referido a necessidade por parte dos estudantes de:

compreensão de ideias filosóficas; serem capazes de elaborar hipóteses e argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base em informações de diversas naturezas, incluindo textos filosóficos; apreenderem os fundamentos e os valores éticos; problematizarem as desigualdades, os preconceitos, a intolerância e a discriminação; analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo discutindo com base em argumentos éticos (Oliveira; Castro, 2024, p. 9-10).

Assim, no que diz respeito às competências e habilidades, é evidente a importância da análise crítica e da conduta ética, as quais são fundamentais e têm como base a abordagem filosófica (Oliveira; Castro, 2024).

8.2. Hegemonia da Filosofia Europeia Moderna

Dussel (2017; 1996; 1994; 1974) nos convida a refletir sobre a hegemonia da filosofia europeia moderna como pretensão de totalidade (uno) e desenvolvimento de universalidade; ou seja, desde 1492 a Europa “civilizada” conquista o Atlântico como centro geo-ego-político ao substituir o Mediterrâneo, o “Mar Árabe” no Índico e o “Mar da China” no Pacífico. Assim, a Europa organizou um mundo colonial entre o século XV e XVIII com exclusividade americana e ao mesmo tempo que desenvolveu uma civilização capitalista que permitiu:

a la filosofía latino-medieval posicionarse como la filosofía moderna europea – pienso que dicho origen se sitúa desde 1514 por la presencia crítico-filosófica de Bartolomé de las Casas en el Caribe, mucho antes del Discours de la méthode de Descartes en Ámsterdam de 1639 – la que siendo una filosofía regional, singular, podrá ostentar la pretensión de ser lá filosofía [universal] sin más (Dussel, 2017, p. 21-22).

Esta dominação de guerra hegemônica por meio da invasão, incorporação e encobrimento das comunidades filosóficas periféricas ou coloniais dominadas da alteridade ou exterioridade distinta permite à filosofia europeia moderna um desenvolvimento único de totalidade (uno) e inovador como nenhum outro visto no mundo nesse momento (Dussel, 2017; 2005; 1996; 1974). Desta forma, “la explicación de este desarrollo y de su pretensión de universalidad es lo que queremos analizar” (Dussel, 2017, p. 22).

La praxis colonial contó desde el inicio (y ahí comienza la filosofía moderna europea que tiene pretensiones de universalidad, por desgracia pretensión aceptada por la mayoría de los miembros de la academia filosófica de Sur) con una justificación filosófica. Esa justificación era de carácter antropológico (el ser humano europeo era superior a los del Sur, como en la interpretación de dicha superioridad por parte de Ginés de Supúlveda en su relectura de Aristóteles en el siglo XVI, o de I. Kant en el siglo XVIII con fundamentación en los climas de la Tierra), histórica (donde Europa era «el centro y el fin de la historia universal», por ejemplo para Hegel), ética (en cuanto la inclusión en la cultura europea de los pueblos americanos, africanos o asiáticos, imponiéndoles su visión de una ética no convencional, individualista, racionalmente argumentada, universal y no meramente particular como en las culturas del Sur), etc., y probaba la legitimidad del colonialismo (Dussel, 2014, p. 208).

Dussel (2017) compreende que através da expansão colonial moderna de Portugal no Atlântico, na África e no Oceano Índico; dado que, ultrapassou a “muralha” do Império Otomano e a Espanha no Caribe e na América sitiou o mundo Islâmico e paralisou seu desenvolvimento civilizatório. Dessa maneira, é filosófico, a partir do final do século XV, tanto que a filosofia Árabe clássica não conseguiu superar a crise do Califado de Bagdá e declinou definitivamente:

asimismo, la presencia del Imperio mogol destruyó igualmente la posibilidad de un nuevo desarrollo de las filosofías budista y vedanta en el siglo XVI. Por su parte, desde finales del siglo XVIII, China comienza a sentir el peso de no haber podido realizar la Revolución Industrial como la haría Gran Bretaña, e igualmente deja de producir nueva filosofía hegemónica desde finales del siglo XVIII (Dussel, 2017, p. 22).

Nesse sentido, na América Latina o processo de conquista espanhola destruiu grande parte dos recursos teóricos das grandes culturas ameríndias e, posteriormente, as colônias espanholas e lusitanas não conseguiram superar as conquistas da escolástica renascentista do século XVI, não alcançando grande criatividade por meio da escolástica barroca (Dussel, 2017).

Es decir, la centralidad dominadora de Europa del Norte como potencia militar, política y cultural pudo desarrollar su filosofía desde finales de la Edad Media (en la siglo XV de un Nicolás de Cusa y del Renacimiento italiano, debido también a la presencia de los bizantinos expulsados por los otomanos de Constantinopla en 1453), y dio posibilidad al desarrollo de su propia filosofía que, ante la desaparición o crisis de las otras grandes filosofías regionales, podrá elevar su particularidad filosófica con pretensión de universalidad (Dussel, 2017, p. 22).

Em razão disso, segundo Dussel (2017; 2005; 1996; 1974) a filosofia europeia moderna se evidencia aos seus próprios olhos, aos olhos das comunidades intelectuais de um mundo colonial em prostração e filosoficamente paralisada como filosofia universal. Entretanto, na verdade é situada geo-ego-política, econômica e culturalmente no centro de totalidade (uno) que se mundializa. Em consequência disso, dominará, alienará, nadificará ou até eliminará, a partir desse espaço privilegiado os conhecimentos de “todas” as alteridades ou exterioridades filosóficas e culturas periféricas; isto é, sua diversidade ou pluralidade de ser vitimada:

éstas, ligadas al centro y desconectadas entre ellas (es decir, la única relación existente se daba del Sur colonial al Norte metropolitano europeo, sin conexiones Sur-Sur), transcurrirán por la Edad de la Modernidad europea cultivando un desprecio creciente por lo propio, desde el olvido de sus propias tradiciones y hasta

confundir el alto desarrollo, producto de la Revolución Industrial en Europa, con la verdad universal de su discurso, tanto por sus contenidos como por sus métodos (Dussel, 2017, p. 23).

Nesse contexto, de acordo com Dussel (2017) é isso que permitirá a Hegel (1975, p. 197-210) afirmar em seus escritos que “la Historia universal va del Este hacia el Oeste. Europa es absolutamente el fin de la historia universal [...] el mar Mediterráneo es el eje de la Historia universal”, bem como, afirmará Hegel (1975, p. 210) que a filosofia europeia moderna é a pura racionalidade universal “el Espíritu germánico es el Espíritu del Mundo nuevo (la Modernidad), cuyo fin es la realización de la Verdad absoluta”.

Diante disso, porém sem perceber que o “Espírito” é regional, contextual, local, corporal e não mundial; dado que, o seu conteúdo não expressa os problemas de outras culturas, tanto que não é um discurso filosófico universal, mas exclui outras alteridades e expressões filosóficas (Dussel, 2017; 1996; 1974).

Ese espíritu es completamente válido [...] para los que habitan dentro del horizonte de una cultura regional (como Europa), pero no como contenido racional filosófico, de base empírica, de validez universal (como lo pretendía la filosofía moderna europea). El eurocentrismo filosófico, entonces, tiene una supuesta pretensión de universalidad siendo en realidad una filosofía particular, que en muchos aspectos puede ser subsumida por otras tradiciones. Es sabido que toda cultura es etnocéntrica, pero la cultura europea moderna fue la primera cuyo etnocentrismo se hizo mundial, teniendo como horizonte el world-system, diríamos con Immanuel Wallerstein (Dussel, 2017, p. 23-24).

Conforme afirmam Restrepo e Rojas (2010, p. 140) o “Espírito” subjetivo é o “lugar universal es un no-lugar, un lugar descorporalizado, desgeohistorizado. Ese es precisamente uno de los enunciados centrales de la colonialidad del saber que há empoderado la cientifización del conocimiento”.

Nessa direção, se o “Espírito” subjetivo estivesse “situado nas relações sociais particulares, em contextos históricos e sociais concretos e, então, não haveria uma produção de conhecimento monológica, deslocada de lugar e antissocial”; isto é, “se o conhecimento é produzido nas relações sociais particulares, ou seja, dentro de uma sociedade particular, então não se pode argumentar que o ‘Eu’ humano pode produzir conhecimento” universal (Grosfoguel, 2016, p. 29).

Se trata, entonces, de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad. El sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser

determinado por nada ni por nadie [...] que será asumida por las ciencias humanas a partir del siglo XIX como la epistemología de la neutralidad axiológica y la objetividad empírica del sujeto que produce conocimiento científico (Grosfoguel, 2007, p. 64-65).

Para Dussel (1992, p. 20) a colonialidade do saber na filosofia tem uma tripla dimensão: 1) localizada no centro pela “pretensão de universalidade de sua filosofia regional europeia e metropolitana desde o século XVI”; 2) localizada na periferia do Sul pela imposição da “moderna filosofia europeia é a filosofia universal dos últimos séculos” ao ignorar “a própria filosofia regional da periferia desde suas origens (anterior e junto à modernidade europeia)”.

E a 3) localizada na filosofia colonizada do Sul é negativa “aquela praticada na periferia pelos que eurocentricamente negam sua própria filosofia regional, local”; e a filosofia colonizadora do Norte é positiva no centro “a filosofia moderna que nega toda outra filosofia (do Sul) e a considera como pensamento mítico, folclórico, convencional, atrasado, particular, pseudo-filosofia, pré-científica, bárbara etc” (Dussel, 1992, p. 20).

A modernidade não é a ilustração, nem a definição de Kant (‘Saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável’) é suficiente. A modernidade é uma Época da história inaugurada pela Europa graças ao descobrimento e o domínio do Oceano Atlântico (novo centro geopolítico) que lhe permitiu expandir-se pelo mar e constituir impérios comerciais, militares e culturais que tiveram a Europa como centro. O ‘eu europeu’ constituiu as outras culturas como suas colônias sob sua vontade de domínio e à natureza como explorável e mediação para a obtenção de maior quantidade de valor de troca. É uma Época de enormes avanços tecnológicos exigidos pela competição entre capitais, de descobrimento científicos e de organização política de Estados com democracia representativa. Isto foi imposto às outras culturas até o limite que hoje presenciamos, crise civilizatória onde os efeitos negativos de tais imensos desenvolvimentos mostram seu rosto negativo: a possibilidade de extinção da vida na terra (Dussel, 1992, p. 29).

Segundo Dussel (1992, p. 19-20) essa tripla dimensão tem sua fundamentação ontológica última no “Eu” europeu por meio da enunciação do “Eu conquisto o novo mundo”, o Sul, essa “egoidade” é um “‘Eu’ europeu que pretende descobrir a si mesmo como universal, último, que se sabe a si mesmo e que pode reconstruir desde ele mesmo todo o mundo (todos os outros mundos, inclusive os do Sul)”. Assim, René Descartes, em Amsterdam, expressa o *Ego Cogito* do “Eu” europeu no Discurso do Método (1637) essa é a manifestação da filosofia universal moderna europeia.

Deste modo, sendo o “espírito o elemento que diferencia humano e animais e o que sobrepõe os primeiros aos segundos” (Oliveira; Albuquerque, 2010, p. 202) em uma “continuidade física e uma descontinuidade metafísica entre humanos e os animais” (Castro,

2014, p. 260) na “idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo” (Castro-Gómes, 2009, p. 130-131) cujas as relações entre os sujeitos somente podem existir no contexto da sociedade humana (Oliveira; Albuquerque, 2010; Correia, 2018).

Dessa forma, a história da filosofia eurocêntrica moderna geo-ego-política da tripla dimensão de centro e o espírito monológico do o mesmo conquistador do conhecimento verdadeiro do mundo da razão absoluta dominará a alteridade ou exterioridade filosófica periférica através da pretensão do universalismo de totalidade do espírito absoluto hegeliano, por meio, segundo Dussel (1974, p. 15) do método dialético negativo que tem sua origem no Grego “metá-hódos” com a concepção de “*un camino, un movimiento, redical e introductorio a lo que las cosas son. El método dialéctico es el inicio mismo [...] del ser*”.

O ser “es la síntesis del sujeto y del objeto, en la que el sujeto y el objeto han perdido su oposición” tais como “en el primeiro se dan las oposiciones (universales; abstractas, objeto-sujeito), en el segundo dichas oposiciones son superadas por una comprensión abarcante que las supera en la unidad” (Dussel, 1974, p. 67). Então, “Hegel y su método: «La [...] dialéctica [...] es el monólogo del pensador solitario consigo mismo [...] Por ello «la filosofía absoluta (hegeliana) decia...: la verdad soy yo” (Dussel, 1974, p. 136) para, além disso, nada há de se conhecer a alteridade filosofia é negada.

Para Dussel (1974, p. 79-175) Hegel nos faz compreender que:

no hay nada, entonces, que cumpla la función de una exterioridad a la conciencia misma porque «el concepto y el objeto, la medida (fundamento) y aquello que ha de aplicarse están presentes *en (in)* la misma conciencia». En definitiva, la conciencia designa dentro de sí lo en sí o lo verdadero como lo que por otra parte es la medida que ella misma establece para medir su saber [...] El método dialéctico [negativo] u ontológico llega hasta el horizonte del mundo, la comprensión del ser, o la identidad del concepto en y para-sí como idea absoluta em Hegel: «el pensar que piensa el pensamiento». La ontología de la identidad o de la totalidad piensa o incluye al otro (o lo declara intrascendente para el pensar filosófico mismo).

Todavía, Dussel (1974, p. 67-71-77-198) interpreta que o “todo como unidad”, que o “Hegel piensa que el hombre puede abarcar lo finito desde lo infinito, alcanzar entonces el todo sin exterioridad”, que a dialética negativa começa, então, por “negar la cotidianidad, pero no para implantar lo cotidiano en un ámbito trascendente o allende, sino para alcanzar involutivamente una totalidad aquende”; pois toda a dialética negativa tem “como su fundamento la identidad del ser y la totalidad, es decir, el movimiento dialéctico es el desarrollo de ‘lo mismo’” o “ser es, el no-ser no es [...] El centro es; la periferia no es” (Dussel, 1996, p. 17).

8.3. Filosofia na Perspectiva Decolonial e o Bem Viver Indígena

A filosofia da libertação de Dussel (1995b; 1974) (re)conhece a existência carnal da alteridade ou exterioridade em ser, critica o ser da totalidade universal monológica hegeliana do sistema-mundo moderno/colonial eurocêntrico e hegemônico, apontando para o método dialético positivo ou analética da alteridade metafísica, que constitui-se em um momento “crítico y superación del método dialéctico negativo, no lo niega, como la dialéctica no niega a la ciencia, simplemente lo asume, lo completa, le da su justo y real valor” (Dussel, 1996, p. 187).

Si la existencia de algo es percibida y no pensada, la sensibilidad corporal es la condición del constatar la existencia o realidad. Por su parte, lo supremamente real o existente es para el hombre otro hombre, porque «la esencia del hombre es la comunidad» [...], «la unidad de yo y tú» [...]. Es decir, lo supremamente sensible es otro hombre, y por ello, «la verdadera dialéctica [positiva] no es el monólogo hegeliano) del pensador solitario consigo mismo, sino el diálogo entre yo y tú» [...]. El tú sensible es exterioridad de la razón; es existencia real [...]. El pasaje de la totalidad ontológica al otro como otro es analética, discurso negativo desde la totalidad, porque se piensa la imposibilidad de pensar al otro positivamente desde la misma totalidad; discurso positivo de la totalidad, cuando piensa la posibilidad de interpretar la revelación del otro desde el otro (Dussel, 1974, p. 178-183).

Dussel (2017; 1996; 1974) apresenta na filosofia da libertação cinco movimentos pedagógicos de (re)aprender a aprender a ouvir e o ensinar a pensar fecundo e gerador filosófico planetário primeiro situado, cotidiano, corporal, territorial, palavra revelada e voz no método libertador analético ou ana-dia-lético da alteridade ou exterioridade metafísica:

[...] en primer lugar, el discurso filosófico parte de la cotidianidad óntica y se dirige dialéctica y ontologicamente hacia el fundamento. En segundo lugar, demuestra científicamente (epistemática, apodícticamente) los entes como posibilidades existenciales. Es la filosofía como ciencia, relación fundante de lo ontológico sobre lo óntico. En tercer lugar, entre los entes hay uno que es irreductible a una deducción o demostración a partir del fundamento: el rostro óntico del otro que en su visibilidad permanece presente como transontológico, metafísico, ético. El pasaje de la totalidad ontológica al otro como otro es analética, discurso negativo desde la totalidad, porque se piensa la imposibilidad de pensar al otro positivamente desde la misma totalidad; discurso positivo de la totalidad, cuando piensa la posibilidad de interpretar la revelación del otro desde el otro. Esa revelación del otro, es ya un cuarto momento, porque la negatividad primera del otro ha cuestionado el nivel ontológico que es ahora creado desde un nuevo ámbito. El discurso se hace ético y el nivel fundamental ontológico se descubre como no originario, como abierto desde lo ético, que se revela después (ordo cognoscendi a posteriori) como lo que era antes (el prius del ordo realitatis). En quinto lugar, el mismo nivel óntico de las posibilidades queda juzgado y relanzado desde un fundamento éticamente establecido, y estas posibilidades como praxis analética transpasan el orden ontológico y se avanzan como servicio en la justicia (Dussel, 1974, p. 183).

Por esse motivo, conforme diz Dussel (2009) a analética da filosofia primeira regional existencial da alteridade ou exterioridade são os núcleos problemáticos universais presentes em todos os povos é consistem no conjunto de questões fundamentais ou ontológicas que o ser humano se perguntou dado o seu desenvolvimento cerebral, de consciência, de autoconsciência, da linguística, da ética e do social frente a realidade para conviver afim de reproduzir e desenvolver a vida humana em totalidade e de forma comunitária.

Assim, diante das causas dos fenômenos naturais que enfrentaram na realidade, a contingência, os impulsos e os comportamentos que os levaram a se perguntar sobre alguns núcleos universais problemáticos (Dussel, 2009).

¿Qué son y cómo se comportan las cosas reales en su totalidad, desde los fenómenos astronómicos hasta la simple caída de una piedra o la producción artificial del fuego? ¿En qué consiste el misterio de su propia subjetividad, el yo, la interioridad humana? ¿Cómo puede pensarse el hecho de la espontaneidad humana, la libertad, el mundo ético y social? Y, al final, ¿cómo puede interpretarse el fundamento último de todo lo real, del universo? — lo que levanta la pregunta sobre lo ontológico en aquello de que: ‘¿Por qué el ser y no más bien la nada?’. Estos ‘núcleos problemáticos’ debieron de hacerse inevitablemente presentes cuestionando a todos los grupos humanos desde el más antiguo Paleolítico. Son ‘núcleos problemáticos’ racionales o preguntas, entre muchas otras, de los ‘por qué’ universales que no pueden faltar en ninguna cultura o tradición (Dussel, 2009, p. 15).

Dessa forma, Dussel (2009, p. 15) afirma que as respostas a esses núcleos universais problemáticos são conteúdos e formas plurais de narrativas racionais dando fundamentos interpretativos aos fenômenos da realidade; uma vez que, o que aparece no nível de cada um desses núcleos problemáticos universais:

siempre e inevitablemente, la humanidad — fuera cual fuese el grado de desarrollo y en sus diversos componentes — expuso lingüísticamente las respuestas racionales (es decir, dando fundamento, el que fuera y mientras no se refutara) a dichos núcleos problemáticos por medio de un proceso de ‘producción de mitos’ (una mitopoiesis). La producción de mitos fue el primer tipo racional de interpretación o explicación del entorno real (del mundo, de la subjetividad, del horizonte práctico ético, o de la referencia última de la realidad que se describió simbólicamente).

Em razão disso, considera Dussel (2009), os mitos são narrativas simbólicas, é não são irracionais ou apenas fenômenos singulares; isto significa que, necessitam de um duplo sentido de suas afirmações simbólicas dando um processo hermenêutico que desvelem as razões contendo significados universais e construídas em conceitos.

Los numerosos mitos que se ordenan en torno a los núcleos problemáticos indicados se guardan en la memoria de la comunidad, al comienzo por tradición oral, y desde el III milenio a.C. (en Mesopotamia o Egipto, y desde antes del I milenio a.C., en Mesoamérica y en otras regiones) ya escritos, serán colectados, recordados e interpretados por comunidades de sabios que se admiran ante lo real, ‘pero el que no halla explicación y se admira reconoce su ignorancia, por lo que el que ama el mito (filomythos) es como el que ama la sabiduría (filósofos)’, según expresión de Aristóteles (Metafísica I [...]). Nacen así las ‘tradiciones’ míticas que dan a los pueblos una explicación con razones de las preguntas más arduas que acuciaban a la humanidad y que hemos denominado los ‘núcleos problemáticos’. Pueblos tan pobres y simples como los tupinambas de Brasil, estudiados por Levy-Strauss, cumplían sus funciones en todos los momentos de su vida gracias al sentido que les otorgaban sus numerosísimos mitos (Dussel, 2009, p. 15-16).

Segundo Dussel (2009), Paul Ricoeur (1964) afirma que as culturas possuem um núcleo ético-mítico; visto que, uma certa visão de mundo que auxiliam a compreender os períodos consideráveis da existência humana e os que guiam de forma ética, entretanto:

ciertas culturas (como la china, la indostánica, la mesopotámica, la egipcia, la azteca, la maya, la inca, la helénica, la romana, la árabe, la rusa, etc.) alcanzaron, debido a su dominio político, económico y militar, una extensión geopolítica que subsumió otras culturas. Estas culturas con cierta universalidad sobrepusieron sus estructuras míticas a las de las culturas subalternas. Se trata de una dominación cultural que la historia constata en todo su desarrollo (Dussel, 2009, p. 16).

Tanto que, nesses conflitos culturais, alguns mitos perduraram posteriormente até o presente, mesmo, na era dos discursos categóricos da filosofia e da própria ciência moderna; quer dizer que, os mitos nunca desaparecerão, porque continuam a fazer sentido como assinalou Ernst Bloch (1959) em sua Obra “The Hope Principle” (Dussel, 2009). Para Dussel (2009, p. 16) estamos acostumbrados a compreender a passagem do período do mito ao logos, sendo um salto que parte do:

irrational y alcanza lo racional; de lo empírico concreto a lo universal; de lo sensible a lo conceptual. Esto es falso. Dicho pasaje se cumple desde una narrativa con un cierto grado de racionalidad a otro discurso con un grado diverso de racionalidad. Es un progreso en la precisión unívoca, en la claridad semántica, en la simplicidad, en la fuerza conclusiva de la fundamentación, pero es una pérdida de los muchos sentidos del símbolo que pueden ser hermenéuticamente redescubiertos en momentos y lugares diversos (característica propia de la narrativa racional mítica). Los mitos prometeico o adámico [...] siguen teniendo todavía significación ética en el presente.

Nessa perspectiva, a expressão racional unívoca com as categorias filosóficas define o seu conteúdo conceitual sem recorrer ao simbólico como do mito; já que, ganha em precisão, entretanto perde nas sugestões de significados (Dussel, 2009).

Es un avance civilizatorio importante, que abre el camino en la posibilidad de efectuar actos de abstracción, de análisis, de separación de los contenidos semánticos de la cosa o del fenómeno observado, del discurso, y en la descripción y explicación precisa de la realidad empírica, para permitir al observador un manejo más eficaz en vista de la reproducción y desarrollo de la vida humana en comunidad (Dussel, 2009, p. 16).

Conforme afirma Dussel (2009, p. 17) a sabedoria da forma ordenada que se dão os componentes das respostas aos núcleos universais problemáticos indicados, deste modo se torna o conteúdo de intercambio social diferenciado ao se preocupar com a elucidação, a exposição e o desenvolvimento desta sabedoria, como uma sociologia da filosofia; ou seja, as comunidades filosóficas estabelecem grupos que se diferenciam dos padres, dos artistas, dos políticos, etc; dado que, os membros destas comunidades ritualizadas de sábios, que constituíam “escolas da vida” rigorosamente disciplinados que se chamavam “amantes da sabedoria” (philo-sophoi) entre os gregos:

en su sentido histórico, los ‘amantes de los mitos’ eran también y estrictamente ‘amantes de la sabiduría’, y por ello los que posteriormente serán llamados filósofos deberían más bien ser denominados filólogos, si por logos se entiende el discurso racional con categorías filosóficas, que ya no usan los recursos de la narrativa simbólica mítica sino de manera excepcional y a modo de ejemplo para ejercer sobre ellos una hermenéutica filosófica.

Nesse sentido, para Dussel (2009), o início de negar o discurso racional mítico e expurgá-lo do simbólico para dar semântica a certos termos um significado unívoco, definível, com conteúdo conceitual de uma elaboração metódica, analítica, que pode ir do todo às partes dando um significado preciso presente nas grandes culturas do Neolítico; isto é, os pensamentos com categorias filosóficas foi dada no Egito com a chamada Filosofia de Mênfis, na Índia após os Upanishads, na China com o Livro das Mutações, na Pérsia no Mediterrâneo Oriental, entre os Fenícios e os Gregos, na Mesoamérica com os Maias e Astecas ou nos Andes e entre os Aimaras e os Quéchuas no Império Inca.

Así, entre los aztecas, Quetzalcóatl era la expresión simbólica de un dios dual originario (siendo el quetzal la pluma de un bello pájaro tropical que significaba la divinidad, y coatl, el gemelo o hermano igual: los ‘dos’), que los tlamatinime (‘los que saben algo’, a los que fray Bernardino de Sahagún llamó ‘filósofos’) [...] denominaban Omēteotl (de ome: dos; teotl: lo divino), dejando ya de lado los símbolos. Esta última denominación indicaba el ‘origen dual’ del universo (no ya el origen unitario del to ēn: el Uno de Platón o Plotino, por ejemplo). Esto indica el comienzo del pasaje de la racionalidad simbólica a la racionalidad por categorización conceptual filosófica entre los aztecas, en la persona histórica de Nezahualcóyotl (1402-1472) (Dussel, 2009, p. 17).

Para Dussel (2009), Raúl Fornet-Betancourt (2004) na América Latina, afirma a tese de que a filosofia era praticada na Ameríndia e na África antes mesmo da invasão europeia de 1492; uma vez que, “el ataque a una etnofilosofía lanzado por el africano Paulin Hountondji [...] contra la obra de Placide Tempel, La filosofía bantú [...], apunta justamente a la necesidad de definir mejor qué es la filosofía (para distinguirla del mito)” (Dussel, 2009, p. 17).

Em razão disso, quando se lê as declarações do Rei Tao Te King no lendário Lao-Tsé: “El tao que puede nombrarse no es el que fue siempre [...] Antes del tiempo fue el tao inefable, el que no tiene nombre” (Dussel, 2009, p. 17 Apud, Tao te king, 1950, p. 18); isto significa que, as categorias filosóficas são encontradas no texto que se afastam da história meramente mítica.

Em consequência disso, não se pode ignorar a argumentação e racionalidade filosófica do K’ung-fu-tsu Confúcio de 551-479 a.C, como também, da Filosofia, de Mo-Tzu de 479-380 a.C que fez críticas sociais e éticas ao pensamento de Confúcio com presença universalista com implicações políticas e cético em relação aos ritos e com uma Escola não podendo deixar de ser um dos pilares da Filosofia Chinesa antes da síntese confucionista de Meng-Tzu de 390-305 a.C (Dussel, 2009).

Esta filosofía atravesará 2500 años, con clásicos en cada siglo, y aun en la modernidad europea, tales como Wang Yangming (1472-1529) (que desarrolla la tradición neoconfuciana que se prolonga hasta nuestros días, no sólo influyó a Mao Tsetung sino que cumple la función que el calvinismo tuvo en el origen del capitalismo actual en China, Singapur, etc.), o Huang Tsung-hsi (1610-1695), gran renovador de la filosofía política (Dussel, 2009, p. 18).

Por esse motivo, de acordo com Dussel (2009) as filosofias hindus são organizadas em torno de núcleos problemáticos filosoficamente expressos:

en el comienzo, querido, este mundo fue sólo Ser (sat), sólo uno, sin un segundo. Algunos opinan: En el comienzo, verdaderamente, el mundo fue sólo No ser (asat), sólo uno, sin un segundo; donde el No ser emergió el Ser. Pero, pienso, querido, ¿cómo pudo ser esto? ¿Cómo pudo el Ser emerger del No ser? Por el contrario, querido, en el comienzo del mundo fue sólo el Ser (Dussel, 2009, p. 18 Apud, Sources of indian tradition, 1999, p. 37).

É, nesse contexto que, Dussel (2009, p. 18) nos convida a refletir que “¿No es esto filosofía? ¿Serían, por el contrario, Parménides o Heráclito filósofos y no los de India? ¿Cuál sería el criterio de demarcación entre el texto citado y el de los presocráticos?”, da mesma forma que, no hinduísmo da tradição Vedanta e no Jainismo temos a presença da filosofia explícita.

À vista disso, com essa argumentação, Dussel (2009, p. 18) indica que a Filosofia não nasceu apenas e principalmente na Grécia – no tempo – muito menos pode ser tomada como protótipo da expressão filosófica – por seu conteúdo. Assim, se desvela o erro ao invés de descrever os critérios entre mito e discurso categórico filosófico “tienden a tomar a la filosofía griega como la definición misma de la filosofía en cuanto tal. Esto es confundir la parte con el todo: un caso particular no incluye la definición universal” (Dussel, 2009, p. 18).

Lo que no impide que se indique que la filosofía griega fue un ejemplo en su tipo entre las filosofías producidas por la humanidad, y que le tocó históricamente continuarse en las filosofías del Imperio romano, que por su parte abrirán un horizonte cultural hacia la llamada Edad Media europeo latino-germánica, que al final culminará en la tradición de la filosofía europea que fundamentará el fenómeno de la Modernidad desde la invasión de América, la instalación del colonialismo y del capitalismo, y que por la revolución industrial desde finales del siglo XVIII (hace sólo dos siglos) llegará a convertirse en la civilización central y dominadora del sistema-mundo hasta el comienzo del siglo XXI. Esto produce un fenómeno de ocultamiento y distorsión en la interpretación de la historia (que denominamos heleno y eurocentrismo) que impedirá tener una visión mundial de lo que realmente ha acontecido en la historia de la filosofía. De no aclararse estas cuestiones mediante un diálogo actual entre tradiciones filosóficas no occidentales con la filosofía europeonorteamericana, el desarrollo de la filosofía entrará en un callejón sin salida. Lo digo en especial como latino-americano (Dussel, 2009, p. 18).

Isto posto, Dussel (2009, p. 18-19) nos chama atenção para se ter uma vigilância ao compreender os discursos ingênuos como de Husserl reafirmados por Heidegger e no pensamento geral da Europa e Estados Unidos que:

por ello la filosofía [...] es la ratio en constante movimiento de autoesclarecimiento, comenzando con la primera ruptura filosófica de la humanidad [...] La imagen que caracteriza a la filosofía en un estadio originario queda caracterizada por la filosofía griega, como la primera explicación a través de la concepción cognitiva de todo lo que es como universo (des Seienden als Universum).

Esse pensamento de Husserl e Heidegger é reproduzido e reafirmado na América Latina por meio de David Sobrevilla:

pensamos que existe un cierto consenso sobre que el hombre y la actividad filosófica surgieron en Grecia y no en el Oriente. En este sentido Hegel y Heidegger parecen tener razón contra un pensador como Jaspers, quien postula la existencia de tres grandes tradiciones filosóficas: la de China, la India y la de Grecia (Dussel, 2009, p. 19, Apud, Sobrevilla, 1999, p. 74).

Assim, a Filosofia do Oriente ou da Ameríndia teria um sentido amplo e a da Grécia um sentido estrito; visto que, a origem da Filosofia Europeia se confunde com a Filosofia Mundial que tem várias ramificações e de tradições ao pensar que o processo histórico é linear

que vai da Filosofia Grega, Latino Medieval e Moderna Europeia, contudo de fato a jornada histórica foi bem diferente (Dussel, 2009).

La filosofía griega fue cultivada posteriormente por el Imperio bizantino, principalmente. La filosofía árabe fue la heredera de la filosofía bizantina, en especial en su tradición aristotélica. Esto exigió la creación de una lengua filosófica árabe en sentido estricto. El aristotelismo latino en París, por ejemplo, tiene su origen en los textos griegos y los comentaristas árabes traducidos en Toledo (por especialistas árabes), textos utilizados (los griegos) y creados (los comentarios) por la ‘filosofía occidental’ árabe (del Califato de Córdoba, en España), que continuaba la tradición ‘oriental’ procedente de El Cairo, Bagdad o Samarcanda, y que entregó el legado griego, profundamente reconstruido desde una tradición semita (como la árabe), a los europeos latino-germánicos. Ibn Rushd (Averroes) es el que origina el renacimiento filosófico europeo del siglo XIII (Dussel, 2009, p. 19).

É, dessa forma argumentativa, que para Dussel (2009, p. 19), é possível afirmar que há filosofias nas culturas humanas com diferentes expressões e desdobramentos, entretanto, vale ressaltar, que “todas producen [...] una estructura categorial conceptual que debe llamarse filosófica”.

El discurso filosófico no destruye el mito, aunque sí niega aquellos que pierden capacidad de resistir el argumento empírico de dicho discurso. Por ejemplo, los mitos de Tlacaélel entre los aztecas, que justificaban los sacrificios humanos, para los que había buenas razones [...], se derrumbaron completamente una vez que se demostró su imposibilidad, y además su inoperancia (Dussel, 2009, p. 19).

Nesse contexto, vale destacar, que Dussel (2009, p. 20) afirma que há elementos míticos nos discursos de grandes filósofos como de Kant ao defende na Dialética Transcendental de sua Crítica da Razão Prática a ideia da Imortalidade da Alma para solucionar o problema do Bem Supremo; quer dizer que, a alma receberá após a morte a felicidade merecida desta vida terrena virtuosa, tanto que essa alma imortal evidência:

la permanencia de elementos míticos indostánicos del pensamiento griego que contaminó todo el mundo romano, medieval latino-cristiano y moderno europeo. Las pretendidas demostraciones filosóficas son en estos casos tautológicas y no demostraciones racionales a partir de datos empíricos. Habría así presencia no advertida (e indebida) de elementos míticos en las mejores filosofías. Se las puede también llamar ideologemas no intencionales.

Por fim, Dussel (2017, p. 21) argumenta que diferentemente do pensamento de Kant, o Mito Adâmico da Tradição Semi-Hebraica nos evidência a liberdade humana como a origem do mal e não alguma divindade como no Mito Mesopotâmico de Gilgamesh que é uma narrativa mítica que pode ser “interpretarse nuevamente con sentido en el presente, y que

resiste la racionalidad de la edad del lógos. Lo mismo la narrativa épica de los esclavos que se liberan de Egipto con un tal Moisés - recuperada por Ernst Bloch en su obra ya citada”.

Diante disso, vale ressaltar, que a analética e os núcleos problemáticos universais é o posicionamento ético-político-libertador de Dussel (1998) destacados por Oliveira e Ramos (2020b) visto que parte da crítica ao sistema de “globalización-exclusión” em que a periferia mundial se encontra presa pela pretensão da modernidade no interior do sistema global capitalista.

Na qual cria a exclusão material das vítimas por meio dessa pretensão civilizadora é a partir dessa análise que Dussel fundamenta uma visão crítica da ética e da vida sobre o sistema globalizado e as ações de libertação de suas vítimas (Oliveira; Ramos, 2020b), pressupondo que “la muerte de las mayodas exige una etica de la vida, y sus sufrimientos nos mueven a pensar, justificar su necesaria liberacion de las cadenas que las apresan” (Dussel, 1998, p. 17).

Oliveira e Ramos (2020b) destacam que a ética da libertação de Dussel (1998) parte da exclusão das vítimas, desse jeito se tornando pertinente e necessária “en medio del terror de una espantosa miseria que aniquila buena parte de la humanidad a finales del siglo XX, junto a la incontenible y destructiva contaminacion ecologica del planeta Tierra” (Dussel, 1998, p. 15).

Dussel (1998) desconstrói o discurso ético hegemônico e socialmente excludente:

desenvolvendo um contra-discurso ético crítico-libertador, que tem como referência o Outro (a vítima), negado, excluído, afetado em seu direito fundamental à vida. E, com isso, possibilita a desconstrução de discursos e representações que negam a pessoa humana e a denúncia ético-política da exclusão social das diversas ‘vítimas’ do sistema (Oliveira; Ramos, 2020b, p. 79).

Por esse motivo, Dussel (1998, p. 15) em sua ética de la liberación afirma que não pretende:

ser una filosofía crítica para minorías, ni para epocas excepcionales de conflicto o revolucion. Se trata de una *etica cotidiana*, desde y en favor de las *inmensas mayorias de la humanidad excluidas de la globalización*, en la «normalidad» histórica vigente presente.

Dessa forma, Oliveira e Ramos (2020b) mediante a esses critérios e princípios sistematizam o movimento de possibilidade de crítica ético-político-libertador de Dussel, através do reconhecimento, consciência crítica e responsabilidade à transformação por meio dos seguintes momentos:

1) no reconhecimento da dor do Outro; já que, do indivíduo sensível à dor e sofrimento corporal do Outro em sua vulnerabilidade traumática ao reconhecer a igualdade do Outro sujeito e da vítima em ser vivente “la victima es un *viviente humana* y tiene exigencias propias no cumplidas en la reproduccion de la vida en el sistema” (Dussel, 1998, p. 371) evidenciando a vitimação e a negação de direitos básicos do Outro implicando no sofrimento corpóreo e na impossibilidade de reproduzir a vida em sociedade.

2) a consciência crítica da negatividade da vítima como vítima; ou seja, parte da descoberta como seres afetados, não-participantes, oprimidos, excluídos do direito de viverem como sujeitos e reproduzirem suas vidas em sociedade constatando que “la existencia de la víctima es siempre refutacion material o «falsación» de la *verdad del sistema* que la origina” (Dussel, 1998, p. 371).

3) consciência crítica sobre o sistema como causa da negatividade da vítima; dado que, o sistema como não-verdade, causa originária da negatividade da vítima e do sofrimento de sua corporalidade explorada, encoberta e excluída que desvela “ahora se juzga al pretendido «bien» del sistema victimario como dominador, excluyente e ilegítimo” (Dussel, 1998, p. 311).

4) consciência ético-crítica do sujeito (Outro) negado pelo sistema; isto é, o oprimido-excluído e como sujeito consciente ético de sua dignidade, não somente como igual, porém com autonomia do Outro, como Outro na responsabilidade pela vida mútua, dessa maneira a comunidade de vítimas deve se auto reconhecer como digna e como autoresponsável por sua libertação solidária como sujeitos históricos na:

pasaje del «no-poder-ser-viviente» del Otro, de la víctima, ante un sistema que la niega, al «deber-ser-viviente» de la víctima liberada bajo la responsabilidad por la vida del Otro y ante un sistema en el Poder [...] La crítica es el comienzo de la lucha (Dussel, 1998, p. 374-377).

5) compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas; uma vez que, é a luta participativa das vítimas em comunidade por um projeto de práxis libertadora por meio de ações éticas transformadoras das causas da opressão e da existência de vítimas em sujeitos éticos na:

obligacion etica de «transformar», la realidad que causa victimas parte de la perversidad de su mera existencia (es «malo» que haya victimas), de nuestra responsabilidad (tantas veces señalada) por la realizacion plena de la vida de dichas victimas, y del cumplimiento del deber de la crítica (Dussel, 1998, p. 377).

Nessa direção, conforme Oliveira e Ramos (2020b) esse movimento ético-crítico é dialético por meio da afirmação-negação tendo como base o momento analético da revelação positiva do Outro como Outro no:

lo propio del método ana-lético es que es *intrínsecamente ético* y no meramente teórico, como es el discurso óntico de las ciencias u ontológico de la dialéctica. Es decir, la aceptación del otro como otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral [...] El *saber-oír* es el momento constitutivo del método mismo (Dussel, 1974, p. 183-184).

Dussel (1998), Oliveira e Ramos (2020b) compreendem que a negatividade das vítimas é o desvelamento da positividade no reconhecimento das vítimas como Outro, sujeito autônomo, livre e distinto dando a “condicion de posibilidad del conocer la «negación originaria» que sufre la victima consiste en una «afirmacion» previa desde la cual se recorta la «negacion»” (Dussel, 1998, p. 370).

Em consequência disso, a crítica do movimento ético-político-libertador efetua uma práxis crítico desconstrutiva de conscientização e uma práxis construtiva por meio de ações transformadoras fácticas de sistemas completos de eticidade; isto significa que, é transformista e não reformista sem o formalismo do sistema capitalista (Oliviera; Ramos, 2020b) que “cumple con los criterios y principios de un «sistema vigente formal»” (Dussel, 1998 p. 528), mas transformista da realidade da alteridade da vida negada das vítimas pelo sistema:

uma ação como meio nos marcos dos fins do sistema econômico capitalista. A ação é racional ou ética nos parâmetros do sistema. Reformista, então, é o que atua adaptando-se aos critérios do sistema formal hegemônico ou dominante (capitalismo). Neste sentido, sua ética é da transformação, que se efetua em ações críticas cotidianas [...] Movimento ético que passa pela constatação da existência do oprimido, em sua condição de negado ao direito da vida e no seu reconhecimento como ser humano, constituindo-se num dever ético, a crítica ao sistema, apontando a necessidade de se transformarem as causas que originam a exclusão social (Oliveira; Ramos, 2020b, p. 110-111).

Nesse contexto, para Oliveira e Ramos (2020b) é necessário a solidariedade universal com as vítimas para além da tolerância da modernidade; visto que, no qual o sentido é o de afirmação dos direitos individuais do cidadão ao mesmo tempo que mantem certa indiferença e passividade ante ao destino do Outro.

La solidaridad es universal, en referencia a todas las Diferencias (a la alteridad de la mujer violada, de las razas discriminadas, las clases explotadas, los países

periféricos poscoloniales oprimidos, la tercera edad excluidas en los asilos, las generaciones futuras que recibirán una tierra exterminada...) (Dussel, 2006, p. 7).

De acordo com Dussel (2006), Oliveira e Ramos (2020b) a solidariedade é uma atitude de responsabilidade com o Outro ao se respeitar, colocar-se no lugar e responsabilizar-se pelo Outro como Outro:

por solidaridad deseo aquí entender una pulsión de alteridad, un deseo metafísico (E.Lévinas) por el otro que se encuentra en la exterioridad del sistema donde reina la tolerancia y la intolerancia. Es un hacerse-cargo (eso significa re-spondere: tomar a cargo [spondere] del otro, reflexivamente [re-]) ante el tribunal del sistema que acusa porque se asume a la víctima de la injusticia y, por ello, aparece como el señalado, como el injusto, culpable, reo, como el rehén en el sistema en nombre del otro (Dussel, 2006, p. 5).

Assim, considera-se a solidariedade universal porque se refere a todas as diferenças de gênero, etnia, classe, idade, entre outras (Dussel, 2006; Oliveira; Ramos, 2020b).

Nessa perspectiva, com base no pensamento de Dussel (2017; 2009; 2006; 1998; 1996; 1974), em especial, da totalidade dialética universal, da analética, dos núcleos problemáticos universais e de seu posicionamento ético-político-libertador, destaca que na vida cotidiana existe um ente o indígena que a mais de 500 anos expressa os núcleos problemáticos universais de seu pensamento filosófico primeiro do “bem viver” ecológico, entretanto a filosofia colonizadora universal eurocêntrica da dialética do monólogo do o mesmo eu conquistador de centro do sistema global capitalista nega e exclui o seu pensamento filosófico e sua vida.

Na qual criando a periferia, a vítima e o seu sofrimento ou morte no sistema global universal, contudo, diante disso o ente indígena se recusa em ser do o mesmo por meio do reconhecimento e consciência ético-crítica-libertadora de sua dor de vítima negativa no sistema, por esse motivo se efetiva a transformação da realidade causadora de vítimas como transontológica na passagem do o mesmo para o Outro como Outro em revelação positiva analética no reconhecimento de sua filosofia primeira do “bem viver” ecológico com a mesma igualdade ôntica de Outras filosofias como um serviço de justiça social, cognitiva e solidária.

Dessa forma, segundo Estermann (2009), Walsh (2009b), Macas (2014), Maldonado (2014) e Solón (2019) a filosofia primeira ecológica deriva e promove a comunhão entre o ser humano e a natureza é o que os povos Kichwas equatorianos chamam Alli Kawsay ou Sumak Kawsay: o “bem viver”, que para os Aymaras bolivianos é Suma Qamaña: o “bem viver” e que para os Guaranis brasileiros é Teko Porã: o “bem viver” em harmonia com os outros

membros da natureza, todas as formas de existência e consigo mesmo que é a experiência e cosmovisão do “bem viver” coletivo ou comunitário da vida em plenitude de Abya Yala.

En las cosmovisiones de las sociedades indígenas y afrodescendientes, la madre tierra es el eje central, entendida como una madre que ampara a sus hijas e hijos, a quienes da los espacios, alimentos y elementos – cósmicos, físicos, afectivos, espirituales, identitarios, culturales y existenciales – necesarios para vivir; es el cuerpo de la naturaleza el que recibe y da la semilla de vida en sus infinitas manifestaciones. Desde estas cosmovisiones, los seres humanos somos una expresión de la naturaleza, hijos de ella [...]. Por ende, no existe una división entre hombre-mujer (o cultura) y naturaleza; el equilibrio, desarrollo y supervivencia de la sociedad descansan en esta relación armónica de integración (Walsh, 2009b, p. 216).

Segundo Viveiros de Castro (2014, p. 253) podemos compreender com essa perspectiva de Walsh uma filosofia do bem viver ecológico ameríndio como uma expressão ecosófica:

os ameríndios não somente passariam ao largo do Grande Divisor cartesiano que separou a humanidade da animalidade, como sua concepção social do cosmo (e cósmica da sociedade) anteciparia as lições fundamentais da ecologia, que apenas agora estamos em condição de assimilar. Antes, ironizava-se a recusa, por parte dos índios, de conceder os predicados da humanidade a outros homens; agora se sublinha que eles estendem tais predicados muito além das fronteiras da espécie, em uma demonstração de sabedoria ‘ecosófica’ que devemos emular tanto quanto permitam os limites de nosso objetivismo.

Bem como, corroborando com essa perspectiva filosófica do bem viver ecológico ameríndio de Walsh e ecosófica de Viveiros de Castro, Estermann (2012, p. 158) compreende essa expressão como pachasófica ou pachasofia:

el Bien Vivir (*allin* o *sumak kawsay*; *suma qamaña*; *ivi maräei*; *küme mogen*). Este ideal incluye a los demás seres, animales, plantas, minerales, astros, espíritus y divinidades. El Vivir Bien es un modo de existencia que está en equilibrio con todos los demás elementos de la *Pacha*, de acuerdo a los principios básicos de la pachasofia andina, que son los principios de relacionalidad, complementariedad, correspondencia, reciprocidad y ciclicidad. El Bien Vivir ni es riqueza ni pobreza, ni despilfarro ni escasez, ni lujo ni carencia, sino una vida en armonía con todos los demás seres, una convivencia intercultural, interbiótica e intergeneracional. Tampoco se trata del ‘vivir mejor’, porque éste implicaría necesariamente que otros seres vivirían ‘peor’; en un mundo que se rige por el equilibrio de la conservación de masa y energía, cada ‘crecimiento’ de una parte irremediabilmente lleva a una ‘reducción’ de otra parte del sistema.

Nesse sentido, no entendimento de Ailton Krenak (2020c), o bem viver filosófico é a ideia da terra como nossa mãe, ser filho da terra é aprender que estamos em relação com todos os outros seres sagrados que constituem o mundo, o nosso modo de agir no coletivo e com os nossos ancestrais aprendemos a cantar, a dançar e a sonhar para que o céu continue a dar uma

atmosfera vital ou necessária para o renovo das flores, dos pássaros, das borboletas, das matas, enfim, à celebração da vida, para o bem viver.

A filosofia de vida dos povos indígenas, expressa por meio da utopia de Bem Viver é o caminho para uma vida saudável e sustentável no mundo. Bem viver é uma concepção de vida proveniente dos povos indígenas, segundo a qual não existe separação entre ser humano e natureza e como somos parte da natureza devemos viver de forma respeitosa e harmoniosa com ela (Baniwa, 2021, p. 16).

Para Baniwa (2020) o bem viver filosófico é a terra como mãe que é generosa, hospedeira, rica, biodiversa no qual sempre foi o berço de nossas civilizações e de nossas existências, pois como filhos dela, somos seus guardiões, cuidadores e defensores do sagrado de nossa ancestralidade e espiritualidade, assim criamos nossas organizações para, junto com outras organizações e movimentos sociais, defender nossos territórios, nossa natureza e os nossos direitos humanos para conviver, a partir da pedagogia da interaprendizagem, da solidariedade e da reciprocidade do bem viver.

O Bem Viver, como um estado de espírito no mundo cósmico mais do que uma qualidade material ou social de vida está relacionado às relações equilibradas dos sujeitos humanos e não humanos que coabitam o cosmo. Assim sendo, o segredo para se alcançar o mais alto nível de Bem Viver é que os sujeitos individuais e/ou coletivos necessitam cultivar permanentemente relações respeitadas, recíprocas, solidárias e, sobretudo, orgânicas, complementares e dialéticas no plano cósmico. Nada precisa ser negado, excludente e concorrente. Ao contrário, tudo pode ser somado, acrescido e aperfeiçoado. Deste modo, os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes são formas de ver o mundo que podem dialogar entre si, complementar-se, completar-se, e assim a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesmo mais bela (Baniwa, 2019, p. 64-65).

O “bem viver” coletivo ou comunitário se baseia nesta relação e visão holística; quer dizer que, na totalidade espaço-temporal da existência; a vida em relação à totalidade:

parten de cosmovisiones y lógicas de vida disímiles a las que orientan la vida moderno-occidental. Construyen valores no sólo materiales sino aun espirituales, que unen fuerzas y energías en vez de ponerlas en competición, y que apuntan a la con-vivencia, la vivencia con el resto en armonía, respeto, dignidad y continua relación (Walsh, 2009b, p. 216).

Conforme diz Macas (2014, p. 182-183) o “bem viver” é a espinha dorsal do sistema comunitário ou coletivo:

es una construcción colectiva a partir de las formas de convivencia de los seres humanos, pero ante todo, en coexistencia con otros elementos vitales, donde se

constituyen las condiciones armónicas entre los seres humanos, la comunidad humana y las otras formas de existencia en el seno de la Madre Naturaleza. Desde nuestra comprensión, la vida es posible, en tanto existe la relación y la interacción de todos los elementos vitales. Esto es, visto de manera integral, la comunidad humana entre sí, y ésta con otros elementos de la comunidad natural. Sin embargo, todo está condicionado a la vida de la Madre Naturaleza (la Pachamama). Dentro de ella, se generan las condiciones de armonía y equilibrio para lograr la plenitud en toda la comunidad ampliada. Son estas relaciones vitales de existencia las que determinan el sistema de vida comunitaria. Es decir, nos definimos como entidades sociales, colectivas y como comunidad. Pero, esta comunidad es posible desde la existencia de otros elementos de la Naturaleza. La vitalidad de todas las existencias constituye la vida y, en esta relación vital, se construye la concepción y la práctica del sistema comunitario.

Para Walsh (2009b) e Gualinga (2002) o “bem viver” é o centro de cosmovisão indígena que orienta o sentido de um sistema de vida que existe há tanto tempo quando a memória oral ancestral da comunidade ou coletivo; já que, o “bem viver” é um conhecimento que tem sido transmitido por meio de gerações como condição fundamental à gestão das bases ecológicas e espirituais locais e à resolução autônoma das necessidades da vida:

allí se configura la visión y la práctica social sobre la vida y el cosmos, una visión y práctica que unen los espacios físicos con lo intangible, lo material con lo espiritual, el hombre/mujer con la naturaleza. Hay [seis] principios fundamentales que orientan esta visión y práctica de la cosmovisión indígena en los países andinos (Walsh, 2009b, p. 217).

De acordo com Estermann (2009, p. 38) o primeiro princípio da **relacionalidade** é de tudo como uma categoria fundamental e determinante do pensamento Andino, assim diferenciando da metafísica ocidental que é da entidade enquanto entidade:

la filosofía occidental tiene como fundamento ontológico la sustancialidad de todo lo que existe, sea en sentido realista como ser-en-sí-mismo, o sea en sentido trascendental como autonomía del sujeto. La existencia separada y monádica es lo primero; la relación entre los entes particulares lo segundo.

Entretanto, para o autor, o pensamento Andino, a situação é inversa; ou seja, o universo é um sistema de entidades inter-relacionadas, dependentes, anárquicas, heterônomas e não-substanciais umas das outras.

La relación, que en Occidente es un accidens real o una forma a priori de la razón, es la primera categoría ontológica, es — para decirlo así — la verdadera sustancia no sustancial. Para el pensamiento andino, un ente particular siempre está en relación con otros (trascendencia), no es suisuficiente, no puede ser principio en sí mismo (es anárquico), es regido por una normatividad exterior (heteronomía) y no existe en sí mismo (relacionalidad) (Estermann, 2009, p. 38).

Na visão de Estermann (2009, p. 38) o segundo princípio da relacionalidade é a sua fórmula negativa e positiva. A negativa desvela que não pode existir entidades completamente desprovida de relações; dado que, se deve pensar em relações transitórias ou transcendentais é não somente relações imanentes ou reflexivas, tanto que “esto quiere decir que para el pensamiento andino no hay entes absolutos (absolvere: ‘soltar’, ‘desconectar’) en sentido estricto. La concepción de la absolutidad en el mundo andino es un concepto anatópico u occidentogénito”.

Nesse sentido, o positivo do princípio da relacionalidade, afirma que cada entidade (estado de consciência, sentimento, fato e possibilidade) está imerso em múltiplas relações com outras entidades (estados de consciências, sentimentos, fatos e possibilidades); isto é, a realidade é holística tendo a existência como um conjunto de seres e eventos inter-relacionados (Estermann, 2009).

El verbo quechua kay significa ‘ser’ y ‘existir’, pero también es usado para expresar la relación de posesión o pertenencia: ‘tengo un hijo’ en quechua se expresa como ‘de mí me es mi hijo’ (waway kanmi). Además, el mismo vocablo kay también se usa como adjetivo y pronombre demostrativo con el significado de ‘este’, ‘esta’ o ‘esto’ (kay qhari: ‘este varón’; iman kay?: ‘¿qué es esto?’) (Estermann, 2009, p. 38).

Nesse contexto, Estermann (2009, p. 39) nos convida a refletir sobre o terceiro princípio da relacionalidade que é a relação epistemológica; uma vez que, o pensamento filosófico ocidental desvela sua percepção diastática da relação entre sujeito e objeto gnosiológico como uma relação cognitiva de reconciliação entre realidades bifurcadas; todavia, esse reconhecimento fenomenológico de cada consciência ou intencionalidade não supera essa condição, contudo apenas a imanentiza, nesse sentido para o pensamento Andino a:

relacionalidad cognoscitiva andina no presupone una diástasis entre un sujeto conocedor y un objeto conocido. La relacionalidad, como base trascendental (arjé) de la concepción filosófica andina, se manifiesta en todos los niveles y los campos de la existencia. Por eso puede ser llamada el ‘axioma inconsciente’ de la filosofía andina y la clave preconceptual de la interpretación hermenéutica de la experiencia del runa andino. Se expresa (entre otros) en algunos axiomas derivados, o principios paralógicos andinos, que se explicitarán en seguida (principios de correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad). Estos principios, a su vez, son la base ‘paradigmática’ para un sinnúmero de fenómenos filosóficamente interesantes en los ámbitos de la naturaleza, la vida social y el orden ético.

Aprofundado o pensamento de Estermann (2009), Walsh (2009b, p. 217) afirma que o princípio da relacionalidade mantém a interligação entre todos os elementos em totalidade

desde os “seres animados que se complementan, relacionan y autorregulan”, do mesmo modo que, a convivência integral com os “cosmos y con todas las variables (afectivas, ecológicas, éticas, estéticas, productivas, espirituales e intelectuales, etc.) que forman parte de él”.

Macas (2014, p. 187-188) compreende também que o princípio da relacionalidade é a ligação entre todos os componentes da realidade por meio da interrelação que existe entre um e outros elementos que constituem o sistema, assim “nada esta desarticulado o desligado de lo otro. La relacionalidad constituye todo un tejido; los elementos de una realidad se entrelazan mutuamente entre sí, en función de posibilitar la totalidad, la integralidad, la vida”.

Segundo Maldonado (2014, p. 204) o princípio da relacionalidade é o “Todo está vivo y relacionado, es una red de nexos y vínculos, es la fuerza vital de todo lo que existe. La vida es un gran ‘tejido cósmico’”.

Para Estermann (2009, p. 39) o quarto princípio básico da relacionalidade se desvela como uma **correspondência** em nível cósmico entre o micro e o macrocosmo; isto significa que, a organização cósmica dos corpos celestes, das estações, da circulação das águas, dos fenômenos climáticos e o divino tem sua correspondência evidenciando um encontro de respostas correlatas com o ser humano e em suas relações econômicas, sociais e culturais:

el principio de la correspondencia cuestiona la validez universal de la causalidad física; el nexo entre micro y macrocosmos no es causal en sentido mecánico, sino simbólico-representativo. Por tanto, los fenómenos de transición — que son chakanas o puentes cósmicos —, como los cerros, las nubes, el arco iris, los manantes, los solsticios y los cambios de luna tienen un carácter numinoso y sagrado. El ser humano representa mediante actos simbólicos lo que pasa en lo grande, asegurándose de esta manera de la continuidad del universo y de la perduración del orden cósmico. La correspondencia rige ante todo entre las esferas del hanaq pacha (‘espacio de arriba’) y del kay pacha (‘esfera de aquí y ahora’), mientras que la tercera esfera representa el mundo de ‘adentro’, de los difuntos y ancestros (uray/ukhuy pacha).

Corroborar também Walsh (2009b) ao dizer que o princípio da correspondência dos diferentes componentes da realidade se correspondem de uma forma harmoniosa, tanto que não se tratando como afirma Estermann (1998) de forma correta de uma correlação analógica-proporcional ou de um nexo causal, “sino de nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo. Apunta a la existencia de una red de relaciones, una correlación” (Walsh, 2009b, p. 217) entre “lo cósmico y lo humano y lo extrahumano; lo orgánico y lo inorgánico; la vida y la muerte, lo bueno y lo malo, lo divino y lo humano, etc” (Medina, 2002, p. 52).

Macas (2014, p. 187) compreende o princípio da correspondência afirmada por Estermann (2009) e Walsh (2009b), a partir da ideia de **integralidade** ao reconhecer a

complexidade da vida; visto que, o processo de construção do saber indígena tem origem na realidade existencial em totalidade:

desde la coexistencia de todos los elementos vitales relacionados entre sí. Los elementos de la existencia no es posible que se desarrollen por separado, sino, desde una matriz integral, dentro del conjunto de esa totalidad. En este contexto, no existe el fraccionamiento de la ciencia, sino que prima el concepto de las ciencias integradas.

Conforme afirma Maldonado (2014, p. 204) o princípio de correspondência é entre o microcosmo e o macrocosmo existindo uma relação que se correspondem na:

el orden cósmico de los cuerpos celestes, las estaciones, la circulación del agua, los fenómenos climáticos y hasta lo divino tiene su correspondencia (es decir, encuentra respuesta correlativa) en el ser humano y sus relaciones económicas, sociales y culturales [...] El holismo. Todo tiene que ver con todo. No existen entes ni acontecimientos aislados y atómicos, ni tampoco subsistemas autárquicos.

Dessa forma, na visão de Estermann (2009), a correspondência da relacionalidade destaca o quinto princípio que é a **complementaridade**; quer dizer que, cada entidade e evento possui em contrapartida um complemento como colocação indispensável para serem completos e capazes de existir e atuar, assim cada entidade individual isolada é encarada como incompleta e deficiente não estando relacionada ao seu complemento oposto; já que, a oposição é dinâmica ao não paralisar a relação diferente do que ocorre na lógica do pensamento ocidental que se fundamenta pelo princípio da não-contradição.

La oposición más bien dinamiza la realidad, como lo afirma la lógica dialéctica y el pensamiento oriental en general. Cielo y tierra, sol y luna, varón y mujer, claridad y oscuridad, día y noche, bondad y maldad coexisten para el pensamiento andino de manera inseparable. El verdadero ente, es decir, la relación es una unión de oposiciones, un equilibrio dialéctico o dialógico. La complementariedad a nivel cósmico se da como ordenamiento polar entre un lado izquierdo y un lado derecho, lo que a su vez se concibe en términos de sexuación: el lado izquierdo corresponde a lo femenino, y el lado derecho a lo masculino. Se trata de categorías cosmológicas (o pachasóficas), y no de antropológicas o biológicas. Para el runa quechua todo está sexuado y, por tanto, sujeto al principio de complementariedad (Estermann, 2009, p. 39).

De acordo com Walsh (2009b) o princípio de complementaridade afirma que nenhuma entidade, ação e acontecimento existe isoladamente ou por si somente, porém em coexistência com o seu complemento específico. E para Estermann (1998, p. 129): “no son para el runa contraposiciones excluyentes, sino complementarios necesarios para la afirmación de una entidad ‘superior’ e integral”.

La complementariedad apuntala la presencia del otro, de opuestos que pueden ser al mismo tiempo complementarios y no necesariamente irreconciliables. Desde esta perspectiva, el ser humano sólo tiene sentido desde la dualidad complementaria; similarmente, el individuo autónomo y separado es un ente incompleto sin su complemento dentro de una totalidad social (Walsh, 2009b, p. 218).

Em razão disso, complementando o pensamento de Estermann (2009) sobre o princípio de não-contradição Walsh (2009b) sinaliza com Medina (2002, p. 54) ao afirmar que este compõe em causa a lógica exclusiva do Ocidente enraizado neste princípio; ou seja, as duas identidades derivadas e excluídas em terceiro lugar, facilitou o colonialismo, a colonialidade e dificultou a construção da interculturalidade de forma plena:

el principio de identidad enfatiza la coincidencia de un ente consigo mismo, y la diferencia con cualquier ente distinto [...]. El Principio de tercero excluido afirma la exclusividad mutua de los valores lógicos de verdad y falsedad: una proposición es o bien verdadera o bien falsa, pero no existe una tercera posibilidad. Estos tres principios son la base de la racionalidad de exclusión occidental con la que se ha construido la edad moderna: el colonialismo, la industrialización y el tercermundismo. En este marco no es posible un diálogo intercultural [...]. El Principio de complementariedad enfatiza la inclusión de los opuestos complementarios en un ente completo e integral. La interculturalidad, por ello, sólo es posible desde esta matriz lógica amerindia [...].

Para Macas (2014, p. 187) o princípio de complementaridade é a manifestação do vínculo dos opostos; dado que, a contradição que forma a unidade em plenitude na constituição de dois elementos componentes em um só, a partir da perspectiva de mundo dual complementar:

esto expresa lo indispensable del complemento, el ajuste entre unos y otros para dar validez a un elemento de la realidad. Por cuanto nada es incompleto, todo es integralidad, relacionalidad y complementariedad; desde su complejidad y desde la dinámica de los principios, se genera la armonía y el equilibrio.

Segundo Maldonado (2014, p. 204) o princípio de complementaridade é de “Cada ente y cada acontecimiento tienen como contraparte un complemento, como condición necesaria para ser completo y ser capaz de existir y actuar. Los diversos se complementan. [...] Las relaciones se establecen en base a proporcionalidades, no en función de la medida”.

Conforme diz Estermann (2009, p. 39-40) os princípios de correspondência e complementaridade são evidências pragmáticas e éticas, desvelando, o sexto princípio de **reciprocidade**; isto é, cada ato corresponde como contribuição complementar a um ato recíproco:

este principio no sólo rige en las interrelaciones humanas (entre personas o grupos), sino en cada tipo de interacción, sea ésta intrahumana, entre el ser humano y la naturaleza, o sea entre el ser humano y lo divino. El principio de reciprocidad es universalmente válido y revela un rasgo muy importante de la filosofía andina: la ética no es un asunto limitado al ser humano y su actuar, sino que tiene dimensiones cósmicas. Con mucha razón se puede hablar de una ética cósmica, que para la racionalidad occidental sería un absurdo, debido a la implicación mutua de eticidad y libertad. La reciprocidad andina no presupone necesariamente una relación de interacción libre y voluntaria; más bien se trata de un deber cósmico que refleja un orden universal del que el ser humano forma parte.

Assim, considera Estermann (2009), que o princípio da reciprocidade afirma que os diferentes atos se condicionam interativamente tendo o esforço de sua ação por parte do ator recompensado por um investimento de mesma magnitude por parte do receptor; uma vez que, se trata da justiça ou metaética da troca de bens, sentimentos, pessoas e até valores religiosos.

A través de la reciprocidad, los actores (humanos, naturales, divinos) establecen una justicia cósmica como normatividad subyacente a las múltiples relaciones existentes. Por eso, la base del principio de reciprocidad es el orden cósmico (y su relacionalidad fundamental) como un sistema armonioso y equilibrado de relaciones (Estermann, 2009, p. 40).

Walsh (2009b, 218) afirma que Estermann ao refletir sobre o princípio de reciprocidade se aplica não somente às inter-relações humanas, porém intra-humana, humana-não humana, humana-natureza e a humana-divina; isto significa que, “por tanto, revela un rasgo impensable desde la racionalidad occidental; eso es, la ética con sus dimensiones cósmicas y humanas”.

Walsh (2009b) destaca também os pensamentos de Yampara (2006) sobre o princípio de reciprocidade ao afirmar que é energia emuladora do diálogo entre membros da comunidade biótica; visto que, a experiência e coexistência do mundo no espaço-tempo com divindades ancestrais e a comunidade biótica natural. Diante disso, divergindo da lógica ocidental que concentram no mundo a visão antropocêntrica, mas este princípio se fundamenta na relação recíproca entre os mundos acima, abaixo e agora, entre o ser humano, o não humano e a natureza; ao estabelecer o que Estermann vem chamando de justiça cósmica das relações com ação recíproca, equilíbrio relacional e harmonia de complemento em todos os campos da vida.

Aquí podemos encontrar ejemplos en las formas múltiples de reciprocidad económica de trabajo e intercambio comercial, familiar y ayuda mutua, incluyendo las mingas o minka, el compadrazgo y otras (Walsh, 2009b, p. 219).

Walsh (2009b) faz mais um destaque ao refletir com Medina (2002, p. 55) sobre o princípio de reciprocidade que deriva da busca constante de um equilíbrio de forças contraditórias entre identidade e diferença, homogeneização e heterogeneização, e de inclusão e exclusão:

la razón lógica del Principio contradictorio estriba en que si cada uno se reconociera como hombre en la parte del otro que es idéntica a sí mismo, las sociedades estarían constituidas por individuos similares; de aquí brota la tendencia a la homogeneización. Por el otro lado, si las sociedades se reconocieran por ser diferentes unas de otras, los hombres serían extranjeros entre sí y hasta enemigos, de aquí brota la tendencia hacia la heterogeneización. Y así, no hay civilización: hay barbarie. Lo humano surge, justamente, cuando un hombre toma en cuenta al otro, en su diferencia, en lugar de ver en él sólo el reflejo de su propia identidad. Al hacer esto el hombre adquiere una doble conciencia: la suya y la del otro y de la confrontación de estas dos conciencias nace el sentimiento de un ser superior que es común a los dos: el sentimiento [...] de ‘humanidad’. Por consiguiente, se genera un valor que no existe en la naturaleza; se crea el lazo social, el vínculo interhumano. A esto es que se llama Reciprocidad.

Para Macas (2014, p. 187) o princípio de reciprocidade é a relação fundamental entre os elementos; quer dizer que, é a existência de assistência mútua estabelecida se dando e dado mutuamente:

es donde se establece la existencia de la asistencia mutua, dar y dar, mutuamente. Sobre esta base se establecen las relaciones sociales comunitarias, en el sentido de que este principio es un elemento esencial en la coexistencia y en la vida de la organización comunitaria. La existencia de uno y otro, reconocidos en la reciprocidad, posibilita la vida de todo el conjunto de la comunidad.

Para Maldonado (2014, p. 204) o princípio de reciprocidade é cada “acto humano o divino se debe corresponder, como finalidad integral, con un acto recíproco y complementario equivalente entre sujetos. Dar para recibir es una obligación social y ética”.

Conforme afirma Estermann (2009, p. 40), o sétimo princípio é o da **ciclicidade**; já que, o ser humano Andino com sua experiência agrícola compreende o tempo e o espaço ou pacha como repetição; ou seja, a ideia de infinito não é percebida como uma linha sem fim, mas como movimento circular ou espiral sem fim:

cada círculo describe un ciclo, que puede ser referente a las estaciones del año, la sucesión de las generaciones o las diferentes eras históricas. El novum como algo absolutamente desconocido no existe para el pensamiento andino. La secuencia de ciclos es dialéctica y discontinua; cada ciclo termina con un cataclismo cósmico (pachakuti) que da lugar a otra vuelta, una era nueva en otro nivel.

Deste modo, para runa quíchua o tempo é como uma respiração, como um batimento cardíaco, como um ir e vir das marés e como a mudança do dia e da noite; dado que, o tempo é a manifestação do pacha, da relacionalidade cósmica, da co-presença com o espaço, tanto que a temporalidade para o pensamento Andino é o antes e depois, além da ideia de avanços, atrasos, passados e futuros desvelando a ordem qualitativa do tempo conectando a densidade, peso e importância de um evento; isto é, existe tempos densos e tempos fracos (Estermann, 2009).

El tiempo no es cuantitativo sino cualitativo; cada tiempo (época, momento, lapso) tiene su propósito específico. Existe un tiempo para la siembra, otro para el aporque, otro para la cosecha; hay tiempos rituales para hacer los despachos y los pagos a la pachamama. Los rituales y las ceremonias no son neutrales respecto al tiempo; si no es el tiempo apropiado, el ritual no tiene el efecto deseado. No se puede presionar el tiempo; por eso, las supuestas ganancias de tiempo para el runa/jaqi a largo plazo serán pérdidas (Estermann, 2009, p. 40).

Por esse motivo, o princípio de ciclicidade segundo Solón (2019, p. 188) é a cosmovisão, do passado, do presente e do futuro coexistem e estão inter-relacionados de forma dinâmica:

lembrando a conhecida frase de Einstein: ‘A distinção entre passado, presente e futuro é apenas uma ilusão teimosamente persistente’. O [Bem Viver] interpreta o tempo e o espaço como algo cíclico e não linear, uma visão incompatível com os conceitos convencionais de crescimento e progresso. O tempo move-se em espiral: quando há um avanço, vem um retorno; e um retorno traz um avanço. Essa visão questiona a própria essência da ideia de ‘desenvolvimento’, de sempre avançar em direção a um ponto mais alto, sempre na busca de algo melhor. Essa transformação ascendente é fictícia no [Bem Viver], para o qual o movimento exige viradas e mudanças e reencontros do passado, presente e futuro. O [Bem Viver] é Pachacêntrico, em vez de antropocêntrico. Na Pacha não existe a dicotomia entre seres vivos e corpos inertes: todos eles têm vida, e a vida é entendida como a relação entre as partes do todo. E, em especial, não há uma separação entre seres humanos e natureza. Tudo forma parte da natureza e a Pacha, como uma totalidade, tem vida.

Em razão disso, Maldonado (2014, p. 204) afirma que o princípio de ciclicidade é a repetição do tempo e do espaço; uma vez que, o infinito é um movimento circular ou uma espiral sem fim, assim “Existen ciclos, estacionales, generaciones, eras históricas; la secuencia es dialéctica y discontinua y cada ciclo termina con un cataclismo cósmico (Pachakutik). Todo reinicia por períodos enriquecidos”.

Finalizando, o oitavo princípio, com o **perspectivismo** ameríndio, segundo o qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vistas distintos; uma vez que, existem diferenças nas

formas como os seres humanos olham os animais e outros seres em relação à forma como esses seres olham os humanos e a si mesmo (Castro, 2014).

Assim, isso significa que, cada um olha o outro, a partir de uma perspectiva não dicotomizada das relações e sim, em totalidade:

o perspectivismo ameríndio coloca a ênfase não na posição entre um mundo visível e um mundo invisível, e sim na ideia de que o mundo humano se prolonga no mundo dos animais e outros seres que chamamos de naturais [ou encantados] – sendo então todos, humanos e animais, equivalentes entre si, mas associados a diferentes perspectivas, vinculados a corpos distintos, a diferentes roupas ou hábitos [como da onça, o ponto de vista aciona o sujeito onça e o mundo é o mundo que se exprime pela onça que são visíveis aos olhos dos xamãs etc] (Almeida, 2002, p. 15).

Dessa forma, as diferenças encontram-se no corpo, para além das ideias restritivas da fisiologia, mas na abordagem de conjuntos de modos de ser um “*habitus*”:

os ameríndios postulam uma continuidade metafísica e uma descontinuidade física entre os seres do cosmo [...] o espírito (que não é aqui substância imaterial, mas forma reflexiva) é o que integra; o corpo (que não é substância material, mas afecção ativa) o que diferencia (Castro, 1996, p. 129).

Na visão de Viveiros de Castro (2004) o pensamento ameríndio através da condição comum a todos os seres apresenta uma só cultura, múltiplas naturezas, consistindo isso, no multinaturalismo ecológico, pois o perspectivismo não é relativista e multiculturalista com diferentes representações do espírito, porém corresponde à representação do mundo de todos os seres na mesma forma consistindo a subjetividade no aspecto de vista corporal e cultural.

O multiculturalismo discorre sobre a universalidade dos corpos e a diversidade do espírito enquanto o *mutinaturalismo* crê na universalidade do espírito e na diversidade dos corpos. Assim, percebe-se uma diferença entre a espécie humana e a condição humana. Esta última deve ser cultivada, já que não é uma propriedade fixa de uma dada espécie. Isso leva alguns seres a serem mais humanos do que os seres humanos. Os únicos humanos que têm a capacidade de ver os animais, outros seres na sua forma humana e voltar para contar a história, são os xamãs. Da mesma forma, eles podem deliberadamente cruzar barreiras corporais e adotar a perspectiva de outras subjetividades. Assim, por meio de condições especiais e controladas, eles comunicam e administram perspectivas cruzadas, realizando um diálogo transespecífico. Outros seres que compartilham desta essência antropomorfa, de tipo espiritual, também possuem seus xamãs. Daí advém à importância do xamanismo nessas culturas, pois, implica um modo de conhecer e um ideal de conhecimento (Kahmann; Silveira, 2018, p. 90).

E na visão de Walsh (2009b, p. 219-220) esses princípios juntos são as expressões do “bem viver” ecológico da experiência plena de viver, no gozo do sentido profundo da vida, o

produto da tensão harmoniosa das polaridades que emergem da coexistência intercultural equilibrada e respeitosa:

el sumak kawsay o buen vivir se constituye entonces en categoría central siempre en construcción de la filosofía, práctica y dinámica andinas de vida en todos sus aspectos y actividades sociales, culturales, espirituales, económicos, ambientales, etc. Se enraíza en las relaciones equilibradas, armónicas, equitativas y solidarias entre humanos y con la naturaleza, en la dignidad de cada ser humano y en la necesaria interrelación entre seres, saberes, culturas, racionalidades y lógicas de pensar, actuar y vivir.

Dessa forma, podemos aprender com o bem viver, de acordo com Takuá (2023) uma das principais características das sociedades indígenas, que torna seu pensamento valioso, é justamente uma outra maneira de conceber a relação entre a sociedade e a natureza, entre os humanos e os não humanos, uma outra forma de conceber a relação entre a humanidade e o restante do cosmos. Nelas, existem um equilíbrio, em que todos os seres interagem e se respeitam.

A autora destaca também que para os povos indígenas, a natureza é quem dá sentido à vida, tudo em seu equilíbrio, como uma imensa teia na qual tudo está interligado, um organismo vivo, o seu poder está em nos direcionar, nos mostrar o caminho de luz a trilhar em busca de sabedoria e cada sinal que recebemos tem um significado para nossa vida:

o canto de um pássaro pode indicar algo, os trovões que passam são sinal de que algo está para acontecer, as formigas no meio do caminho, as formas das nuvens, a direção do vento, enfim, muitos presságios nos são transmitidos pelos sinais da natureza, que com sua delicadeza e sabedoria vão nos guiando e nos ensinando como bem viver. Em guarani se fala *Teko Porã*, um conceito filosófico, político, social e espiritual que expressa exatamente essa grande Teia na qual vivemos em equilíbrio, respeito e harmonia; é a representação da boa maneira de Ser e de Viver (Takuá, 2023, p. 219).

Mas Takuá (2023) nos alerta que no atual modelo de sociedade em que estamos inseridos nos faz esquecer de quem realmente somos, não nos deixando olhar para o fundo de nossa essência de natureza, nem conseguir o bem viver, nos afastando dele e nos levando para o mal viver.

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020a, p. 47).

Onde os seres humanos, em uma incessante busca de compreensão, dominação, ordenação e controle sobre o meio e sobre si mesmo, acabam por desestruturar a natureza e acelerar o seu desequilíbrio por meio do consumo desenfreado causando uma emergente e complexa crise social, política e ambiental (Takuá, 2023).

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção do sentido das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. Como disse o pajé yanomami Davi Kopenawa, o mundo acredita que tudo é mercadoria, a ponto de projetar nela tudo o que somos capazes de experimentar. A experiência das pessoas em diferentes lugares do mundo se projeta na mercadoria, significando que ela é tudo o que está fora de nós. Essa tragédia que agora atinge a todos (Krenak, 2019, p. 45).

De um modo geral, a civilização ocidental está percebendo que uma quantidade de pressupostos desenvolvimentistas que a sustentaram por muito tempo está levando a uma situação totalmente insustentável do ponto de vista da sobrevivência da espécie, notadamente, no que diz respeito às condições ambientais (Takuá, 2023).

Essa visão segundo Krenak (2015b) de recursos naturais que foi consagrada como o meio ambiente, que o próprio programa das Nações Unidas para o meio ambiente durante muito tempo deu curso a essa ideia, e mais tarde com esse negócio do desenvolvimento sustentável eles tentaram fazer um conserto de que “não... é o desenvolvimento sustentável”, “os recursos naturais são renováveis”. Ora, para o pensamento próprio mesmo do povo indígena não há nada sustentável naquilo que é chamado de economia. A economia supõe que você vai saquear a terra, você vai tirar coisas. Se você tira e não põe, não é sustentável.

De acordo com Takuá (2023) é possível comungar com esse pensamento, esse hábito indígena do bem viver com o mundo, justamente como pressuposto para revolucionar, metamorfosear as relações humanas e a própria democracia por meio dessa ampla reflexão uma vez praticado podemos equilibrar a vida em plenitude ainda há tempo de reconstruirmos e de nos harmonizarmos porque ainda existem xamãs e o céu está seguro e adiando o fim do mundo.

Vale ressaltar, nesse contexto, segundo Castro (2023) os relatos e a sabedoria do bem viver presentes no livro “A Queda do Céu” que manifestam as palavras de um *xamã* e filósofo Yanomami. Um dos aspectos no pensamento de Kopenawa em sua obra diz respeito aos elementos centrais da criação do cosmos e da origem do universo na perspectiva aprendida por seus ancestrais Yanomami. Para esses povos indígenas, tais aspectos são fundantes e estruturam sua organização, seu pensamento e seu modo de ser e estar no mundo.

Castro (2023) em diálogo com a obra de Kopenawa e Albert (2015) destaca a origem do mundo como sabemos hoje para os Yanomami está interligado à imagem dos irmãos *Omama* e *Yoasi*, ambos vieram à existência sozinhos, não tiveram pai ou mãe, antes deles, aconteceu o chamado primeiro tempo, no qual tinha apenas os *Yarori*, ancestrais com formas de humanos e nomes de animais que estavam em constante transformação. Os *Yarori* foram paulatinamente se modificando nos animais de caça que hoje conhecemos.

Omama veio então à existência e recriou a floresta, que antes era frágil. Foi necessário construir e reconstruir diversas vezes a floresta, num processo em que ela ia se transformando cada vez mais, tendo o céu desabado sobre ela, quando seus habitantes foram arremessados para debaixo da terra e se tornaram vorazes ancestrais de dentes afiados, a quem os Yanomami chamam de *Aôpatari*, após a “Queda do Céu”, *Omama* construiu a floresta *Hutukara* (Castro, 2023; Kopenawa; Albert, 2015).

Castro (2023) destaca no pensamento de Kopenawa e Albert (2015) que *Omama* era um bonito sábio e a partir de sua relação com a primeira mulher, *Thuëyoma*, mulher-peixe filha de *Têpêrēsiki*, que num belo dia foi pescada por *Omama* em um enorme rio. *Thuëyoma*, também conhecida como *Paonakare*, era na verdade um peixe que se permitiu ser capturada sob a forma de mulher. Houve uma rivalidade entre os dois irmãos, por conta dela. Esta, disse para *Omama* que *Yoasi* a maltratava, só fazia coisas ruins e fez surgir os seres maléficos das doenças, os *Në Wãri*, além dos *Xarawa*, seres que causam epidemias.

Omama ficou furioso com a maldade de *Yoasi* e o expulsou da *Hutukara*, porém ele nunca se retirou de verdade. *Omama* casou-se com *Thuëyoma* e da união dos dois nasceram os primeiros habitantes da floresta, os Yanomami, assim como criou o sol que não morre nunca, e que não se compara à estrela solar que aquece a terra, *Omama* desejava que os seres humanos também fossem imortais, brilhantes e vigorosos, porém a morte é uma criação maléfica de *Yoasi*, que a implantou nos seres humanos (Castro, 2023; Kopenawa; Albert, 2015).

O feito de *Yoasi* fez com que *Omama* criasse os *Xapiri*, espíritos da natureza chamados *Urihinari* (florestas), *Mãu Unari* (águas) e *Yarori* (animais) que protegem os Yanomami curando, resguardando, aconselhando e orientando os *Xamãs* a direcionarem sua comunidade. Os *Xapiri* são chamados pelos *Xamãs* em cerimônias religiosas nas quais tais espíritos se manifestam, dançam e curam. Após criar os *Xapiri*, *Omama* os escondeu até que seu filho se tornasse *Xamã* em meio às iniciações nas matas e nas montanhas (Castro, 2023; Kopenawa; Albert, 2015).

É com o uso de uma das substâncias centrais do rito *Xamânico* Yanomami, a *Yãkoana*, um enteógeno que consiste em um pó feito com cascas de árvores, também possui uma origem mítica que remonta aos aspectos cosmológicos. Assim, após seu filho tornar-se um *Xamã*, *Omama* quis que ele aprendesse a fazer dançar os *Xapiri* para poder tratar e curar os seus, por isso buscou o auxílio da árvore *Yãkoana Hi*. O filho de *Omama* foi o primeiro a aprender e a ver as coisas com o auxílio da *Yãkoana*. Ele tornou possível a existência dos *Xamãs* Yanomami que vieram depois e passaram a ser responsáveis por combater o mal que assola os povos indígenas no aspecto espiritual, com o auxílio dos *Xapiri* (Castro, 2023; Kopenawa; Albert, 2015).

Estes exercem funções de guias espirituais cujos conselhos e trabalhos são conhecidos principalmente por meio da ingestão do vegetal *Yãkoana*. Tal processo evoca uma dimensão pedagógica na filosofia Yanomami em que o processo de apreensão de saberes está diretamente associado à espiritualidade, no qual os guias espirituais e o vegetal desempenham funções de professores e mestres do saber, e o *Xamã* com eles aprende. Nesse processo educacional holístico, os *Xamãs*, por sua vez, também transmitem os saberes para suas comunidades no intuito de juntos combaterem as doenças, epidemias e malefícios diversos ocasionados pelos *Napë*, os estrangeiros, brancos, gente de *Yoasi*. Interessante observar que se trata de um movimento que resulta na luta, no combate e na resistência dos povos Yanomami, como a própria trajetória de Davi Kopenawa exemplifica, cujas origens estão assentadas nesta pedagogia outra, isto é, o ato de conhecer e aprender sobre o mundo em um processo educacional e filosófico que vem do mundo espiritual para o mundo físico (Castro, 2023, p. 112).

Castro (2023) traz a compreensão do termo *Xapiri* que pode ser entendido para algo como a concepção de “espíritos” em português, sobretudo, Kopenawa e Albert (2015) afirmam que os *Xapiri* não abarcam todas as diferenças de espíritos, antes dizem respeito, a ancestrais divinizados, guias ou entidades espirituais da mais alta estirpe, mestres do saber que foram criados por *Omama* e acompanham os *Xamãs* desde o começo dos tempos.

Os espíritos habitam uma realidade não materializada que se relaciona em algum aspecto com a dimensão física das florestas, pois são muitos e são descritos sob diversas formas, ora humanizada e ora animalesca no qual representam uma enorme importância para os povos Yanomami, não somente no que diz respeito ao aspecto religioso, porém também cultural, epistêmico, filosófico e pedagógico (Castro, 2023; Kopenawa; Albert, 2015).

O relato de Kopenawa (2015) revela a presença dos *Xapiri* na vida dos *Xamãs* desde cedo, ainda na infância. Algumas crianças são ‘chamadas’ pelos espíritos da floresta, através de sonhos e experiências de transe que as deixam inquietas. Para o autor, no seu caso, havia a necessidade de compreender essas experiências, tendo ele sido direcionado para o contato com a *Yãkoana* sucessivas vezes, até começar a compreender as mensagens dos *Xapiri*. Conforme vão crescendo e se tornando adultos, os *Xamãs* vão buscando o estudo junto aos *Xapiri* com a *Yãkoana* para

adquirir o saber, o conhecimento a respeito do mundo, da realidade física e espiritual da comunidade (Castro, 2023, p. 113).

Os *Xapiri* são caracterizados por Kopenawa como luminosos e de grande nobreza. Eles se apresentam de diversas maneiras: homens, mulheres, velhos, animais, etc. As *Thuëyoma Pë* são espíritos femininos, e as *Yaroriyoma Pë* são mulheres espíritos animais. Os *Xapiri* são guerreiros e possuem armas com as quais lutam contra os seres maléficos e pela cura dos Yanomami. Entre elas, bordunas pesadas e grandes lâminas de ferro, chamadas *Siripari*, assim alguns *Xapiri* possuem armas específicas, outros lutam com lanças, zarabatanas, entre outros (Castro, 2023).

Por isso vale ressaltar, o que Castro (2023) destaca como acontece o processo de torna-se *Xamã* e ao mesmo tempo revela as importantes características do pensamento filosófico Yanomani, pois o sogro de Kopenawa foi quem o iniciou no *Xamanismo*, após ouvir seus relatos sobre noites mal dormidas, direcionando o seu sogro a crer que os *Xapiri* estavam querendo lhes mostrar sua dança de apresentação e vir morar com ele, por isso o faziam entrar em estado de “fantasma” ou virar outro, porém a experiência até então desconhecida para Kopenawa o deixava assustado, sucedeu-se a isso, o contato ostensivo com a *Yãkoana* é quem conduz o êxtase religioso que revela aos *Xamãs* os *Xapiri*.

No processo de iniciação *Xamânica*, o pó da *Yãkoana* pode ser soprado inúmeras vezes por um *Xamã* nas narinas naquele que está vivenciando o ritual. Isso ocorre porque o aprendiz de *Xamã* precisa ter o seu corpo físico purificado para conseguir ouvir com clareza a voz dos *Xapiri* (Castro, 2023, p. 115-116).

As primeiras experiências com a *Yãkoana* costumam ser difíceis, depois de um tempo, o *Xamã* vai aprendendo a lidar com os efeitos do enteógeno, se permitindo orientar pelos *Xapiri* que o acompanham, por meio da incorporação deles, assim *Yãkoana* é quem orienta as aprendizagens dos *Xamãs* junto aos *Xapiri* (Castro, 2023).

O processo de purificação do futuro *Xamã* também envolve uma série de restrições. Ele deve ficar isolado de seus familiares – ainda que more na mesma casa, estes devem procurar ao máximo manter distância e silêncio durante o processo, que pode durar vários dias. Só pode tomar banho com água morna, jamais água fria. Não deve comer carne de caça, nem tomar água do rio, nem manter relações sexuais [...] a prática diz respeito ao caminho que Davi escolheu trilhar como resposta ao chamado dos *Xapiri* desde sua infância, um caminho no qual se trabalha espiritualmente pela cura e bem estar dos seus. Um caminho no qual outras dimensões da realidade para além da física são concebidas. Um caminho em que espíritos são mestres e professores, no qual um vegetal facilita o processo de aprendizagem junto a eles (Castro, 2023, p. 116-117).

Quando o iniciando está em seu caminho iniciático, o *Xamã* que o direciona chama os espíritos *Xapiri*, solicitando que se apresentem aqueles que irão fazer parte da casa de espíritos do novo *Xamã* e que irão trabalhar espiritualmente junto a ele, sobretudo, é importante que o novo *Xamã* siga um caminho reto, estando sempre atento à voz e ao comando de seus *Xapiri*, sob pena deles abandonarem-no se caso for (Castro, 2023).

Seguir o caminho, segundo Kopenawa, significa sempre alimentar os *Xapiri*, regularmente ingerir a *Yãkoana* para ouvi-los melhor, e manter uma vida sem excessos. Quando o jovem *Xamã* não o faz, os espíritos se afastam [...] Nesta fala percebemos a importância e a sacralidade da *Yãkoana* no pensamento filosófico Yanomami. Uma vez que somente o seu uso contínuo pode aperfeiçoar o trabalho espiritual de um *Xamã* e seu estudo junto aos *Xapiri*, percebemos a centralidade pedagógica do enteógeno no fazer epistemológico em questão. Trata-se de um instrumento crucial para a circulação do conhecimento e do saber (Castro, 2023, p. 118).

Dessa forma, a partir das ideias destacada por Castro (2023) da origem dos habitantes da floresta, os *Xapiri* e o torna-se *Xamã* no faz compreender uma das principais ideias do pensamento filosófico Yanomami que diz respeito a um evento cósmico denominado de “A Queda do Céu” que segundo Kopenawa e Albert (2015), este é um momento em que aconteceu no passado imemorial, que pode vir acontecer novamente em um futuro breve, quando *Omama* construía o mundo.

Nesse contexto, a experiência terrestre que estava em vigência até então foi destruída, seus habitantes se tornaram seres do submundo (os *Aôpatari*), e *Omama* criou uma nova realidade – a Terra e a floresta como conhecemos [...] *Omama* fez com que um novo céu descesse, fixando-o acima da terra no lugar do céu que havia desabado [...] o contexto que desencadeou na queda do céu no chamado primeiro tempo foi o de predominância do caos na Terra e entre seus habitantes. O céu era novo e frágil, e a floresta era recém-chegada à existência, com tudo nela retornando facilmente ao caos (Castro, 2023, p. 124).

Segundo Castro (2023, p. 125) muito se fala entre os Yanomami sobre esse evento, de modo que muitos temem uma nova “Queda do Céu”, porém, segurar o céu com a ajuda dos *Xapiri* tem sido o trabalho dos *Xamãs* Yanomami desde sempre:

segundo Davi Kopenawa, pode até ser que daqui a algum tempo o céu despenque em cima de todos nós, mas enquanto houver *Xamãs* vivos para segurá-los, isso não vai acontecer. Sempre que sentem o céu tremer e ameaçar arrebentar, os *Xamãs* enviam seus *Xapiri* para reforçá-lo. O autor nos diz que os *Xapiri* também trabalham sem descanso para impedir a floresta de retornar ao caos

Assim, alguns malefícios são enviados de longe às florestas Yanomami, como quando a riqueza da floresta se afasta das suas casas, quando isso acontece é porque *Ohinari*, o ser da fome, instalou-se na floresta. Os xamãs precisam se esforçar muito para combater este ser junto aos *Xapiri* e trazer de volta a imagem da fartura das florestas, pois *Ohinari*, é um ser maléfico que mata aos poucos (Castro, 2023; Kopenawa; Albert, 2015).

Na filosofia Yanomami, em uma outra dimensão da realidade, os *Xapiri* estão sempre a combater as forças maléficas que assolam a floresta e seus povos, bem como a todos nós. Essas forças existem nessa dimensão outra e impactam na nossa dimensão física da realidade. É como se viessem da dimensão invisível para a visível. Na dimensão física, os *Xamãs* buscam os *Xapiri* para manter o céu no lugar, enquanto na dimensão espiritual, os *Xapiri* combatem os malefícios (Castro, 2023, p. 126).

Castro (2023) em diálogo com a obra de Kopenawa e Albert (2015) diz que a possibilidade de o céu desabar de novo se torna mais próxima em função da destruição causada pela cultura ocidental que tem afetado as florestas e a terra como um todo e isto se trata de um fator gravíssimo, dado que os *Xamãs* com a ajuda de seus *Xapiri* são quem repelem os espíritos maléficos e impedem a floresta de se desfazer, assim se todos os *Xamãs* desaparecerem, a terra e o céu vão despencar no caos.

Davi relata que em suas experiências *Xamânicas* com a *Yäkoana*, desde cedo, tem visões com o céu rachando, lançando estalos apavorantes e ameaçando quebrar. Para ele, é algo que vem acontecendo aos poucos, e o céu hoje encontra-se coberto de feridas e repleto de placas desajustadas [...] o pensamento filosófico Yanomami expresso na obra de Davi Kopenawa revela assim uma preocupação com o destino da Terra e a história da humanidade, na medida em que a queda do céu é um evento que vai afetar a todos. O autor explica que os Yanomami estão apreensivos, para além de sua própria vida, com a da terra inteira. Os brancos esqueceram dos ensinamentos de seus ancestrais, mas esse esquecimento não faz parte da filosofia Yanomami, que lembra da queda do céu e das palavras de *Omama* sobre cuidar a proteger a floresta (Castro, 2023, p. 127-128).

Dessa forma, só existe um céu e é preciso cuidar dele, o que pressupõe a fim de uma cultura doentia que com suas práticas ameaça a sobrevivência dos Yanomami e da floresta:

o mais importante para bem viver é seguir os ensinamentos legados por *Omama*, que deixou as florestas para que seus filhos pudessem viver, constituir suas famílias, caçar, festejar e seguir as sabedorias dos *Xapiri*, que a todos curam (Castro, 2023, p. 164).

Nesse contexto, a partir do conjunto reflexivo da totalidade dialética universal, da analética, dos núcleos problemáticos universais, da posição ético-política-libertadora e da

filosofia do “bem viver” ecológico ameríndio isso fundamenta o que Dussel (2017) propõe como projeto mundial ou o que vem chamando de diálogo global inter-filosófico que dará bases para alcançarmos a perspectiva pluriversal trans-moderna de mundo, a partir do entendimento da universalidade da filosofia e particularidade cultural; e gerando uma nova era do diálogo entre tradições filosóficas significando o giro ou virada decolonial dusseliana:

un cambio de perspectiva e actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y [...] un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p. 160).

Em consequência disso, para possibilitar esse diálogo entre tradições filosóficas, Dussel (2017, p. 24-25) argumenta que é necessário não negar a existência do discurso filosófico dos núcleos problemáticos e abordar suas respostas culturais com validade universal enquanto problema humano, a partir disso, com Apel (1973) é viável definir as condições da validade universal do discurso filosófico que inicia ao conceder ao Outro a simetria argumentativa de intervenção na discussão evidenciando um princípio ético-epistemológico-formal do reconhecimento da alteridade:

se trata de un principio ético-epistemológico formal (sin contenido material valorativo particular e ninguna cultura) que puede ser aceptado como un logro a ser problematizado por las otras culturas. De la misma manera, que haya condiciones histórico-materiales (referentes a la afirmación y crecimiento de la vida humana) que son universalmente necesarias para la existencia humana (y por lo tanto económicas, por ejemplo), ya que somos sujetos corporales vivientes como propuso Karl Marx, parecen ser universalmente validas para todas las culturas. La universalidad formal abstrata de ciertos enunciados o principios, que pueden ser manejados de manera diferente en el nivel material de cada cultura, no niega que puedan ser ‘puentes’ que permitan la discusión entre distintas tradiciones filosóficas.

Tanto que, para Dussel (2017), a meta-filosofia é um produto do ser humano mesmo ocorrendo em uma determinada cultura, tradição, momento, diferentes que outras, entretanto o mais importante, é que todas as outras filosofias podem aprender com os seus próprios pressupostos históricos e do outro. Assim, sendo possível filosofias pós-convencionais que estabeleça relações com filosofias concretas situadas culturalmente podendo dialogar por meio dos núcleos problemáticos comuns e das respostas dos discursos filosóficos categóricos como seres humanos e de perspectiva universal.

Reconhecer essas relações filosóficas é questionar a ênfase ou a hegemonia da filosofia europeia moderna pelo fato do ocultamento de outras tradições filosóficas; isto

significa que, é a partir dessa realidade que no século XXI é possível inaugurar um diálogo inter-filosófico para isso devemos estabelecer uma relação entre o Norte e o Sul ao enfrentar o colonialismo econômico, político, cultural e filosófico eurocêntrico e o reconhecimento das comunidades filosóficas dos países pós-coloniais, seus problemas e respostas filosóficas que acabam não sendo reconhecidas pela filosofia hegemônica (Dussel, 2017).

Faz tempo que a história de nossas filosofias deixou de ser o centro da formação de nossos estudantes universitários de filosofia. Isto porque, simplesmente aplicávamos os planos e estudo vigentes nas universidades europeias ou norte-americanas (neste último caso depois da chamada Segunda Guerra Mundial). Isto manifesta um nefasto estado de coisas, fruto de um colonialismo cultural que deve ser enfrenado (Dussel, 1992, p. 13).

Destaca Dussel (2017; 1992) que outra relação que é indispensável de ocorrer é iniciar o diálogo Sul com o Sul de perspectiva séria e constante para evidenciar a agenda dos problemas, temas, hipóteses e regras filosóficos mais importantes para o futuro planetário desde a África, Ásia, América Latina e do Leste Europeu com o requisito pedagógico de educar as novas gerações com o objetivo de construir o respeito por outras tradições filosóficas na ampliação do reconhecimento nos cursos de filosofia para isso é necessário:

por ejemplo, en el primer semestre de la historia de la filosofía de las carreras universitarias de filosofía, se debería iniciar con el estudio de los primeros grandes filósofos de la humanidad, donde serían expuestos las filósofas y filósofos que produjeron las categorías germinales filosóficas en Egipto (africano), en Mesopotamia (incluyendo los profetas de Israel), en Grecia, en India, en China, en Meso-América o entre los Incas. En un segundo semestre se estudiarían las grandes ontologías, incluyendo al Taoísmo, Confucionismo, Hinduismo, Budismo, filósofos griegos (tales como Platón, Aristóteles hasta Plotino), los romanos, etc. En un tercer semestre, debería exponerse el desarrollo posterior filosófico chino (desde el Imperio de los Han), las filosofías posteriores budista, jainista o vedanta en la India, las filosofías bizantina cristiana y árabe, y la filosofía latina europea medieval. Y así sucesivamente. Una nueva generación pensaría filosóficamente desde un horizonte mundial. Lo mismo debería acontecer en los cursos de ética, política, ontología, antropología, y hasta en los de lógica: ¿no se debería igualmente tener nociones de la lógica budista, por ejemplo? Por otra parte, los filósofos deberían preguntarse si en otras tradiciones filosóficas (no sólo europeas o norteamericanas) han sido tratados cuestiones ignoradas por la propia tradición, aunque hayan sido expuestas con estilos diferentes, con enfoques distintos, y donde puedan descubrirse nuevos desarrollos dadas las condiciones particulares del entorno geopolítico de esas filosofías [...] Es entonces necesaria una reformulación completa de la historia de la filosofía a fin de comenzar a estar preparados para un tal diálogo (Dussel, 2012, p. 273-274).

Dessa forma, para o autor, após séculos de crise causada pela cultura e filosofia europeia, as outras filosofias reiniciaram a recuperar o caminho de sua própria história subalternizadas pela modernidade; visto que, a modernidade europeia filosófica impactou as

outras culturas filosóficas com o colonialismo ao explorar os seus recursos, extrair conhecimentos e descartou aquilo que não era subsuficiente. Por isso, para superar o colonialismo que perdurar até hoje pela situação colonial é necessário um projeto dialógico transmoderno e pluriversal:

cuando hablamos de Trans-modernidad queremos referirnos a un proyecto mundial que intenta ir más allá de la Modernidad europea y norteamericana (por ello no puede ser post-moderno, porque el postmodernismo es una crítica parcial todavía europeo-norteamericana a la Modernidad). Se trata en cambio de una tarea, en nuestro caso filosófica, que tiene como punto de partida el afirmar lo declarado por la Modernidad como la Exterioridad desechada, no valorizada, lo inútil de las culturas (desechos entre los que se encuentran las filosofías periféricas o coloniales), y desarrollar las potencialidades, las posibilidades de esas culturas y filosofías ignoradas, afirmación y desarrollo llevados a cabo desde sus propios recursos, en diálogo constructivo con la Modernidad europeo-norte-americana [...] puesta al día por el diálogo inter-filosófico (no sólo con Europa, sino igualmente con América Latina, la India, la China o la filosofía africana), en vista de una filosofía mundial futura pluriversal, y por ello trans-moderna (lo que supondría, igualmente, ser trans-capitalista en el campo económico) (Dussel, 2012, p. 275).

Isto posto, segundo Dussel (2017) é possível durante séculos as variadas tradições filosóficas seguirão o seu próprio caminho com um projeto mundial analético de um pluriverso trans-moderno que está no horizonte; quer dizer que, outras filosofias são agora possíveis porque outro mundo é possível:

na trans-modernidade a humanidade não será fechada na universalidade unívoca de uma só cultura, a que se imporia a todas as demais, extinguindo-as, uma universalidade fruto de um processo de identidade excludente. Ela será um pluriverso no qual cada cultura dialogará com as outras com base na ‘semelhança’ comum, recriando continuamente sua própria ‘distinção’ analógica, transformando-se num espaço dialógico, mutuamente criativo. Será uma Época em que, graças a novas relações econômicas, ter-se-á superado o capitalismo porque as exigências ecológicas e da vida da maioria da população da Terra, que terá abraçado uma democracia participativa que vai além do liberalismo, já não permitirão um sistema baseado na exploração dos mais vulneráveis através do aumento da taxa de lucro e na desigualdade entre os cidadãos do mundo. Trata-se de um prognóstico razoável, empiricamente argumentável, que traça um horizonte que ao menos pretenderá a superação das dominações substanciais detectadas no presente, até porque é impossível imaginar hoje a superação das dominações que aparecerão no futuro e que certamente serão devidas à condição humana (Dussel, 1992, p. 30).

Vale ressaltar também, para aprofundar o debate desse projeto mundial Dussel (2014, p. 199) destaca a importância da Filosofia “Intercultural que se viene cultivando desde el comienzo del siglo XXI, como una prioridad cultural y política, debe fundarse epistemológica u ontologicamente en un diálogo inter-filosófico mundial”.

8.4. Filosofia na Perspectiva Intercultural Crítica

De acordo com Fonet-Betancourt (2009; 2003) o termo filosofia não é uma etimologia, palavra, normativa ou modelo paradigmático do esforço humano exclusivo do espírito, da história, da cultura Grega que se expande e globaliza, entretanto é uma potencialidade do ser humano que é cultivada e praticada em todas as culturas da humanidade:

filosofía se da siempre, por eso, en una pluralidad de formas de pensar y de hacer. No hay, por tanto, razón alguna para absolutizar una de esas formas y propagarla como la única válida. Quien esto hace, cae en una posición etnocéntrica que convierte en centro del mundo lo que en realidad no es más que una región del mismo. En lugar, pues, de absolutizar una forma local de la filosofía, preferimos liberar el quehacer (filosófico) de toda definición definitiva a partir de uno solo de sus orígenes culturales, y proponer comprenderlo como una actividad que nace en muchos lugares y que puede tener por consiguiente muchas ‘nacionalidades’ (Fonet-Betancourt, 2009, p. 639).

À visto disso, partimos da necessidade de desocidentalizar a filosofia desde as suas origens; isto significa que, desde o seu berço:

pero no por um afecto antiocidental ni para regatearle méritos a Occidente, ya que esa desoccidentalización significa simplemente um poner a Occidente em su lugar, es decir, verlo como um lugar de tradiciones complejas que, desde siempre, há estado em relación com otros mundos y que, em cuanto tal, no es el lugar de toda la filosofía posible sino el lugar de ciertas posibilidades de filosofía (Fonet-Betancourt, 2003, p. 264).

A filosofia, na visão de Fonet-Betancourt (2009; 1994a), é plural feita e expressa em muitas línguas e de forma contextual e regional, contudo, a história da institucionalização acadêmica da filosofia tem obscurecido esta evidência a ser reduzida a uma disciplina de estudos ou a um ramo do conhecimento acadêmico e a uma carreira acadêmica.

Y lo más grave en este proceso es acaso, que con esta reducción de la filosofía a una disciplina académica, que lógicamente está sujeta además a los intereses sociales y culturales a que responde la formación fomentada en las respectivas instituciones de ‘enseñanza nacional o estatal’, la filosofía va quedando prisionera de una tradición prepotente que se pretende centro exclusivo de todo desarrollo posible y que, entre otras cosas, suplanta la confrontación práctico-reflexiva con los contextos de vida por el estudio de textos; textos que, por cierto, son muchas veces tratados como textos sagrados ya que esa tradición — que no es otra que la europea occidental — los tiene por su canon (Fonet-Betancourt, 2009, p. 640).

Conforme afirma Fonet-Betancourt (2009; 1994a) ao compreender a filosofia como expressão plural e de forma contextual é superar a redução a uma disciplina ao libertar da

dominação institucional e de seus interesses implícitos. Assim, possibilitando a filosofia como encontro em lugares diferentes e a multiplicidade de formas de expressão interdisciplinar; já que, a filosofia não se limita ao estudo de textos, ideias ou sistemas de pensamento universais, porém é também o conhecimento contextual da realidade, a interpretação do seu contexto, de seus processos históricos e os conflitos que decidem sobre a realidade que serão ou não possíveis:

pero por eso mismo, por saber que sabe que lo que se juega en ese conflicto es nada menos que el poder hacer realidad, el saber filosófico contextual es fundamentalmente práctico; esto es, un saber que, como decía antes, sabe hacer realidad; un saber que, con base en el discernimiento del conflicto entre los modelos de interpretación de la realidad, se articula en los movimientos sociales alternativos y liberadores, y de esta forma se integra a un plan o proyecto para realizar esas otras realidades que hoy parecen imposibles. Dicho en otros términos, se trata de un saber de realidades que sabe intervenir en el curso de la historia en nombre de lo que se ha negado como realidad posible. Pues la esperanza, las memorias reprimidas, la utopía, son parte de la realidad que podemos hacer (Fornet-Betancourt, 2009, p. 640).

Nesse contexto, vale destacar, a importância da interculturalidade que não se limita a um conceito em sua dimensão racional, lógica ou filosófica, mas é também uma qualidade humana e cultural que parte de uma prática concreta de vida, de relação com o Outro e que é cultivada de forma envolvente ao se deixar afetar, tocar e impressionar pela alteridade nas relações da vida cotidiana (Fornet-Betancourt, 2009).

Quiero decir con ello que para mí la interculturalidad no es sólo un tema teórico sino primordialmente una experiencia; una experiencia, además, que no brota de ningún ámbito excepcional, que no marca nada extraordinario, sino que, por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio, a saber, nuestro mundo de vida cotidiano. Es, pues, una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en el sentido práctico de que ya estamos en contacto con el otro; y esto en el sentido literal del contacto: relación entre personas/cosas que se tocan [...] Hay, por tanto, un saber práctico de la interculturalidad como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos compartiendo vida e historia con el otro. Se trataría entonces de cultivar ese saber práctico de manera reflexiva, y con un plan para organizar nuestras culturas alternativamente desde él, para que la interculturalidad se convierta realmente en una cualidad activa en todas nuestras culturas (Fornet-Betancourt, 2009, p. 640).

Para Fornet-Betancourt (2009; 2006) a interculturalidade como experiência e qualidade humana da vida cotidiana das culturas é histórica; ou seja, as culturas se desenvolvem em ambientes contextuais, encontros, abertos, interativos, conflitivos, negociantes e contínuos de fronteira-território com a diversidade do Outro que “está dentro, y no fuera de lo nuestro” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 641).

Primero, por lo que hemos dicho sobre el origen de las culturas como procesos abiertos de trato y contrato, de 'comercio', con lo ajeno; pues ello lleva siempre la necesidad de la apropiación, esto es, de ir creciendo con y desde el otro [...] Segundo, porque lo que se va cristalizando como 'próprio' en ese proceso del entrar y estar en relación con el otro, no es nuestro sin más. Quiero decir, que no es propiedad ni patrimonio de una comunidad en la que todos los miembros están en perfecta comunión entre sí y se refieren de la misma manera a su herencia cultural, vale decir, no es la comunidad celestial de la comunión de los santos. Pues lo propio es nuestro en el marco de una comunidad en litigio y conflicto; una comunidad desgarrada por la lucha entre oprimidos y opresores, entre ricos y pobres, entre sabios e ignorantes, entre hombres y mujeres, en suma, por el conflicto entre grupos que tratan de instrumentalizar lo propio en beneficio de sus intereses particulares, para imponerle así a la cultura llamada nuestra un rumbo determinado [...] Y tercero, porque, enfocando la cuestión ahora concretamente desde la experiencia de América Latina, las llamadas culturas nacionales en América Latina, que pretenden precisamente presentar lo propio/nuestro como una herencia nacional compartida por todos los que viven en ese territorio y en la que todos consecuentemente se podrían reconocer como reconocidos participantes, sirven en verdad para ocultar el hecho de que se trata de una ideología que sacraliza nombres como los de nación argentina, nación boliviana, nación chilena o nación mexicana para encubrir con ese manto de supuesta unidad nacional la realidad viviente de los muchos otros condenados a la marginalidad con base justo en su diferencia cultural. En las llamadas culturas nacionales hay, por tanto, más reducción que unidad. Son en gran parte, la cara de la tradición hegemónica, y por eso confrontan siempre con el otro (nuestro) que ha sido oprimido o silenciado (Fornet-Betancourt, 2009, p. 641).

Nesse sentido, é necessário compreender que a cultura que chamamos de nossa não tem necessariamente de ser mono-tradicional, porém bivalente, assim permitindo várias tradições dentro da mesma esfera cultural e sem isenção de conflitos intra-culturais e interculturais; dado que, a interculturalidade tem uma dimensão que se manifesta como um exercício prático e teórico, vida e interpretação da própria cultura, o intercâmbio comunicativo, dialógico, igualitário, solidário entre culturas e as suas tradições de pensamentos filosóficos (Fornet-Betancourt, 2009; 2006; 1994a).

Esta manera de ver lo intercultural como algo que ya está presente en la cultura que heredamos como propia, se desprende en el fondo de la concepción histórica de la cultura que he tratado de explicar. Pero lo decisivo es comprender que esa visión histórica de lo propio nos ayuda a explicitar los contextos de nuestra región, las fronteras de nuestra localidad, es decir, a no aislarla ni a absolutizarla como algo único exclusivo. O, dicho en positivo, tiende un puente hacia todo lo que nos parece ajeno y nos motiva a fomentar el contacto y el diálogo (Fornet-Betancourt, 2009, p. 641-642).

Por esse motivo, segundo Fornet-Betancourt (2009, p. 642-643), a dimensão política da interculturalidade se conecta com a necessidade na América Latina; isto é, está interligado à história da conquista e colonização do subcontinente como a história de uma catástrofe continua na destruição sistemática e na opressão das diferenças culturais:

al principio estaban las diferencias con sus universos específicos, pero con la invasión europea se trata de erradicar esa memoria destruyendo sus formas de vida social, política, cultural y religiosa. La diferencia del otro es “reducida”, y el otro se convierte en un objeto colonizado, es decir, neutralizado social, cultural y políticamente, y es, en cuanto tal, sometido a un proceso de occidentalización que lo condena en definitiva a la marginalidad.

Deste modo, considera Fornet-Betancourt (2009), a necessidade da interculturalidade na América Latina se liga com o desastre do colonialismo significa se tratar de um imperativo ético; uma vez que, é uma alternativa para reparar a injustiça cometida e para direcionar a história no caminho da coexistência solidária.

Que la interculturalidad en América Latina conlleva ese carácter de necesidad también ética, vale tanto como decir que el trabajo por el diálogo intercultural en el ámbito latinoamericano tiene que orientarse por los principios de la liberación y de la justicia. No hay reparación sin liberación de los pueblos sometidos ni sin reconocimiento efectivo de su derecho a la autodeterminación. De donde se desprende que la necesidad del diálogo intercultural es la necesidad de realizar la justicia, de entrar en un contacto justo con el otro libre; lo que quiere decir a su vez que es necesario de reconocerle como persona humana portadora, justamente en su diferencia, de una dignidad inviolable que nos hace iguales (Fornet-Betancourt, 2009, p. 643).

Dessa maneira, o autor nos convida a refletir da necessidade de a interculturalidade afetar a filosofia ao assumir concretamente uma transformação de melhor qualidade do enriquecimento humano da nossa existência pessoal, cultural e comunitária.

Na qual vai depender ou não de cultivarmos um terreno fértil para o diálogo intercultural do reaprender a pensar paradigmático “entonces puede decirse análogamente que la elaboración de una filosofía de mejor calidad en América Latina depende hoy de la transformación de la filosofía que hacemos desde las exigencias que nos plantea el diálogo intercultural” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 643).

La transformación de la filosofía en América Latina desde el imperativo de la interculturalidad supone, sin embargo, una compleja tarea de autocrítica radical que, por implicar la casi disolución de la figura hegemónicamente transmitida de la filosofía, proponemos designarla con el nombre de desfilosofar la filosofía (Fornet-Betancourt, 2009, p. 643).

Nessa direção, desfilosofar a filosofia é libertá-la da prisão monocultural hegemônica da tradição europeia ao quebrar o monólogo da argumentação desenvolvida dentro dos sistemas ocidentais de pensamento universal que implica na desmonologização e interdiscursividade como também na desinstitucionalização acadêmica ao desdisciplinar a

filosofia dos conteúdos curriculares canônicos da tradição hegemônica que reproduzem os interesses educacionais do sistema moderno, social, político, econômico, científico e cultural europeu (Fornet-Betancourt, 2009; 1994a).

Nesse sentido, desfilosofar a filosofia é a desobrigação de cumprir as leis de um único sistema de conhecimento ou de determinado sistema educativo ao defender uma filosofia que é feita fora do terreno imposto pelo carcereiro (Fornet-Betancourt, 2009; 1994a).

De donde se sigue que desfilosofar la filosofía significa [...] romper con el prejuicio de que la filosofía es un producto de la cultura occidental, y mostrar la monoculturalidad de la definición o comprensión dominante de la filosofía. O sea, trabajar más bien con la convicción de que no existe una filosofía en cuanto tal, abstracta y ahistórica, que habría nacido paradójica y curiosamente en Occidente, y que lo que se da son filosofías contextuales con matrices culturales muy diversas. Dicho de manera todavía más positiva: Desfilosofar la filosofía es partir del hecho de la existencia real de otras filosofías aceptando que ‘pueden tener su justificación en el seno de matrices culturales distinta de la propia’ [...] para reconfigurar el trabajo, para reconfigurar el trabajo filosófico basado en la consulta e intercambio de todas las distintas culturas filosóficas (Fornet-Betancourt, 2009, p. 644).

Em consequência disso, segundo Fornet-Betancourt (2009; 2006; 1994a) desfilosofar a filosofia significa descentralizá-la da sua perspectiva cultural eurocêntrica com o intuito a uma nova reformulação, valorização, atitude e adaptação baseada na participação, encontro, escuta e recuperação daquelas outras filosofias que ainda são negadas, silenciadas e marginalizadas pela tradição hegemônica ocidental.

No reconhecer de suas contextualidades, diversidades e histórias em qualquer cultura filosófica, bem como, concretizar a filosofia no espaço público ao refletir a formação de um ambiente alternativo de opinião pública e reconstruir o trabalho filosófico, a partir do mundo da sabedoria popular ao alargar o horizonte de novos métodos, fontes interpretativas da realidade e da vida de forma convivente e solidária (Fornet-Betancourt, 2009; 2006; 1994a).

Para el ejercicio de la filosofía en América Latina esto significa, en concreto, abrir la filosofía a las tradiciones indígenas y afroamericanas, a sus universos simbólicos, sus imaginarios, sus memorias y sus ritos; y ello no como objeto de estudio sino como palabra viva de sujetos con los que hay que aprender y estudiar en común [...] Cumpliendo esta tarea que acabamos de esbozar, estaremos transformando la filosofía en América Latina desde las exigencias del desafío del diálogo intercultural. Y queda claro por lo dicho que esa transformación de la filosofía es la vía para lograr la mejor calidad deseada para la filosofía en América Latina, a saber, una filosofía que es la casa en la que todos los pueblos y culturas del continente pueden articular libremente su memoria y su palabra de sujetos vivientes (Fornet-Betancourt, 2009, p. 645).

Dessa forma, a possibilidade desde diálogo filosófico intercultural Norte-Sul surge quando se assume a compreensão de que toda a filosofia é enunciada, a partir de um lugar que a torna contingente e respectiva de outras formas filosóficas tampouco a universalidade seria abandonada, mas seja uma expressão da vocação da universalidade contextualizada (Fornet-Betancourt, 2006; 1994a).

Su apuesta por las filosofías contextuales no es, em modo alguno, renuncia a la universalidad y a la comunicación; pero sí rechazo de una universalidad constituída sobre la base de la diferencia entre lo universal y lo particular y frente a la cual lo particular siempre necesita justificarse porque lo universal se apresenta como el orden relugador de la convivencia o expresión de la medida de lo humano. Para la filosofía intercultural esta universalidad constituída tiene que ser criticada. Mas su crítica no cuestiona lo universal o la pretensión de universalidad que hay em ella. Lo que realmente se critica es su constitución em um orden com limites definidos y, por tanto, excluyentes; su proceso de cristalización em las fronteras de um universo cultural determinado, el occidental; y como resultado de ordenamientos estabilizadores y disciplinadores de alternativas propias, como pueden ser la dominante patriarcal o la configuración burguesa de la cultura. Se critica, em suma, no lo universal sino las deficiencias em universalidad que conlleva este modelo. Por otra parte la filosofía intercultural prefiere replantear la cuestión de la universalidad sustituyendo la dialéctica de la tensión entre lo universal y lo particular por el culto (cultivo) del diálogo entre universos contextuales que testimonian su voluntad de universalidad com la práctica de la comunicación. Y hay que añadir que esta práctica de la comunicación, por ser justo ejercicio contextual que busca transmitir las experiencias y referencias fundantes de sus universos respectivos, es ante todo un esfuerzo de traducción. Los universos culturales se traducen, y traduciéndose unos a otros van generando universalidad. Se apunta, em uma palabra, por um nuevo tipo de universalidad cuya imagen más adecuada sería acaso a de uma escuela de traducción sin numerus clausus y em permanente actividad (Fornet-Betancourt, 2003, p. 265-266).

A partir desde contexto, Fornet-Betancourt (2009, p. 645) nos evidência a importância da utilidade prática e transformadora da filosofia intercultural ao compreender as diferenças culturais e os seus correspondentes modos de vida:

son la riqueza que nos regala la vida, y el cultivo de esas diferencias es la mejor forma de cultivar la vida, y de alcanzar así una cultura de la vida em abundancia. Y esta comprensión de las diferencias culturales es, naturalmente, un elemento básico para la praxis concreta de la tolerancia y del pluralismo. Pues nos da el marco para una praxis cultural y política que sabe que las diferencias culturales son sólo una amenaza para el orden hegemónico que pretende nivelar el mundo em su diversidad, pero em ningún caso una amenaza para la vida. No deben, por tanto, ser sacrificadas ni “pacificadas” ni neutralizadas em nombre de ese orden vigente, sino que deben ser potenciadas desde sí mismas y mediante la comunicación entre ellas.

Assim, considera Fornet-Betancourt (2009) que um dos principais aspectos da utilidade transformadora da filosofia intercultural é o político; isto significa que, na procura de alternativas concretas à globalização do neoliberalismo ao desvelar a ideologia imperial

que rege este processo como a globalização acelerada de um determinado modo de vida, economia, cultura e democracia.

Y opone a dicha ideología una concepción de la historia de la vida humana donde ésta se hace desde y con sus diferencias, desde el valor de sus memorias en todos los pueblos; es decir, no una historia lineal, reducida a la línea que dibuja el progreso en su sentido occidental, sino una historia pluriversal, con muchas líneas y futuros posibles. Esta visión constituye, a nuestro parecer, un ingrediente importante para una praxis social que responde a la globalización del neoliberalismo con la alternativa de un mundo multiverso construido desde abajo como tejido de solidaridad entre culturas que se comunican sin perder su raíz contextual (Fornet-Betancourt, 2009, p. 645-646).

Em razão disso, a filosofia intercultural na América Latina é urgente e necessária na renovação da filosofia europeia em um mundo dilacerado pelo projeto moderno de uniformização da globalização neoliberal ao transformar pela utopia da coexistência, da solidariedade e do diálogo entre culturas, como também, a oportunidade do intercâmbio interfilosófico entre tradições filosóficas.

8.5. Indigenizar o Plano de Ensino Decolonial e Intercultural de Filosofia

A partir desse contexto, indigenizar o plano de ensino de filosofia, na perspectiva decolonial e intercultural é compreender a crítica à totalidade dialética universal da filosofia eurocêntrica, para um anúncio analético dos núcleos problemáticos universais e o seu posicionamento ético-político-libertador de reconhecimento da filosofia do bem viver e do perspectivismo ameríndio, criando um projeto mundial de diálogo global inter-filosófico, pluriversal, trans-moderno decolonial e intercultural com a filosofia europeia.

Dessa forma, a *justificativa*, de indigenizar o plano de ensino de filosofia na perspectiva decolonial e intercultural, principalmente, nos anos finais da educação básica é desvelar o seu caráter eurocêntrico que privilegia o pensamento europeu em detrimento das filosofias de raízes tanto africanas e indígenas como forma legítima de pensamento (Reis, 2019; Noguera, 2011).

Assim, o *corpus* teórico-metodológico do ensino da reflexão filosófica como ato legítimo, tal qual o ensino da história da filosofia, é sustentado numa racionalidade colonialista que preconiza uma dominação geopolítica que transcende os fatores culturais (Reis, 2019).

Segundo Reis (2019) a branquitude da filosofia é politicamente factível à colonização do pensamento, desenvolvendo uma dependência intelectual nos sujeitos subalternizados, descendentes dos saberes não integrados ao eurocentrismo filosófico.

O autor (2019) em diálogo com Mills (1999) afirma que a filosofia se designa como a mais branca das disciplinas que constituem o espaço das ciências humanas e também conversando com Ramose (2011) destaca como a epistemologia predominantemente branca está intimamente correlacionada à suposta superioridade epistêmica europeia, assim o conhecimento filosófico encontra-se imbuído de epistemicídio das formas de conhecer dos povos africanos e indígenas conquistados e subalternizados.

Para Reis (2019) o epistemicídio filosófico realizado pelo etnocentrismo europeu permanece deslegitimando os saberes filosóficos além-europeus e colonizando os currículos escolares das antigas colônias, ainda hoje, rotulando o pensamento filosófico africano, afrodiaspórico e indígena como pré-filosófico ou mesmo antifilosófico, assim deslegitimando as epistemologias do Sul e mantendo a filosofia do Norte como a mais branca das disciplinas das humanidades.

Desta forma, o eixo Norte busca reforçar a posição hierárquica ocupada pela Europa na geopolítica da produção intelectual, sem essa justificativa, a razão de ser do eixo Norte desaparece justamente com seu orgulho humanista de fundadores da racionalidade (Reis, 2019).

Em razão disso, para incluir as concepções filosóficas não-europeias como as africanas e indígenas na expressão epistemológica do pensamento no ensino de filosofia, é indispensável instaurá-las no plano de ensino pela perspectiva tanto afrocêntricas como pachacêntricas como caráter de contraposição à hegemonia eurocêntrica, efetivando-se uma crítica profunda da dominação econômica, política e, sobretudo, epistêmica imposta pelo eurocentrismo filosófico (Reis, 2019).

Reis (2019) e Asante (2016; 2003) nos convidam a refletir que tanto a afrocentricidade e a pachacentricidade constroem um paradigma epistêmico no qual a África e os povos indígenas ocupam o centro epistemológico das produções intelectuais africanas, afrodiaspóricas e indígenas, partindo do pressuposto afrocêntrico e pachacêntrico, assim reivindicando tanto à África e para os povos indígenas a posição de centro produtor de conhecimento e recoloca o continente africano e os povos indígenas no centro dos debates acerca das origens do conhecimento enquanto lugar de fazer, ser e viver.

Sobretudo, ao lado da justificativa de indigenizar o plano de ensino de filosofia na perspectiva decolonial e intercultural não é o *objetivo geral* analisar com essa proposta a substituição da filosofia ocidental pela filosofia africana e indígena nas práticas pedagógicas, porém é incluir as epistemologias africanas, afrodiaspóricas e indígenas no arcabouço epistêmico da filosofia ensinada na etapa final da educação básica, em sinal de

reconhecimento e respeito das contribuições dessas epistemologias para o pensamento filosófico, que foram negadas pela tradição filosófica ocidental, além, é evidente, de também ter sido negada por toda a tradição filosófica brasileira (Reis, 2019).

Dessa forma, os *objetivos específicos* de indigenizar o plano de ensino de filosofia na concepção decolonial e intercultural é buscar:

- 1) Estimular o interesse entorno do local de surgimento da filosofia (Reis, 2019);
- 2) Evidenciar a necessidade de desconstruir as respostas prontas a fim de construir uma postura filosófica de investigação a respeito do lugar de surgimento da filosofia, questionando os seus pressupostos básicos (Reis, 2019);
- 3) Identificar a pluriversalidade da origem da filosofia tanto para os ocidentais como para os ameríndios.
- 4) Conhecer os filósofos da antiguidade que debateram a questão do conhecimento (Reis, 2019);
- 5) Entender as doutrinas filosóficas que fundamentam a base teórica da teoria do conhecimento (Reis, 2019);
- 6) Conferir a concepção indígena de conhecimento (Reis, 2019);
- 7) Conhecer os filósofos da antiguidade que trataram da política (Reis, 2019).
- 8) Compreender o funcionamento dos sistemas políticos na Idade Média (Reis, 2019).
- 9) Desvelar as implicações no surgimento do Estado Moderno (Reis, 2019).
- 10) Discutir os regimes políticos atuais (Reis, 2019).
- 11) Distinguir a democracia do totalitarismo e do autoritarismo (Reis, 2019).
- 12) Entender as ideias políticas indígenas.
- 13) Avaliar as ações humanas e os valores que as motivam tanto para a perspectiva filosofia ocidental e indígena.
- 14) Discutir os métodos, pressupostos e inferências do conhecimento científico da filosofia ocidental e indígena.

15) Estimular a reflexão entorno da questão da linguagem na filosofia ocidental e indígena.

16) Conferir o pensamento sobre a beleza, a arte e o estético para a filosofia ocidental e indígena.

A ênfase deve ser nos conhecimentos próprios, ‘sua cultura e sua tradição’, sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos. Os objetivos gerais são traçados para ajudar o professor e a comunidade educativa a planejarem seu trabalho e poderem ter autonomia sobre ele. E os objetivos específicos não são fechados, em que todos os alunos precisam aprender do mesmo jeito, no mesmo ritmo e na mesma hora, para poderem ‘passar de ano’ (Pojo; Berg; Albuquerque, 2008).

Outra característica ao lado da justificativa e dos objetivos que podemos destacar do indigenizar o plano de ensino decolonial e intercultural de filosofia é o *currículo*, podemos refletir com Reis (2019) e Sacristán (2000) que a construção de um currículo de filosofia descentralizado da perspectiva eurocêntrica não é destituir os saberes europeus, pelo contrário, consiste na pluriversalização das experiências filosóficas na aprendizagem das escolas proporcionando a recriação da cultura em termos de vivências e a provocação de situações problemáticas outras como da filosofia indígena.

Com base nisso, é indispensável que a reflexão filosófica enquanto pensar autêntico curricular esteja imbuído da promoção da pluriversalidade, cuja inclusão dos conceitos e pensadores africanos, afro-brasileiros e indígenas se tornem condição imprescindível à realização da representatividade num país construído por sua maioria pelo povo negro afrodescendente e indígena (Reis, 2019).

O autor (2019) afirma que somente por meio do reconhecimento da produção intelectual africana e indígena que o enegrecimento e o indigenizar da filosofia poderão ser realizados, e seu currículo tornar-se-á elemento essencial à implementação da educação às relações interfilosóficas na concepção de decolonizar o pensamento e a autodeterminação dos sujeitos.

Em vista da diversidade epistêmica das filosofias, um currículo de filosofia que contemple a pluriversalidade, cuja relevância encontra-se na valorização da diferença, já que a principal preocupação do sistema educacional é, alegadamente, estimular o pensamento, a inquietação diante do mundo, o inconformismo diante das respostas prontas e acabadas, ou seja, estimular o pensamento através do questionamento constante da realidade. Para tanto, faz-se necessário que o ensino de filosofia não seja concebido como o ensino do pensamento único, o europeu, como

vem acontecendo no Brasil nos últimos cinco séculos, e no mundo nos últimos dois milênios (Reis, 2019, p. 214).

Dessa forma, a filosofia é expressão de todos os povos, sobretudo, para que não se deixe cristalizar a discriminação, o conhecimento filosófico necessita reconhecer a existência de outros conceitos e pensamentos, os quais se encontram fora dos seus cânones greco-romanos, mas cujas contribuições são indispensáveis à autonomia do pensamento ao estabelecer as semelhanças e dessemelhanças torna-se importante para que o estudante compreenda a pluralidade dos modos de pensar e compreender a realidade (Reis, 2019).

A incorporação, à escola, dos ‘conhecimentos étnicos’, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Ou seja, é uma pedagogia indígena respaldando a construção dos currículos e a gestão da escola indígena (Pojo; Berg; Albuquerque, 2008, p. 26).

A partir desse contexto, iremos realizar uma descrição sobre os conteúdos que estruturam a dinâmica do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro e como adequá-las na concepção da pluriversalidade, refletindo as possíveis contribuições da filosofia indígena. Esses conteúdos são, respectivamente: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética ou Filosofia Moral, Filosofia Política, Filosofia da Ciência, Lógica e Filosofia da Linguagem e Estética (Reis, 2019; Dantas, 2015).

Conforme afirma Reis (2019) os sistemas educacionais do ensino médio incorporam nos seus planos de ensino características voltadas para o entendimento da passagem do pensamento *mítico* à reflexão *filosófica* como base teórica de compreensão no que se refere ao surgimento da ideia racional.

Segundo Dantas (2015, p. 58) esse conteúdo é representado com o objetivo de oferecer ao aluno o entendimento histórico de como surgiu a reflexão racional e o conceitual entre os Gregos e como foi fundamental no desenvolvimento da cultura da civilização ocidental:

a partir disso, o estudante entenderia a conquista da autonomia da racionalidade diante do mito e, com isso, compreenderia o advento de uma etapa fundamental do pensamento e do desenvolvimento de todas as concepções científicas produzidas ao longo da História.

Nesse contexto, o autor (2015) nos convida a realizar a reflexão sobre dois problemas: o primeiro é sobre a ratificação da filosofia como uma construção Grega colocando que outras civilizações não elaboraram filosofia; uma vez que, dispunham de um

conhecimento “incompleto”, um modelo de reflexão primaria e que se subordinava às autoridades místicas.

Em razão disso, Reis (2019) afirma que o predomínio das narrativas míticas Gregas contribui à ratificação da tese de que a origem da filosofia é Grega, porque perpetua a geopolítica mitológica; dado que, a filosofia criou o estágio subsequente ao Mito, alicerçando o terreno onde os fenômenos acontecem e parte-se, constantemente, à discussão da filosofia na qualidade de substituta do Mito Grego.

O autor (2019) ressalta que embora os mitos possuam um lastro incontestável de relevância acadêmica, porém temos que nos acautelar para os perigos envolvidos no estudo apenas da mitologia Grega, alicerçada exclusivamente nas obras de Homero e Hesíodo, em detrimento de outras mitologias; visto que, isso poderia reforçar a segunda problemática que Dantas (2015, p. 58) nos convida a refletir: a “ideia de que somente os gregos contribuíram para o desenvolvimento intelectual e cultural do Ocidente, ignorando as contribuições árabes, muçulmanas, turcas, mongóis, dentre outras”.

Para superar essas problemáticas Dantas (2015) propõe uma possibilidade de tratar a temática Mito e Filosofia ao pensarmos pela perspectiva da cosmologia se ampliando o campo de pensamento por não restringir a um debate que decairia no discurso de ruptura entre Mito e Filosofia ocorrente na Grécia Antiga, porém possibilitaria valorizar as formas de interpretação da origem do mundo e do ser humano de outras civilizações e, não distanciando de forma rápida a filosofia do mito, mas valorizando sua expressão de racionalidade mítico-filosófica.

Uma sugestão segundo Dussel (2009) é a utilização do mítico-filosófico do bem viver ameríndio que nos convida a sentipensar os seus núcleos problemáticos universais para o desvelamento do mundo e da vida em comunidade; ou seja, a produção de mitos foi o primeiro tipo filosófico de interpretação ou explicação do ambiente real do mundo, da subjetividade, do horizonte ético prático, ou de referência última da realidade simbolicamente descrita.

Assim, conforme afirmam Macas (2014), Maldonado (2014) e Estermann (2012) o mítico-filosófico indígena expressa o bem viver originário que é a ligação entre todos os componentes da realidade por meio da interrelação que existe entre um e outros elementos que constituem o sistema, assim nada está desarticulado ou separado do outro constitui todo um tecido com os elementos de uma realidade entrelaçam-se mutuamente para tornar possível a totalidade, a integralidade e a vida. Tudo está vivo e relacionado, é uma teia de nexos e

ligações, é a força vital de tudo o que existe. A vida é um grande “tecido cósmico” pachasofico.

Um exemplo do mítico-filosófico do bem viver ameríndio é narrado pelo filósofo e *Xamã* Yanomami Kopenawa e Albert (2015) em sua obra "A Queda do Céu" ao explicar a criação do cosmos e a origem do universo na concepção do seu povo que está representado pelo retrato de *Omama* que recriou a floresta, tendo o céu desabado sobre ela, ao se casar-se com a mulher-peixe *Paonakare* da união nasceram os primeiros habitantes da floresta, bem como criou o sol e tudo que existe no cosmos, assim seguir o bem viver é orientar-se pelas aprendizagens de *Omama* que ancestralizou a floresta para seus filhos pudessem viver.

A *Teoria do Conhecimento* é um campo da filosofia que oferece a problematização do saber, buscando explicar o que é conhecimento e como os seres humanos o adquirem, como também a criação de parâmetros a partir dos quais explicam as relações existentes entre sujeito e objeto do saber, assim como para reconhecer o conhecimento verdadeiro, legítimo (Reis, 2019).

Para Dantas (2015) o objetivo desse conteúdo é conceder ao aluno o questionamento de como a verdade possui certos critérios e como se permite reconhecer o verdadeiro. Corroborando com Dantas, Reis (2019) afirma também que o objetivo da teoria do conhecimento na educação do ensino médio é fornecer ao estudante os caminhos indispensáveis para problematizar a validade do saber, seja por meio, de fontes primárias: empirismo, racionalismo ou apriorismo kantiano; seja através da relação com o conceito de verdade: dogmatismo, ceticismo ou criticismo; seja mediante a representação: idealismo ou realismo.

Dessa forma, o que estaria em jogo seria a possibilidade do conhecimento e qual sua fonte, entretanto, a definição de saber estar próximo da dicotomia sujeito-objeto, em que há um ser que estaria apto a conhecer e outro a ser conhecido, provocando uma dependência desta para o primeiro (Dantas, 2015).

Segundo o autor (2015, p. 58-59) devemos ampliar a discussão da Teoria do Conhecimento:

o propício seria trazer ao aluno a questão de que o conhecimento não começa em um ‘Eu’ solipsista que possibilitaria à natureza ser conhecida, mas que o conhecimento iniciaria a partir de uma extensão de si mesmo com outros e com o mundo, não havendo qualquer ruptura.

Desse modo, diz o autor (2015), que estimularia a gnose ampliando o entendimento de faculdade racional, que não mais se limitaria ao ser humano, mas também ao mundo em seu entorno.

Portanto, torna-se importante que o professor realize um exercício de comparação entre os mais diversos pensamentos de conhecimento, bem como as formas como os distintos povos e seres humanos se relacionam como a ideia de verdade (Reis, 2019).

Poderia também trazer segundo Estermann (2009) a filosofia do bem viver indígena para explicar a questão do conhecimento ao colocar em questão a construção do saber como uma diástase ontológica entre um sujeito conhecedor e um objeto conhecido que produz um conhecimento universal imanente.

Entretanto, conforme afirma Castro (1996), Kopenawa e Albert (2015) para os povos originários conhecimento é compreender uma continuidade ontológica integral com a mãe natureza e uma descontinuidade corporal diferenciadora entre os corpos dos seres do cosmos criando um saber por meio do diálogo como, por exemplo, o transespecífico xamânico realizados pelos *Xamãs* Yanomami ao utilizarem o *Yäkoana* enteógeno e se relacionarem com os *Xapiri* espíritos ancestrais e mestres do saber que dialogam com os *Xamãs* e a comunidade indígena na construção do conhecimento.

Para o estudante do ensino médio, seria de inquestionável ganho intelectual discutir as questões do conhecimento num ambiente aberto e pluriversal, no qual pudesse raciocinar livremente acerca das mais diversas formas de conhecimento (Reis, 2019, p. 220).

Nessa direção, segundo Reis (2019) na filosofia, a *ética* refere-se à incumbência de valor à conduta dos seres humanos, assim designamos de ética todo pensamento que objetive avaliar as ações humanas deste modo como os valores que as instituem, ajuizando-se da concepção valorativa.

O objetivo desse conteúdo é aprender e investigar a atribuição de valores, que podem ser especulativos fundamentados em princípios e normativos de caráter mais imperativo, com resultados mais práticos (Dantas, 2015).

Para Aristóteles, por exemplo, a ética encontrava-se relacionada ao pensamento de virtude, consistindo-se no julgamento da vida, assim para o pensador Grego, a virtude consiste na disposição em escolher o justo meio, refletir sobre o equilíbrio, como instrumento de justiça, necessário à consciência social respeitando a essência ontológica dos demais seres (Reis, 2019).

Para Dantas (2015) para além de tal objetivo se propõe uma crítica à heteronomia em detrimento da busca por uma autonomia; uma vez que, a ética possibilita o desenvolvimento de valores, porém pode ser também o espaço da transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça.

Nessa perspectiva, pensar sobre o conceito de justiça na aula de filosofia oportuniza que outros valores sejam inseridos e repensados, mediante a apreciação de epistemologias descoladas do eurocentrismo (Reis, 2019).

O bem viver ameríndio poderá contribuir para o adensamento das discussões em sala de aula relativamente à ética cósmica segundo Estermann (2009) este princípio aplica-se não apenas às inter-relações humanos; ou seja, entre indivíduos ou grupos, porém a todo o tipo de interação, seja ela intra-humana, entre os seres humanos e a natureza, ou entre os seres humanos e o divino.

O princípio da ética cósmica é comumente válida e revela uma característica muito importante do bem viver indígena, a ética não é uma questão limitada aos seres humanos e às suas ações, mas tem dimensões cósmicas; dado que, é importante falar de uma ética cósmica, o que seria um absurdo à racionalidade ocidental devido à implicação mútua da ética e da liberdade (Estermann, 2009).

A reciprocidade andina não pressupõe necessariamente uma relação de interação livre e voluntária, mas é um dever cósmico que reflete uma ordem comum da qual o ser humano faz parte; isto é, por meio da ética cósmica, os atores humanos, naturais e divinos estabelecem a justiça cósmica como normatividade subjacente às múltiplas relações existentes, assim a base do princípio da ética cósmica é a ordem cósmica é a sua relacionalidade fundamental como um sistema harmonioso e equilibrado de relações (Estermann, 2009).

Em relação a *Filosofia Política* empenha-se a pensar sobre a vida em sociedade, compreendendo, mormente, os modelos de governo e da dinâmica do poder (Reis, 2019) e o objetivo desse conteúdo são as sociedades que transformaram o poder político em coisa pública transparente, participável e voltado à construção do bem comum (Dantas, 2015).

Neste sentido, a filosofia política pensa acerca do exercício do bem comum, buscando nas ideias gregas e romanas de *polis* e *res publica*, respectivamente, os modelos nos quais a vida pública, a convivência social, esteja firmemente amparada (Reis, 2019).

Entretanto, segundo Dantas (2015) essa proposição escamoteia que tal valorização foi bem-sucedida pelo caráter colonizador com o intuito de impor uma forma de ideal político, simbolizado pelo pensamento de “democracia”.

Por isso o autor (2015) ressalta que é necessário levar em consideração a crise da representação política que coloca em problematização o presente modelo dos designados Estados democráticos liberais, indispensavelmente no que se refere à questão do micro e macropoder que possibilita outras formas de compreensão acerca do caráter jurídico de pessoa, assim como, de outras maneiras de construir politicamente a sociedade.

No tocante à democracia, sabe-se que teve suas origens na Grécia antiga, portanto, reflete os ideais gregos. A conclusão lógica a que se pode chegar é que o próprio ideal democrático reveste-se de caráter eurocêntrico e colonizador. Não se está afirmando, todavia, que a democracia deva ser abandonada em favor de outra forma de governo; no entanto, cabe problematizar a questão seriamente, uma vez que parece no mínimo curioso que as democracias dos Estados Liberais frequentemente elevam ao poder determinados ideários políticos condizentes com a perspectiva colonialista (Reis, 2019, p. 222).

Nesta perspectiva, vale ressaltar, conforme afirma Baniwa (2019; 2006) a importância política do bem viver dos movimentos indígenas no Brasil em frente a democracia liberal e diante do sistema político-partidário ocidental por meio de lutas, resistências e reivindicações constitucionais de um Estado Pluricultural que reconhece suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Huanacuni (2010), destaca também, que é indispensável compreender a importância política do bem viver nos movimentos indígenas da América Latina ao estabelecer um Estado Plurinacional que expresse a existência de diversas culturas, promovendo que todas devam ser igualmente respeitadas, uma coexistência harmoniosa entre todos os seres da natureza e participação comunitária.

No que diz respeito, a *Filosofia da Ciência*, Reis (2019) afirma cuja finalidade é questionar os métodos pressupostos e conclusões do conhecimento científico, figura entre os conteúdos ministrados no ensino médio.

Assim, tem como objetivo o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destacando, sua importância em refletir criticamente sobre o conhecimento científico, para conhecer e analisar o processo de construção da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, político, filosófico e histórico (Dantas, 2015).

Dantas (2015) ressalta também que a Filosofia da Ciência tem a intenção de evidenciar que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo, além de questionar o quanto a ciência está, ou não, envolvida de bases ideológicas, religiosas, econômicas, políticas e históricas.

Corroborando com Dantas, Reis (2019) traz para o diálogo sobre a provisoriidade do conhecimento científico o físico brasileiro Gleiser (1997, p. 397-398) que afirma:

Teorias científicas jamais serão a verdade final: elas irão sempre evoluir e mudar, tornando-se progressivamente mais corretas e eficientes, sem chegar nunca a um estado final de perfeição. Novos fenômenos estranhos, inesperados e imprevisíveis irão sempre desafiar nossa imaginação.

Segundo Reis (2019, p. 226) o físico brasileiro afirma duas coisas significativas:

em primeiro lugar que as teorias científicas não representam a verdade acabada, porque são provisórias e questionáveis; e em segundo lugar, coloca a imaginação no centro da discussão científica. Assim, o conhecimento científico, embora esteja assentado na disciplina metodológica, exige determinado grau de imaginação.

Dessa forma, explorando a recriação constante da ciência, o professor teria a chance de demonstrar as contribuições da ciência originária do bem viver expresso segundo Macas (2014) ao reconhecer a complexidade da vida no processo de construção da ciência indígena tendo origem na realidade existencial em totalidade, pois a coexistência de todos os elementos vitais relacionados entre si. Os elementos da existência não podem desenvolver-se separadamente, mas a partir de uma matriz integral, dentro da totalidade dessa totalidade. Neste contexto, não existe uma divisão das ciências, mas sim o conceito de ciências integradas.

No campo da filosofia a *Lógica* e a *Filosofia da Linguagem*, concerne à atividade de pensar entorno das questões relacionadas à linguagem, evidenciando as variadas doutrinas filosóficas que objetivam desvelar aos problemas colocados, sobretudo, em direção à origem das línguas (Reis, 2019).

Nesta esteira, as reflexões em sala de aula buscarão comparar as línguas, analisando as possíveis continuidades e rupturas entre elas, assim como identificar os modos como a comunicação acontece, tanto dentro de uma mesma cultura linguística, como entre culturas interlinguísticas (Reis, 2019, p. 227).

O autor (2019) ressalta que associação entre as palavras e as coisas se baseiam, indispensavelmente, numa reflexão antiga; uma vez que, alguns interpretam que as palavras categorizam as coisas por meio da articulação social, entretanto, outros defendem que as designações revelam uma natureza essencial e eterna das coisas:

essas doutrinas são conhecidas, respectivamente, como convencionalismo e naturalismo. No diálogo platônico *Crátilo*, Hermógenes defende a posição

convencionalista. Crátilo, por seu turno, defende a posição naturalista (Reis, 2019, p. 227).

Reis (2019, p. 227) traz também para além da dualidade entre as perspectivas convencionalista e naturalista, outras doutrinas também foram construídas no decorrer dos séculos, tais como:

a teoria dos jogos de linguagem, do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, a teoria dos atos da fala, do filósofo britânico John L. Austin, assim como a própria linguística como disciplina de investigação da linguagem, passando por Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield, Noam Chomsky e Roman Jakobson.

São diversificados os campos do saber, pesquisas foram realizadas à compreensão do fenômeno linguístico, embora consista num fenômeno difícil de entender na sua totalidade, principalmente porque logo depois do classicismo, como sugeriu Foucault, os signos revestem-se de significação na medida em que se articulam com as premissas do saber (Reis, 2019).

Assim, o valor dos signos relaciona-se intimamente com a prescrição do conhecimento humano, parecendo sempre fugidio quando analisado no contexto da linguagem dos sujeitos. Decorre disso a dificuldade de se apreender a linguagem na sua completude (Reis, 2019, p. 228).

Por sua vez, o autor (2019, p. 228) traz ao debate a relativização linguística, defendendo que a palavra é construtora da realidade; dado que, a hipótese de “Sapir-Whorf sugere que a palavra determina o pensamento”. Ao contrário de Sapir-Whorf, Gipper coloca em questão o relativismo porque não há uma tradução que implique o sentido que a palavra desperta no sujeito.

Nesta perspectiva, faz-se necessário pensar, para além das traduções meramente linguísticas, os sentidos embutidos nas expressões. Assim, as línguas não somente servem de instrumento para a comunicação com o outro, como servem de comunicação consigo mesmo, isto é, recriação de sentido. E, neste aspecto, a palavra cria a realidade! (Reis, 2019, p. 228).

Na sala de aula, professores e estudantes podem empreender uma interpretação oferecida por Medina (2002) no que concerne à lógica e linguagem em uma perspectiva do bem viver ameríndio sobre a ideia do princípio de não-contradição identitária que sublinha a coincidência de uma entidade consigo mesma e a diferença com qualquer outra entidade; ou

seja, o princípio do terceiro excluído afirma a exclusividade mútua dos valores lógicos da verdade e da falsidade em suas proposições, assim não existindo uma terceira possibilidade.

Todavia, o princípio da complementaridade do bem viver originário sublinha a inclusão de opostos complementares numa entidade completa e integral (Medina, 2002); uma vez que, segundo Walsh (2009b) é sustentar a presença do outro, de opostos que podem ser ao mesmo tempo complementares e não necessariamente irreconciliáveis, assim nessa perspectiva, o ser humano só faz sentido a partir de uma dualidade complementar; do mesmo modo, o indivíduo autónomo e separado é uma entidade incompleta sem o seu complemento numa totalidade social.

A *Estética* tem como asserção de pensar especialmente a beleza e a arte, no caso buscaria tratar da realidade e das pretensões humanas em controlar, adaptar, retratar e reproduzir o mundo como realidade humanizada, além de proporcionar uma crítica aos limites que o domínio da técnica com as máquinas impulsiona a arte como produto comercial, ou do belo como conceito acessível para poucos (Dantas, 2015).

Assim, o autor (2015) afirma que a procura de um lugar de reflexão, ideia, interpretação e admiração do mundo não permaneceriam limitadas a uma forma de contemplar uma obra de arte. Relacionando-se com outras concepções seria viável um pensamento de modo de categorizar a arte e a estética, que não as contemplariam somente como “eruditas”.

Nesse contexto, esse conteúdo questionaria, a dualidade corpo e mente para desestruturar o pensamento do corpo como uma extensão subordinada à mente; uma vez que, se colocaria a problematização o quanto atividades corporais são dotadas de princípios estéticos múltiplos (Dantas, 2015).

Dessa maneira, autores como Miranda (2015) afirma que a dimensão estética do bem viver originário não reafirma o conceito artístico ocidental, pois Kant (1978) no livro “O Julgamento Estético” valoriza a concepção de arte em forma naquilo que não se deixa levar facilmente pelo prazer satisfatório dos sentidos, mas naquilo que requer esforço intelectual, assim define o “belo” como aquilo que é objeto de um juízo capaz de requerer validade universal, natural e impessoal.

Una vez creada la retórica del ‘milagro estético griego’ en la Antigüedad como origen de la tradición que culmina en la modernidad como ‘milagro europeo’, se dan las bases teórico-ideológicas del eurocentrismo estético que juzga a todas las otras estéticas, tal como lo hemos dicho, como infantiles, primitivas, bárbaras, kitsch. Es un momento central de la modernidad/colonialidad, en el que Europa no reconoce todo lo que debió a las culturas dominadas coloniales del Sur, que

desaparecem em uma amnésia total do origem de casi todos los descubrimientos modernos. Se trata de un esteticidio –lo llamaría Boaventura de Sousa Santos porque no solo hay desconocimiento de la creación estética de las grandes culturas del Sur, sino que todo comienza a *priori* con la pregunta: ‘¿Qué pudieron producir de belleza, de estética esas culturas bárbaras?’ Y la respuesta es negativa, o al menos no se descubre en ellas ningún elemento que pudiera servir como momento de creatividad, de novedad estético mundial, por su atraso o barbarie. [...]. Sobre ese esquema se escriben todas las historias del arte mundial y nacional, no solo de las naciones del Norte, sino igualmente la historia de todas las culturas reducidas a haber logrado obras atrasadas y rudimentarias claramente diferenciadas como experiencias estéticas coloniales. Las primeras como creadoras, innovadoras, bellas por excelencia, modernas, y las coloniales se valoran en la medida que miméticamente imitan defectuosamente a las primeras (Dussel, 2018, p. 25-26).

Entretanto, segundo Moraes Junior (2021b) as danças, as músicas, as indumentárias, os ornamentos e as pinturas corporais indígenas não possuem forma de arte por causarem sensações ou muito menos terem o belo natural e impessoal na visão universal ocidental, porém para os povos originários a manifestação artística nos rituais tem uma função contextual, não-universal, prática e utilitária que retratam sua vivência cotidiana com a espiritualidade, o mundo, a natureza, o cosmo, a coletividade e a sabedoria ancestral.

O grafismo: ele não pertence a um único indivíduo, mas compõe a identidade de uma nação, independente de onde o sujeito viva, se na aldeia, se na cidade. A arte está em nós e, ao se tornar visível, traduz as informações essenciais para a compreensão do modo de vida de uma nação. Se a pele é uma tela, desenhar um grafismo é territorializar esse corpo com informações fundamentais que trarão uma leitura do que aquela pessoa sente e quer dizer. Os grafismos carregam responsabilidades, canalizam energias, fortalecem o corpo e a alma de quem os utiliza, desde que saiba seu significado e tenha respeito. Existem grafismos em vários povos; outros são específicos de uma nação; mas todos são patrimônio (i)material dos indígenas. Para os povos indígenas, a pele pintada fica bonita; além disso, a pintura os empodera com a missão de ser continuidade de um legado. Alguns grafismos carregam a força dos animais (besouro, jabuti, cobras, gafanhotos); outros, a das águas, da entrecasca das árvores etc. Quando os homens vão caçar, a pele é pintada para terem sorte e proteção dos espíritos. As pinturas corporais protegem o corpo físico e estabelecem o equilíbrio do espírito e nos ensinam muito sobre de onde viemos. Por isso, os povos originários têm respeito por seus grafismos sem esquecerem que são patrimônio coletivo (Kambebe, 2020, p. 52-53).

Nesse sentido, para a estética do bem viver indígena, segundo Silva (2020) e Vidal (2000) o grafismo originário é uma forma de relação ancestral e expressão significativa da cultura identitária dos povos indígenas em aprendizagens e ensinamentos evidenciados por formas plurais, simétricas, desenhos estéticos e simbólicos inter-relacionados organicamente com os seres da natureza e do cosmos, como também a compreensão intrínseca da vida social e espiritual em comunidade ao expor ornamentações às manifestações públicas e processos compartilhados socialmente.

Entre o grafismo e o discurso, instituem-se, então, as relações particulares: o pictórico conserva um saber ou uma análise que o discurso deve 'traduzir'. Sem tradução, ou, se preferir, sem atualização linguística, o pictórico não tem nada, ele só significa em associação com a língua. Isso quer dizer que determinada análise do mundo se solidifica nessas representações *a priori* desprovidas de sentido e que o sentido só pode se manifestar em um discurso sobre a representação gráfica (Calvet, 2011, p. 87).

Segundo Dussel (2018) a Estética da Libertação entende que o caminho para uma estética futura pluriversal, em contraposição a uma universal imposta pela hegemonia de uma única cultura dominante, envolverá uma sinfonia de múltiplas expressões em diálogo e aprendizado mútuo. Esse processo será marcado pelo respeito às distinções analógicas entre as diferentes manifestações culturais, permitindo um renascimento e reconhecimento das estéticas do Sul.

Essas estéticas, desenvolvidas por meio da criação de novas experiências sensoriais (aísthesis) e novos estilos artísticos, têm o poder de libertar a beleza que foi vivenciada durante séculos, ou até milênios, entre os povos historicamente dominados, os condenados da Terra e os povos do Sul, que agora se encontram em um processo de renovação (Dussel, 2018).

Certamente, esses conteúdos teriam um caráter orientador, visto que a contribuição do ensino da filosofia indígena para a relação entre professor e aluno é significativa e, ao mesmo tempo, complexa. É fundamental destacar que a elaboração de um currículo pluriversal indígena não deve ser limitada pelas dificuldades; além disso, essa construção não é um processo isolado, mas sim comunitário ou coletivo, devendo incluir conteúdos que representem diversas perspectivas, evitando a imposição de uma hierarquia superior a outras.

Nessa direção, ao lado da justificativa, dos objetivos e do currículo a *prática educacional* no indigenizar o plano de ensino decolonial e intercultural de filosofia é colocar em questão a pedagogia tradicional de aquisição do conteúdo escolar via a memorização, sendo o papel do professor transmitir os conteúdos e ao aluno aprendê-los; uma vez que, o ensino caracteriza-se pela transmissão-assimilação de conteúdo (Oliveira, 2006).

Segundo Oliveira (2006, p. 106) o método da pedagogia tradicional é o da exposição oral dos conteúdos, pressupondo-se que todos os alunos tenham a capacidade racional de aprendê-los e assimilá-los; dado que, o objetivo é a formação de hábitos intelectuais e disciplinares, por isso a prática de exercícios de repetição e de memorização se faz necessário:

o ensino é meritocrático e conteudista, requerendo disciplina e esforço por parte dos alunos, com recompensas pelo êxito escolar e castigos pelo fracasso. A função política da escola é reproduzir a estrutura social, através da transmissão de conhecimentos e valores estabelecidos historicamente na sociedade, adaptando o educando à realidade social instituída, sem problematizá-la.

Outra dimensão da pedagogia tradicional é a sua perspectiva tecnicista no qual centra-se nos métodos e técnicas de ensino; ou seja, no aspecto objetivo e operacional do trabalho pedagógico, na busca de uma eficiência técnica e de uma produtividade, bem como a função da escola é preparar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, visando a especialização técnica (Oliveira, 2006).

O professor e o aluno tornam-se os executores do processo educativo: o professor treina de forma eficiente o aluno para o trabalho produtivo e o aluno pela técnica aprende a fazer, isto é, recebe e fixa informações para executar as tarefas educativas. Há valorização da tecnologia educacional e o método se constitui pela 'instrução programada', o 'tele e microensino' e o 'sistema modular de ensino' (Oliveira, 2006, p. 110).

Por último, a pedagogia tradicional é neoliberal valoriza o eixo economicista, com a supervalorização do capital humano, no qual emerge a racionalidade fundamentada na autonomia e na subjetividade; uma vez que, o educador assume a responsabilidade pelos resultados de seu trabalho e o aluno é o capital humano necessário ao sistema produtivo. O aluno egresso produtivo da escola tem que ser integrado à cadeia competitiva do mercado de trabalho, assim a concepção de autonomia está vinculada à da livre iniciativa, livre escolha e à ideia de competitividade (Oliveira, 2006).

Nesse contexto, superar a perspectiva da prática educacional tradicional, tecnicista e neoliberal na educação escolar indígena é compreender a relação educador-educando-comunidade; uma vez que, a relação do educando e da comunidade com o educador, na escola indígena, é mediada pelo conhecimento. O educador, o educando e a comunidade mediatizam o conhecimento que deverão adquirir, pois a interação entre ambos deve ser tal que permita e promova a aprendizagem deste conhecimento pelo educando (DPNEEI, 1994).

Segundo as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena – DPNEEI de 1994, a ação pedagógica implica, portanto, uma relação diferenciada em que o conhecimento é construído; ou seja, para tanto, o educador cria o espaço de uma ação adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de seus educandos pelas aspirações comunitárias. Esta relação não pode ser reduzida a uma atitude autoritária de quem detém o conhecimento e o transmite. Pelo contrário, deve ser, antes, uma atitude criativa de quem possibilita a formulação desse conhecimento pelo educando e pela sua comunidade.

Para o exercício da ação pedagógica, é indispensável que o educador conheça não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreende o processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando e sua comunidade para poder contextualizar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção do conhecimento que o educando apresenta a cada período desse processo (DPNEEI, 1994).

Assim, é igualmente indispensável que o educador não perca de vista o fato de que sua interação com o educando e a comunidade tem um objetivo específico que é possibilitar-lhe a aprendizagem intercultural por meio da comunicação entre os conhecimentos da escola e da comunidade, o que só pode ser realizado pela ampliação de concepções e valorização de significados que o educando traz de suas experiências extra e intra-escolares anteriores (DPNEEI, 1994).

A relação educador-educando é, ainda, mediatizada pela comunidade indígena. A escola indígena deve integrar-se ao cotidiano das atividades do grupo envolvendo toda a comunidade, quer na definição dos objetivos a serem atingidos pelo processo de escolarização formal, quer quanto ao gerenciamento de seu funcionamento. Professor-aluno-comunidade devem articular-se para que a escola atenda aos interesses e objetivos estabelecidos como prioritários (DPNEEI, 1994, p. 19).

Para Pojo, Berg e Albuquerque (2008, p. 24-25) diante da construção de uma prática educativa decolonial e intercultural, diferenciada e bilíngue, há necessidades que precisam ser consideradas por esta escola indígena, são eles:

- (Re) avaliação contínua da atuação pedagógica para assegurar a qualidade e a vivência de práticas que promovam, de fato, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às suas particularidades linguístico culturais;
- Fazer com que o professor entenda que lhe cabe a tarefa ética e pedagógica de auxiliar a fim de que a escola se torne um espaço possível da interculturalidade, sendo a sua ação contributiva para fortalecer a comunidade e contribuir para a solução de problemas comuns;
- Que os conhecimentos trabalhados por esta escola auxiliem na tomada de consciência planetária de forma a buscar 'respostas a problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade'.

Os autores (2008, p. 26) afirmam também a importância da *estratégia metodológica* do diário de classe como instrumento à prática reflexiva do educador:

é através do registro de sua prática que você entenderá um pouco mais sobre como se pode organizar o trabalho pedagógico: os conteúdos selecionados e a relação entre eles; a divisão dos grupos de alunos; uso do tempo e do espaço; os processos pedagógicos desenvolvidos nas atividades solicitadas; e a avaliação da aprendizagem num dado período. Deste modo, os professores, ao fazerem seus

diários, oferecem, a seus assessores e outros atores institucionais, informações que podem subsidiar a formulação das políticas educacionais, linguísticas e sociais.

Deve se levar em conta que, embora as situações de interação do aluno com o conhecimento, mediada pelo professor, adquiram, na escola, um caráter essencial, essa mediação também se dá em outras instâncias. Por esse motivo, o calendário escolar deve ser elaborado de tal maneira que permita ao aluno participar das atividades cotidianas da comunidade: roça, caça, pesca, festas, jogo, reuniões, etc. (DPNEEI, 1994, p. 20).

Assim, a prática educacional e a estratégia metodológica devem ser fortalecidas pelos *recursos didáticos* como do material didático-pedagógico destinados à educação escolar indígena no qual os educadores indígenas, os educandos e a comunidade devem construir de forma coletiva valorizando a sua literatura, o seu etnoconhecimento e a sua língua materna (DPNEEI, 1994).

Constituem tal tipo de material: publicações (literatura, etnoconhecimentos, gramática, dicionários, etc), publicações de processos de pesquisa, audiovisuais (vídeos, fitas cassete, etc), mapas, atlas e outros. A elaboração de material didático-pedagógico deve contemplar dois níveis distintos: - o primeiro é a produção de material [...] destinado às salas de aula. Os professores índios devem ser preparados para a construção desse material; - o segundo nível diz respeito à crucial necessidade dos professores índios acompanharem a produção do material de literatura, do etnoconhecimento, da gramática, do dicionário. Caberá aos técnicos e profissionais de pedagogia, linguística e demais áreas do conhecimento formal sistematizado, contribuir no projeto político da construção e sistematização do saber indígena. Todo esse conjunto de medidas deve contar necessariamente com o acompanhamento de pesquisadores para que haja fundamentação científica como forma de respaldar os conhecimentos tradicionais indígenas o que, por sua vez, poderá ser de grande utilidade para o conjunto do programa educacional brasileiro (DPNEEI, 1994, p. 20-21).

Por fim, ao lado da justificativa, dos objetivos, do currículo, da prática educacional, da estratégia metodológica e dos recursos didáticos é indispensável pensarmos sobre a *avaliação* no indigenizar o plano de ensino decolonial e intercultural de filosofia Corrêa (2016) nos convida a refletir que temos encarado um obstáculo de grande dificuldade em relação aos processos avaliativos.

A autora (2016) diz que os modelos de avaliação, em geral, são de caráter meritocráticos, classificatórios e hierárquicos, pelos quais os alunos são submetidos por meio de testes de padronização, são maneiras simplificadoras de um processo muito complexo que é a avaliação da aprendizagem significativa.

A avaliação, na forma como tem sido em geral realizada nas instituições escolares, acaba homogeneizando classes de alunos a despeito das diferenças cognitivas e culturais. Essa regularização sustentada pelos testes de desempenho classificatórios

tem causado consequências severas à esfera educacional escolar, pois não refletem o conhecimento sobre as aprendizagens dos alunos e nem sempre contemplam conhecimentos de ordem procedimental e/ou atitudinal, que são aspectos importantes a serem considerados no processo de formação básica (Corrêa, 2016, p. 80).

Além disso, as formas tradicionais de avaliação definidas pelo discurso da eficiência, desempenho e resultados e voltadas a aspectos técnicos do processo de ensino e aprendizagem (Corrêa, 2016) precisam ser enfrentados ao pensar a avaliação sob uma perspectiva decolonial e intercultural, ultrapassando as concepções tecnocráticas de ensino e de educação.

Nesse contexto, segundo Pojo, Berg e Albuquerque (2008) a perspectiva da escola indígena transforma a lógica de avaliação; uma vez que, passa a ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos projetos educativos das escolas indígenas.

A avaliação, está diretamente interligada à questão dos conteúdos e metodologia, deve ser compreendida como diagnóstica, como um processo contínuo vinculado à especificidade da escola, à competência técnica do educador e ao seu compromisso político (DPNEEI, 1994).

O professor precisa, então, ter clareza sobre o seu projeto pedagógico para estabelecer o saber necessário a ser reelaborado efetivamente pelo aluno. Esse conhecimento deve capacitar o aluno a viver, a exercer sua cidadania, a apropriar-se de informações, a estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as necessidades sociais e pessoais que lhe são postas. Isso é que garantirá as condições mínimas de competência para a convivência social e não as notas, os conceitos como usualmente acontece (DPNEEI, 1994, p. 19).

Para uma prática de avaliação diversificada e constante, com concepção formativa e não eliminatória, os instrumentos são diferenciados e estão ao alcance do professor e do aluno; isto é, quando a avaliação é construída com base no diálogo e na busca de soluções, ela torna-se uma estratégia didática no processo de ensino-aprendizagem (Pojo; Berg; Albuquerque, 2008).

A avaliação deve identificar aspectos do desenvolvimento dos alunos, para que o professor possa rever sua metodologia e mediar no processo de aprendizagem; ou seja, a avaliação não somente se fixará no aluno como também possibilitará ao professor avaliar o seu próprio desempenho, sua proposta pedagógica, o que espera dos alunos e o que é essencial, em cada área do conhecimento, à aquisição dos conteúdos (DPNEEI, 1994).

Neste contexto, impõe-se a necessidade de aprofundamento de algumas questões tais como: a compreensão das relações que se estabelecem na comunidade e na sociedade mais ampla, como condição para entendimento da realidade dos alunos; a

compreensão do desenvolvimento infantil e do processo de aquisição do conhecimento pelo indivíduo; a competência do professor no sentido de dominar o conteúdo dos conteúdos (DPNEEI, 1994, p. 19).

Os autores (2008) destacam a importância de três processos de avaliação na educação escolar indígena: 1) a *observação contínua com registro*, no qual o professor registra observações que considera relevantes no cotidiano de sua prática de ensino e sobre a aprendizagem de seus alunos, ou no seu diário de classe, ou em fichas individuais.

2) As *produções e trabalhos*, no qual o professor registra e divulga a história de sua escola, com suas observações, suas propostas de trabalho e suas questões, sendo que poderá intercambiar estas informações com outros professores em situações de formação.

E a última 3) a *auto-avaliação*, no qual os alunos e o professor, em conjunto, fazem um roteiro com a finalidade de os alunos refletirem sobre sua própria aprendizagem, analisando-a, para que, dessa maneira, possam ter consciência de suas dificuldades e de seus avanços.

Com estas estratégias, o professor realiza o diagnóstico construindo situações concretas de avaliação, os critérios devem ser selecionados em função dos conteúdos, considerando-se os aspectos necessários à aquisição dos mesmos. De preferência, o registro deverá ser feito em forma de relatório, seguindo roteiros que orientem a observação e o relato uma vez que é na diversidade, na interação do professor e aluno com os outros, que reside a condição para a aquisição do conhecimento (DPNEEI, 1994).

9. FORMAÇÃO DO PROFESSOR, ALDEÕES TEMBÉ E A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DA ESCOLA “ITAPUTYR” TENETEHARA DECOLONIAL E INTERCULTURAL

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (Baniwa, 1998, p. 25).

Na seção 9, se reflete, sobre os encontros dialógicos formativos sobre a modernidade, colonialidade, decolonialidade e a educação, a interculturalidade funcional, crítica e a educação, o ensino de filosofia eurocêntrico, decolonial e intercultural crítico, filosofia do bem viver Tembé, a educação filosófica do bem viver Tenetehara no ritual do mingau e do moqueado Tembé e o encontro dialógico de construção comunitária do plano de ensino de filosofia decolonial e intercultural crítico da escola “Itaputyr” Tenetehara.

9.1. Encontro Dialógico Formativo sobre a Modernidade, Colonialidade, Decolonialidade e a Educação

Foto 5 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim, o Cacique Kôkôixumti Tembê e o Mediador Henrique Moraes



Fonte: Moraes Junior (2024).

No Encontro Dialógico Formativo foi socializado o pensamento do programa de investigação modernidade/colonialidade sobre o eurocentrismo, a suposta superioridade cultural e moderna europeia, a exploração colonizadora dos povos indígenas e suas consequências históricas ao Povo Tembê Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Eurocentrismo

Henrique Moraes: *É a gente sabe que, historicamente, em relação aos povos indígenas, sempre houve uma questão ali de uma visão eurocêntrica que o europeu moderno culturalmente é superior. Construiu a ciência e o conhecimento e que os outros povos não tinham essa capacidade. Mas que na verdade nós sabemos que o europeu, acabou estruturando isso a partir de um processo de colonização da ameríndia com o processo de exploração em que ele acabou criando toda uma organização de hegemonia.*

Kôkôixumti Tembê: *Os Tembê têm uma trajetória de convivência nessas centenas de anos com os colonizadores que segundo os historiadores os primeiros contatos foram em 1600. Os Tenetehara de lá para cá passaram por muitas coisas difíceis foram escravizados, foram mortos, foram humilhados, foram obrigados a se integrarem a sociedade, a se casarem*

com não indígenas, com cearenses e com maranhenses, eles queriam mesmo era acabar com o Povo Tembê Tenetehara.

O eurocentrismo é descrito como um fenômeno oriundo da Europa que exterioriza seus marcos históricos como universais da civilização moderna. Entretanto, a centralidade da Europa no mundo não se dá por sua superioridade cultural em relação às outras civilizações, porém pela colonização da Ameríndia em 1492 que dará à Europa a vantagem econômica sobre o mundo se tornando o centro do sistema-mundo moderno/colonial.

Para o colonizador os indígenas não aparecem como outras culturas e civilizações, mas como objetos a serem europeizados, modernizados e civilizados culpando as vítimas por sua incivilidade criado pelo mito da modernidade ao justificar o encobrimento do outro na colonização e atribuindo ao colonizador plena inocência no processo modernizador.

O eurocentrismo colonizador entrou em contato com o Povo Tembê em 1600 estabelecendo o seu projeto civilizador moderno por meio da escravidão, genocídio e desumanização Tenetehara e como forma de integração à civilização moderna utilizou-se o casamento interétnico com intuito de diluição da sociedade Tembê Tenetehara.

No encontro destacou-se que essas consequências modernas do eurocentrismo não se limitaram ao processo de colonização, porém sua dominação foi ressignificada no sistema-mundo capitalista por meio das colonialidades do poder, do gênero, do ser, da memória, do saber e da natureza, que ainda são sentidas na identidade, na memória e na cultura do Povo Tembê Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Colonialidade do Ser, da Memória e do Poder

Henrique Moraes: Mas a gente compreende que essa hegemonia não acabou no processo de colonização de território de um povo para o outro, hoje ainda isso perdura, mas evidente que não nas lógicas como antes. Que era invasão de território. Mas esse pensamento ainda continua, que são as colonialidades que persistem; ou seja, essa lógica ainda perdura de dominação. E que de repente, se reconfigurou com os processos do capitalismo. E aí criou essas situações coloniais. Essas colonialidades, se apresentam como a situação colonial do poder; ou seja, essa construção de raça, criado pelo racismo entre europeu, indígena e negro. Então, isso continua ainda, sendo o europeu supostamente superior. Nós sabemos que, o trabalho do branco, o trabalho do negro é diferente o salário. São formas que ainda persistem, mesmo que sejam sutis. Continuam, na colonialidade do ser ainda essa ideia do europeu é superior, tudo que é da Europa é melhor. E quando, nós nos aproximamos do europeu, a gente se torna melhor. Assim, nós nos aproximamos da ideia do ser do europeu, a gente é valorizado. E também essa questão do gênero. Por exemplo, 'ah, o papel da

mulher, só é esse para a reprodução da vida', somente isso, e a problemática da memória. Historicamente, as memórias dos povos foram apagadas. E o que é que fica hoje na história? Somente a história do europeu. As outras histórias são subalternizadas. A ideia da natureza, a relação com o ambiente; isto é, a natureza é para ser explorada pelo capitalismo. A natureza não tem alma e não tem sabedoria para a gente aprender com ela. Então, a natureza é para ser explorada. E aí também tem a questão do conhecimento. Ou seja, o que é conhecimento é ciência moderna. Isso é científico. Tudo o que não se encaixa nessa cientificidade não existe, não tem validade, não é conhecimento. Isso perdura. Que mesmo que de forma sutil, velado, mas continua.

Valdson Amorim: *E essa ideia, ela é um pensamento. Eu não diria combatida, mas é uma reflexão, assim como os povos indígenas, têm uma relação hoje muito próxima da sociedade não indígena. É essa visão de natureza como mãe, como algo, que tem um significado mais profundo, maior, até inclusive espiritual. Para eles essa ideia. Em alguns contextos, as pessoas ficam até um pouco com receio. Assim, meio que como é que eu diria com vergonha de expressar isso, porque é algo que não tem valor, não transmite valor. Vergonha quando estão em contato com as culturas não indígenas. Eu sou indígena, eu vou lá para uma reunião, em Belém, em Capitão Poço onde quer que seja, eu não transmito isso, eu não expresso isso. Eu me reprimo porque eu vou dizer algo que não vai transmitir nada, que as pessoas vão até rir talvez. Faz parte dessa ideia de que a cultura europeia, se estabeleceu e tudo vai sendo feito aos modos dela, inclusive a gente vai até ficando com vergonha de expressar aquilo que é nosso.*

Henrique Moraes: *Isso é a colonialidade do ser. Porque você acaba apagando sua existência, o seu ser.*

Valdson Amorim: *É exatamente isso, a identidade, meio que vai se diluindo aos poucos e isso é uma realidade. O ser do indígena, tende a ir se diluindo e incorporando elementos de outras culturas, que é normal, isso aí também ninguém discute como uma crítica. Isso é natural. Porém, claro, é comum que as culturas vão se mesclando, mas vai ficando a essência. Vamos dizer assim, já que estamos discutindo a filosofia, o ser precisa ficar alguma coisa necessita permanecer.*

Henrique Moraes: *Sim, perfeito professor. Eu acho que é isso mesmo. E entra a questão da memória, porque os povos indígenas em relação com a natureza, criam memória. São as memórias ancestrais, suas sabedorias, que são resgate. Isso é uma forma de resistência das memórias. E a partir dessas memórias e com essas relações com a natureza, os originários constroem as suas cosmovisões, as suas sabedorias e as suas epistemologias, tão complexas como outros conhecimentos, mas que, infelizmente, historicamente, por essa visão cultural do europeu, tende a invisibilizar. Isso é uma realidade.*

Valdson Amorim: *É essa questão da memória vai se perdendo aos poucos vai se apagando é e notável eu estou aqui na aldeia trabalhando a anos, é a gente nota que há uma diferença que as coisas vão mudando aos poucos, mas mudam com relação a essa questão da memória, da essência e da própria cultura. Hoje é menos valorizado inclusive dentro do contexto interno mesmo, mas não é culpa de ninguém é porque vai tudo se*

mesclando, tudo se misturando e as coisas vão sendo assim. É como eu falei ainda agora alguma coisa precisa ficar, alguma coisa do ser, da identidade tem que ficar e aí eu vejo que é um esforço que as próprias comunidades têm que fazer, as lideranças e a escola também para que não se apague que fique alguma coisa. Para que daqui a cem anos, digam, ali era uma terra indígena. Olha, sério mesmo? Não tem sinal de nada. Não ficou nada, não restou nada.

Henrique Moraes: *E quem sabe uma das maiores expressões daqui do Povo Tembê são os rituais, não é? Que tem essa questão da resistência, reforça a identidade e a ancestralidade.*

Valdson Amorim: *Exatamente, que permanece. Eu acho que os rituais são uma expressão de cultura muito forte. Eu acho muito bonito, principalmente, o moqueado, por exemplo, que tem essa questão mais espiritual. A celebração, é quase uma religião, é uma manifestação, como é que eu diria é quando o indígena e a comunidade, elas expressam a transcendência naquilo que se crê.*

Kôkôixumti Tembê: *É uma religião... o Povo Tembê saía de um território para outro, por muito tempo o branco conseguiu tirar a cultura, conseguiu tirar a língua, conseguiu tirar os rituais, conseguiu tirar a pintura corporal, eles conseguiram por muito tempo, fazer isso.*

Valdson Amorim: *Limpasse a pele, a pele ficasse branca, talvez. Apagar.*

O mito relacionado à modernidade não se limita apenas aos primeiros momentos desse período e à opressão colonial realizada pelos europeus; de fato, é um fenômeno que persiste, embora com algumas transformações, em relação à colonialidade. Porém, não há uma modificação na essência moderna que classifica e hierarquiza, encobrindo a presença dos povos indígenas.

Em vez disso, estamos percebendo uma transição da colonização moderna para a colonialidade mundial, um fenômeno que realmente modificou as maneiras de controle utilizadas pela modernidade, mas que não alterou as bases das relações entre centros e periferias na escala mundial.

A colonialidade nos permite compreender como as abordagens coloniais de controle continuam a persistir mesmo após o fim das administrações coloniais transformadas em Estados-nação, surgidas a partir das culturas coloniais e das estruturas do sistema-mundo-capitalista moderno/colonial.

A Colonialidade do Poder é o padrão mundial capitalista de classificação social de dominação pela raça na construção mental racista entre europeus e não-europeus, pelo trabalho na relação exploratória, produtiva do capital-salário e mercado mundial, pela intersubjetividade do conhecimento e pela autoridade na reprodução das relações sociais.

E, pela Colonialidade de Gênero o controle do sexo, seus produtos e reprodução da espécie marcados pela visão patriarcal, heterossexual e capitalista sobre o gênero e pela Colonialidade do Ser na violação da humanidade do outro, ao impor um modo ontológico europeu de ser como ideal e de humanização moderna.

A Memória europeia é outra marca da Colonialidade pela oficialização da experiência essencialista moderna como universal que promove o esquecimento, a invisibilização, a subalternização e a fragmentação de memórias sociais, coletivas e ancestrais de outros povos não-europeus causando o memoricídio. Impõe também pela Colonialidade do Saber uma cientificidade marcada pela racionalidade moderna como princípio do sujeito epistêmico e universal negando a intersubjetividade e a totalidade social não-europeia como produtora de conhecimento causando o epistemicídio.

Nega também pela Colonialidade da Natureza a conexão onto-epistêmica do cosmo, do ser humano, do não humano e da natureza como sabedoria ditas como não-modernas de muitos povos de Abya Yala e reduzindo a natureza em recursos naturais para exploração econômica causando a destruição ecológica e do bem viver.

A colonialidade subjacente na relação entre o Povo Tembé e a sociedade moderna são marcados pela desvalorização de seus vínculos com a natureza que expressam suas cosmovisões de mundos e espiritualidades ancestrais, diluindo a identidade e a memória do ser Tenetehara por meio da incorporação da cultura moderna de raízes colonizadoras que conseguiram desfortalecer as práticas culturais Tembé em relação as suas línguas, rituais e pinturas corporais.

No diálogo desvelou-se também uma outra dimensão da colonialidade na educação caracterizando-se como bancária na escolarização Tembé por não realizar plenamente sua constitucionalidade de educação escolar indígena de caráter comunitário, intercultural, bilingue/multilíngue, específico e diferenciado marcados por um histórico de colonização.

Encontro Dialógico Formativo – Educação Colonial

***Henrique Moraes:** Isso não é diferente com a educação. Existe ainda uma escolarização colonial, uma escola tradicional, que seria uma educação que ela é bancária, um ensino onde o professor deposita no aluno aquele conhecimento hegemônico, mas o saber que o aluno traz para a escola, não se reconhece, não se dialoga, porque aquilo não é episteme. O conhecimento é o que a ciência moderna, estabelece, essa universalidade isso que é científico. Então, acaba negando os saberes dos alunos, sendo invisibilizados. E isso ainda perdura. Na educação essas subalternizações acabam persistindo.*

Valdson Amorim: *E ainda é uma luta, porque, a educação escolar indígena. Ela muito pouco se diferencia da educação regular. Tanto é que a educação que se dá, a educação na Aldeia Tembê é educação regular, é a mesma não muda em nada. A gente diz que é diferenciada, mas isso são as comunidades indígenas no esforço de que seja reconhecida, mas formalmente aqui é educação regular normal como a de Belém.*

Kôkôixumti Tembê: *O Estado do Pará tenta enquadrar a educação escolar indígena como a educação normal regular como se tem na cidade isso fere os princípios, a cultura e os direitos dos povos indígenas.*

Henrique Moraes: *Essa, questão, agorinha, que você falou, da educação, por exemplo, a educação indígena, a educação escolar indígena e o sistema em um todo será que os conhecimentos são respeitados na escola diante dessa estrutura educacional como um todo isso é colonialidade são coisas que continuam a gente percebe na história dos povos indígenas no Brasil desde o processo ali colonial, do império e da república, foram formas de que? De querer apagar a cultura, a língua indígena, o SPI na época, a FUNAI com a questão do bilinguismo agora foi lá pela década de setenta, oitenta e noventa que o movimento indígena ganhou força e lutou pela questão da educação escolar indígena a partir dos seus modos no sentido específico e diferenciado olha como isso perdura ainda essa questão da colonialidade.*

A Educação Bancária no Brasil tem raízes colonizadoras forjando-se a ser uma sociedade fechada caracterizada pela inexperience democrática participativa fazendo dessas condições um espaço de opressão e desumanização reproduzidas no processo educacional por meio da ação de depositar, de transferir valores e conhecimentos da cultura dominante.

Os alunos são os depositários e os professores os depositantes desses princípios e saberes, minimizando a ação dos alunos enquanto sujeitos no processo de aprendizagem, construção e reconstrução do conhecimento, negando-os o dialógico no processo de educação e contribuindo para domesticação dos seres humanos e para a perpetuação das injustiças sociais.

A prática da colonialidade da Educação Bancária na escolarização do Povo Tembê opera de forma semelhante às escolas regulares não indígenas, nas suas formas e modos de organização e gestão administrativa, pedagógica e curricular, metodológicas, tempos e espaços, calendários, material didático e seriação.

Ainda se ressalta que a prática da colonialidade da Educação Bancária contraria o direito constitucional assegurado ao Povo Tenetehara no uso de seus próprios processos curriculares, administrativos, pedagógicos, objetivos, espaços, calendários, línguas e relações socioculturais utilizados para a sua educação escolarizada Tembê, seguindo majoritariamente

o modelo urbano de escolarização disciplinar e profissionalizante para o mundo branco e centrado nos conhecimentos dos brancos desvelando suas raízes colonizadoras.

Entretanto, na formação, a partir da reflexão do giro decolonial como resistência às situações coloniais modernas o Povo Tembê por meio do movimento originário uniu-se para o resgate de sua identidade, memória, cultura e língua ao mesmo tempo enfrentando os invasores dos seus territórios ancestrais reescrevendo a história da população Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Movimentos Decoloniais

Henrique Moraes: *Mas existe também ação de resistência. Ou seja, movimentos decoloniais, que mesmo diante desse sistema hegemônico, acontece ainda práticas que tentam mudar isso que seriam, as atitudes ou os giros decoloniais.*

Kôkôixumti Tembê: *É quando o Povo Tembê já estava na estaca zero nem os próprios Tenetehara sabiam quem eles eram. Aí aconteceu essa situação 'porque tu que terra se nem indígenas vocês são mais' e aí veio o Dilson Marinho que fez um grande papel na comunidade. Ele veio e reuniu na década de noventa o grupo e falou para o povo, 'olha! ou vocês se assumem como indígenas ou daqui vocês vão perder muito mais' porque os invasores aqui já tinham invadido parte da mata lá só tinha dois quilômetros de floresta uma faixa fora a fora que ficou que era justamente ao redor das aldeias. O resto já estava tudo invadido e aí para frente já saíam daqui de boca nova⁵³ para brincar lá junto com os colonos, passavam semanas com eles para lá estavam bem entrosados⁵⁴, já e teve essa fase e aconteceu essa outra parte que foi que o Dilson Marinho conseguiu juntar as lideranças e eles foram para o Gurupi atrás de gente que sabia falar e que conhecia a história, a língua e a cultura que foi quando o Povo Tembê foi de novo se assumir como indígena Tenetehara e tendo o respeito da sociedade envolvente.*

Valdson Amorim: *Tentar resgatar o que estava, o que tinha perdido.*

O giro decolonial representa uma atitude descontente em relação ao mito da civilização e à injustiça que envolve a falsa inocência e a violência sacrificial da colonialidade moderna europeia.

Esta atitude ocorre por meio do reconhecimento de uma exterioridade negada pelo sistema-mundo-capitalista moderno/colonial, olhando esse outro como uma alteridade inocente e vítima do eurocentrismo, e promovendo um diálogo intercultural entre suas culturas.

⁵³ Boca Nova é uma vila que fica entre o Município de Capitão Poço e o Município de Garrafão do Norte no Estado do Pará.

⁵⁴ Relação amigável.

Assim, busca-se uma co-realização trans-moderna que expresse um novo projeto paradigmático-outro-fronteiriço de vida pluriversal fundamentado em princípios éticos e de solidariedade.

Diante do descontentamento da sociedade Tembê Tenetehara gerado pela colonização e pela invasão de suas terras por colonos, além da integração à sociedade moderna e do questionamento sobre sua origem e território ancestral, a comunidade Tembê adotou uma atitude decolonial.

Assim, em 1990, por meio do movimento indígena Tenetehara, eles iniciaram um processo de reorganização e luta pela defesa de seu território, visando também o fortalecimento de sua cultura, história, memória, identidade e língua materna, fruto da união da população Tembê Tenetehara.

Durante o Encontro Dialógico Formativo, abordou-se as atitudes decoloniais relacionadas ao poder, gênero, ser, memória, saber e natureza como formas de resistência e luta às situações coloniais. Também se discutiu como as práticas de decolonialidade promovidas pela união da comunidade Tembê têm sido fundamentais para o fortalecimento da cultura, da língua, da história, da memória e da identidade Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Atitudes Decoloniais

Henrique Moraes: *E aí essas atitudes decoloniais, elas podem ser de várias formas. Por exemplo, repensar a ideia de poder. Ou seja, não seria mais um poder de cima para baixo, mas seria um poder de socialização.*

Valdson Amorim: *Um poder mais horizontalizado, mais inclusivos. Se é que o poder pode ser chamado de poder inclusivo. É, acho que pode!*

Henrique Moraes: *Por exemplo, a questão do ser, você respeitaria, as formas de existência, como é que o indígena se expressa, o negro e o quilombola. Então, a mulher pode ser ela mesma, o conhecimento, a produção do saber é compreender que é uma construção de episteme diferente da ciência moderna. É, um conhecimento mais conectado com a natureza e a partir da natureza criam suas formas de saber, de cosmovisão e de cultura. Assim, a natureza não seria para exploração. A natureza, na verdade, ela é mãe e vida.*

Valdson Amorim: *É como os povos indígenas concebem. É como eles têm a ideia de que a natureza, faz parte da vida, como uma espécie de mãe, como algo que transcende. Ah, não é apenas isso que a gente vê. Tem algo a mais aí. É uma ideia bem interessante.*

Henrique Moraes: *Isso, mas acaba que nega isso. Só olha a natureza como uma forma de exploração, mas eles observam totalmente diferente.*

Kôkôixumti Tembê: Então, nesse período é que os Tembê eram reconhecidos pela luta do território era isso, a cultura até no momento ainda continuava apagada. Já de dois mil e dois, dois mil e três e dois mil e quatro por exemplo que vem o Patyco já trazer esse momento espiritual essa parte da religião que é a cultura do povo. É um outro momento que os Tembê se estabelecem e passam a ser respeitado por outros indígenas e pela sociedade envolvente de Capitão Poço e Garrafão do Norte que podia entrar no garrafão na década de noventa. 'Ah! vocês são um bando de macaco pintado' eles não gostavam de se pintar falar na língua era proibido atravessam tudo isso é hoje os Tembê não é porque eu sou Tenetehara, mas tem respeito quase que por toda as etnias do Pará quando eles falam os Tembê tá em tal lugar aquela etnia é um povo de coragem aí vem a expressão Tenetehara gente de verdade é uma história triste, mas que ao mesmo tempo se torna uma história linda que é diferente de outros povos onde eu vivi. O Gavião Parkatejê tem uma cultura muito riquíssima foram é contactados ainda nos anos quarenta muito recente, mas por exemplo quem é que leva a cultura do Povo Gavião e no Povo Kayapó são os mais velhos tá entendendo? Não você vai ter que dançar, se pintar. Então, seu salário é diminuído vai ser descontado né. Aí as crianças vão se incentivando. Olha! Se você não correr, não joga vôlei e não joga futebol. Diante disso a pessoa vai ter que participar como se fosse uma obrigação, são obrigados a fazer isso é hoje se você for perguntar não vai longe para mim se eu sei cantar eu não sei, mas muito jovem mais novo do que eu, o meu filho por exemplo já considero como um novo cantor ele já tá aprendendo muita coisa e outros que nem o Walber muito jovem. Então, quem hoje leva a cultura do Povo Tembê são os jovens e tem algumas pessoas que foram também orientadas que nem como começou com o Felix é uma grande figura nesse percurso, ele se interessou é aprendeu logo a falar a língua é sabe muita coisa e por muito tempo ficou calado porque o pessoal sempre falava, assim 'porque ensinar para o branco, ele vai aprender e vai embora' esse pensamento é muito antigo. Assim, eu digo que hoje os Tembê deram uma esticada muito grande com isso e essa parte não está registrada até agora essa mudança que são momentos bem importantes desde a época que o Povo Tembê foram obrigados a deixar de usar a língua e quando chega a se assumir como indígena pela luta do território. Então, a FUNAI não ajudou, os Tenetehara hoje têm uma cultura devido a luta voltada pela resistência do território que foi conflito de anos e anos.

Valdson Amorim: Assim, é uma luta que foi grande é que foi reconhecida vamos dizer o Povo Tembê Tenetehara são reconhecidos porque lutaram intensamente.

Kôkôixumti Tembê: É agora mais esse avanço da parte cultural que já promove a festa da moça e do moqueado tem rituais que até hoje não foram feitos no Guamá que é o festejo do mel, uma celebração muito religiosa mais criteriosa do que a festa do moqueado. Os velhos falam que os Tembê não podem mais fazer essa ritualística devido eles já falharem no moqueado que é menos criterioso imagina na festa do mel, mas provavelmente ainda alguém sabe fazer esse festejo. Eu acho que isso é bom ser resgatado porque é do próprio povo cada comunidade é uma etnia única no mundo se perder alguma coisa é uma lastima então é isso.

A atitude decolonial fundamenta-se nos esforços para confrontar e dar visibilidade às lutas contra as situações coloniais, além de promover a construção de sociedades diferentes.

Isso acontece através da Decolonialidade do Poder, que implica numa socialização democrática e radical do controle exercido pela população global sobre diversos aspectos da vida, como o trabalho, o gênero, a subjetividade, a autoridade, os recursos, os produtos, os indivíduos livres e o respeito por outros seres vivos e as entidades planetárias.

É importante destacar que o Gênero, dentro da atitude decolonial, deve ser visto como uma dimensão fluida que permeia todos os setores da vida social. A atitude decolonial do Ser é inspirada por uma práxis ética da dádiva, do amor, da justiça, da generosidade e da responsabilidade em relação às diferenças ontológicas de Ser na sociedade.

Isso transforma a Memória em uma atitude decolonial que busca lidar com as histórias que surgem desses variados seres, servindo como base para a reconstrução de processos de reapropriação da memória coletiva que expressem as formas de reexistir e de viver das comunidades populares.

Outra dimensão da atitude decolonial é a do Saber que valoriza outras racionalidades em uma perspectiva de pluriversidade e que estabelece por meio do diálogo intercultural a inter-relação de aprendizado com as diferentes formas de conhecimento expressos a partir dos corpos e lugares do Sul global.

A Natureza enquanto uma atitude decolonial é vista como um ente de direitos a existir onde a vida se reproduz e se realiza à manutenção e regeneração dos seus ciclos vitais e concebendo outras formas de conhecer e viver, formas essas que encontram os seus fundamentos no pensamento do bem viver e que os seres humanos fazem parte da natureza.

No início dos anos 2000, a atitude decolonial de união do Povo Tembé proporcionou um renascimento na expressão de sua cultura, língua e nas tradicionais pinturas corporais. Esses elementos foram revitalizados através das práticas ritualísticas Tenetehara do Moqueado, que reafirmam sua visão de mundo, suas relações com a natureza, as entidades sagradas, a espiritualidade e o conhecimento ancestral da comunidade Tembé.

Assim, formando-se a identidade de “gente verdadeira” Tenetehara, ao mesmo tempo em que se estabeleceram novas interações com a sociedade envolvente, fundamentadas no respeito e no reconhecimento de outras comunidades indígenas sobre a etnia Tembé Tenetehara, sendo eles reconhecidos como corajosos ao trazer à tona a história e a memória de sua população.

No encontro foi pensando também uma outra perspectiva de atitude decolonial na educação identificando-se como libertadora na educação escolar Tembé com caráter de

resistência ao sistema escolarizado tradicional buscando valorizar a cultura Tenetehara em sua educação escolar e garantir os direitos específicos e diferenciados de sua escola Tembê.

Encontro Dialógico Formativo – Educação Outra

Henrique Moraes: *Perfeito, é assim o quanto é importante a fala do Kôkôixumti porque isso no processo da educação seriam atitudes por exemplo decoloniais de uma educação libertadora que reconhece essas memórias, valoriza essas lutas e evidência essa construção de sabedoria. E como também essas sabedorias, estão com o Kôkôixumti, estão com os anciãos que vão estar com as crianças e com a juventude. Então, eles têm essa carga de conhecimento. E tem essa relação com a educação, assim seria uma outra perspectiva de escolarização, não seria mais uma escola tradicional que vem de cima para baixo. Que já só deposita os conhecimentos, mas seria já uma educação que dialoga com esses saberes que o aluno traz, não é? Com a comunidade, assim, seria uma outra perspectiva de educação, né?*

Valdson Amorim: *E que, de certa forma, se contrapõe também a essa hegemonia, na tentativa de homogeneizar tudo. Eu digo contrapõe, mas é, resiste. De certa maneira é uma educação resistente. Quer dizer que tenta se manter de pé. Em que pese uma força que venha sobre ela, resista a imposição, mas a educação, que se dá na aldeia é nos moldes em que se dá na cidade, não tem muita mudança, os materiais que se usam, quando tem, são os materiais que se usam em todo lugar.*

Henrique Moraes: *E, aí por isso que eu penso que seria uma outra perspectiva já justamente reconhecer esses conhecimentos porque a gente sabe que a escola acaba vindo de cima para baixo né.*

Valdson Amorim: *Aí se encaixaria perfeitamente o termo que a gente costuma usar da educação indígena, que ela tem que ser diferenciada.*

A Educação Libertadora no Brasil tem origem decolonial construindo-se a ser em uma sociedade transitiva caracterizada pela consciência crítica e de participação democrática fazendo dessas condições um espaço de libertação e humanização transformadora no processo educacional por meio do diálogo no encontro de sujeitos que buscam a significação dos significados dos valores e dos conhecimentos de forma problematizadora e intercultural.

Consiste em uma superação da contradição entre professor-aluno, estabelecendo o diálogo educador-educando como forma de comunicação pedagógica indispensável ao conhecimento dos sujeitos em torno do mesmo objeto cognoscível possibilitando uma aprendizagem coletiva e contribuindo para a vocação ontológica de homens e mulheres em ser mais e ao mesmo tempo engajar-se na luta e na justiça social.

A atitude decolonial da Educação Libertadora do Povo Tembê opera na forma de resistência contrapondo-se à homogeneização imposta pelo modelo educacional tradicional e urbanocêntrico buscando em seu processo escolar Tenetehara valorizar suas memórias, histórias, lutas e sabedorias tendo participação ativa da comunidade no intuito do fortalecimento da identidade Tembê Tenetehara e garantir uma escolarização indígena específica e diferenciada.

Vale destacar, nesse contexto, que a Entrevista Dialógica Freireana ressaltou do Encontro Dialógico Formativo a importância do debate sobre a colonialidade e a decolonialidade interligando-se também com a educação e com a história do Povo Tembê e sua escolarização.

Encontro Dialógico Formativo – Formação Decolonial

Henrique Moraes: *É a formação. Ela contribuiu para compreender o que seria a colonialidade e a decolonialidade, enquanto uma dominação do outro ou reconhecimento do outro?*

Valdson Amorim: *Sim, sim é a formação, a conversa que nós tivemos eu não vou chamar de formação, vou chamar de conversa. Na verdade, esse tema da colonialidade ou da decolonialidade são temas sobre os quais eu nem pensava, eu nem andava. Assim, não fazem parte dos temas sobre os quais penso no meu cotidiano. É despertou em mim sim, primeiro que eu compreendi e entendi o processo, do que se trata. É, foi muito bom porque despertou isso em mim de que há esse problema que a gente precisa questionar; ou seja, no âmbito acadêmico, no âmbito da própria escola de educação básica, eu acho que sim. Que contribuiu para essa compreensão desse processo de dominação do outro Tembê e revitalização de sua identidade.*

O diálogo sobre as situações coloniais, eurocênicas e modernas e das atitudes decoloniais exteriores, dialógicas e transmoderna despertou no processo formativo sobre as raízes colonizadoras, desvalorativa da cultura e a existência de uma educação bancária na escolarização Tembê, bem como a reorganização e fortalecimento da identidade e resistência libertadora a imposição de um modelo de escola urbana ao Povo Tenetehara e lutando por uma escolarização específica e diferenciada.

O encontro com o pensamento da colonialidade, decolonialidade e educação contribui no processo formativo na crítica ao eurocentrismo ao mesmo tempo que reconhece a diversidade histórica e epistêmica de outras sociedades, assim como reconhece as contribuições europeias, porém nega sua universalidade, afirmando o diálogo com outros

conhecimentos que foram subalternizados como fundamentos de uma nova concepção de escolarização com processos educativos democráticos, justos e coletivos.

9.2. Encontro Dialógico Formativo sobre a Interculturalidade Funcional, Crítica e a Educação

Foto 6 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim, a Liderança Kôkôixumti Tembê e o Mediador Henrique Moraes



Fonte: Moraes Junior (2024).

No diálogo foi socializado o pensamento sobre cultura e suas expressões de existência, vida, sociedade, comunicação, organização, natureza, transformação e construção simbólica, assim como a expressão cultural, política e simbólica da Ramada do Povo Tembê Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Ramada

***Henrique Moraes:** Como é que sutil isso, né? Que acaba perdurando. Mas assim, claro que a gente não nega que é perceptível que as culturas elas se encontraram. De uma certa forma, se inter cruzam, as culturas são formas de expressão do mundo, como as sociedades se compreendem, se entendem.*

Valdson Amorim: *Isso é inevitável. Esse encontro, essa fusão, vamos dizer assim.*

Henrique Moraes: *Isso é inevitável! Por exemplo, Kôkôixumti, como é que a Ramada é construída?*

Kôkôixumti Tembê: *A arquitetura dela?*

Henrique Moraes: *Não, como ela é construída, qual é a madeira, onde vai pegar, se reúne.*

Valdson Amorim: *A logística que tu falas? Se reúne para construir ela?*

Kôkôixumti Tembê: *É geralmente a Ramada. Ela, é construída de forma coletiva. Os materiais são específicos e tirados da própria reserva. E muito antes mesmo, não se usava nada de fora. Até os pregos eram feitos com a tala de paxiúba⁵⁵, o resto era tudo feito com essa madeira e cipó que se tirava da mata. E ali, já simboliza, aquela política interna e externa do povo. Porque, além das festas culturais, é realizado ali as reuniões sobre a saúde, a educação e da comunidade, tudo se concentra lá. O que é discutido, ali que é tirada as decisões e por isso tem essa visão de coletividade.*

Valdson Amorim: *A Ramada simbolizaria, talvez. Assim, é como se fosse o local, a Ágora deles. Por onde as comunidades se reúnem para decidirem. Para o Povo Tembê, é um símbolo cultural e a praça pública deles.*

Henrique Moraes: *Perfeito, professor, isso mesmo! E, foi muito interessante porque o Kôkôixumti explicou para a gente sobre a Ramada, essa relação com a natureza, a construção da Ramada é com a natureza e como o ser humano vai transformando a natureza e falou também da questão simbólica, não é só a Ramada pela Ramada, mas a importância da Ramada, isso é cultura.*

Valdson Amorim: *Ela representa. A Ramada, tem uma representatividade ali, é um símbolo cultural e simboliza a política.*

A cultura reflete a forma de existir e conviver de cada comunidade humana, manifestando-se por meio de suas formas de comunicação e estruturação social. Ela se evidencia na maneira como essas comunidades relacionam-se com o ambiente ao seu modo de vida, criando soluções para suas necessidades de maneira singular. Cada ato humano em relação à natureza é guiado por uma intenção específica. Qualquer mudança realizada carrega significados simbólicos que têm importância para essa comunidade humana.

A Ramada é o principal espaço simbólico, cultural e político onde os indígenas Tembê se reúnem para realizar festas, rituais, cerimônias e assembleias. Este local é construído de forma coletiva, utilizando materiais como madeiras, pregos feitos de tala de paxiúba e cipó, todos extraídos do próprio território Tenetehara. Neste ambiente, as

⁵⁵ Paxiúba é uma palmeira de madeira resistente é utilizada em construções rústicas.

lideranças e a comunidade se reúnem diariamente para discutir e definir as melhores direções para que a aldeia mantenha uma convivência harmoniosa.

Assim, são abordados tanto temas internos relacionados aos saberes tradicionais, à língua, ao território, aos rituais e ao cotidiano, quanto a questões externas, como a melhoria da infraestrutura da aldeia, o acesso a serviços públicos de educação e saúde, transporte, além do conhecimento da sociedade ao redor e das interações com não indígenas, especialmente quando se trata de cargos que influenciam na comunidade ou a participação dos rituais Tembê Tenetehara.

Durante a formação, foi discutido que cada sociedade tem sua própria expressão cultural e que, ao interagir com outras culturas, essas relações interculturais podem resultar em uma forma de dominação de uma cultura sobre outra, assim como ocorreu na sociedade Tembê que foi marcada pela dominação colonizadora e desvalorização da cultura Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Culturas e Colonização

Henrique Moraes: *E isso é uma expressão cultural. Claro que essa é uma manifestação cultural, um exemplo do Povo Tembê, é evidente que as outras sociedades também possuem as suas demonstrações culturais, as suas transformações da natureza. É evidente que essas comunidades, se encontram. Elas se inter cruzaram é o que a gente fala hoje de interculturalidade. As etnias se encontraram, as culturas se relacionaram, claro que infelizmente, historicamente, algumas culturas se inter cruzaram querendo dominar a outra, não é? Infelizmente. Sabe que, por exemplo, a questão da colonização não foi para diálogos culturais, né? De enriquecimento...*

Valdson Amorim: *Foi de sobreposição, vamos dizer assim, de substituição, né? A cultura, eu não diria mais invisibilizada, mas vocês entendem. Assim, para que ela não seja substituída, não seja apagada, diluída, precisa estar muito bem enraizada na mente das pessoas. Quer dizer, as pessoas precisam ter aderido a ela de tal maneira que um dia 'nossa tá vindo uma avalanche de coisa nova para mim. O que é que eu pego daqui? O que é que eu incorporo? O que é que eu recebo? Mas eu não posso perder a minha essência', entende? E isso, precisa estar muito bem esclarecido para as pessoas. Para os indígenas. Porque é um perigo. É um período você de repente estar sem identidade. Como o Kôkôixumti falou, houve um processo de, eu vou colocar assim, de desapropriação da cultura, da identidade Tembê.*

Henrique Moraes: *Olhe, esse exemplo, como teve cruzamento de culturas. Mas não foi um encontro, ali para se enriquecer, foi mais para dominar.*

Valdson Amorim: *Exatamente. É que conseguiram parcialmente.*

A cultura, longe de ser algo fixo, é dinâmica e se transforma constantemente. A comunicação e a mobilidade dos membros das comunidades possibilitam o encontro da cultura de uma sociedade com a de outras civilizações. Esse intercâmbio entre grupos muitas vezes é acompanhado de tensões, que podem intensificar-se ou diminuir dependendo da intenção de uma sociedade ao se aproximar da outra. Dessa forma, essa interação pode, em alguns casos, ter como foco a dominação de um povo sobre o outro, assim tornando-se hegemônico, como ocorreu nos processos de colonização.

Por essa razão, a Interculturalidade Funcional se revelou um recurso valioso na aplicação de políticas liberais do Estado-nação. Ao alegar respeito pela igualdade dos direitos referentes às diferenças, diversidades e alteridades, busca eliminar conflitos, ao mesmo tempo em que encobre as desigualdades e assimetrias sociais. Isso transforma a igualdade de direitos em uma simples retórica, que serve para fortalecer o poder e preservar inalteradas as estruturas e relações que sustentam um modelo monocultural, capitalista, moderno, colonial e eurocêntrico.

A cultura colonizadora desapropriou a identidade cultural do Povo Tembé desde o processo de exploração de mão de obra e territorial, até ao casamento interétnico, estabelecendo relações interculturais funcionais de desvalorização das cosmovisões de mundo e ancestrais Tenetehara com intuito de integração e incorporação para a civilização moderna em detrimento da sociedade Tembé desfortalecendo e diluindo a identidade e suas práticas culturais Tenetehara.

No Encontro Dialógico Formativo evidenciou-se também uma outra extensão da interculturalidade funcional se identificando na educação do Povo Tembé por meio da imposição de um sistema educacional urbano descumprindo a constitucionalidade de uma educação escolar Tenetehara comunitária, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

Encontro Dialógico Formativo – Interculturalidade Funcional na Educação

***Henrique Moraes:** É, assim, interessante essa questão da interculturalidade na educação por exemplo porque na escola o que a gente compreende, ali tem várias culturas se encontrando. tem diferentes culturas que se relacionam na escola, mas as vezes as culturas elas se encontram para se enriquecer também ou não.*

***Valdson Amorim:** Às vezes para sugar, quem for vulnerável, que se prejudica, né Kôkôixumti?*

Henrique Moraes: *Infelizmente essa questão da interculturalidade na escola ela acontece aí por exemplo existe uma escola que de fato vai reconhecer os saberes no currículo vai trabalhar no decorrer das disciplinas ou vai ter aqueles currículos que as vezes vem de cima para baixo que já está pronto e acabado é aquele conhecimento cultural não é dialogado aí que entra a questão das colonialidades por quê? Porque se eu estou colocando um currículo de cima para baixo que é uma outra expressão cultural será que o que eu tô querendo é de repente impor um saber para que ele pense igual a mim para que ele não pense como o Tembé tem que pensar culturalmente por exemplo.*

Valdson Amorim: *É verdade, é o que eu quero oferecer para ele, nem sempre server para o aluno.*

Kôkôixumti Tembé: *O Estado do Pará tenta enquadrar a educação escolar indígena como uma educação do branco daqui da zona urbana ele fere os princípios dos direitos dos povos indígenas porque não é o estado que tem que colocar as regras de que forma os indígenas tem que ser ensinados de que maneira os professores tem que lecionar até o momento que os indígenas podem estudar tipo horário, período, conteúdo, férias, quem dá as férias aos povos indígenas e quem pode definir quando aqueles alunos irão estudar é a comunidade.*

Henrique Moraes: *Isso é uma colonialidade, as vezes na questão da educação. Por isso eu penso que historicamente os povos indígenas em relação a escolarização eles vem trazendo aqueles princípios de luta de uma escola comunitária, bilingue, específica e diferenciada que são os princípios ali que é justamente para ter o reconhecimento e o respeito de fato de uma educação escolar indígena ainda pouco você relatou também que o Kôkôixumti falou que as vezes a escola não se diferencia muito de uma escola urbana para uma escola indígena. Aí por que não se diferencia? Porque esbarrar na questão do currículo se você olhar o currículo é igual. Então; ou seja, qual é a interculturalidade que está tendo aqui não é de comunicação as vezes é uma interculturalidade de imposição de um sistema educacional de cima para baixo.*

Valdson Amorim: *É o estado não vai querer fazer um currículo, reconhecer, no caso um currículo para cada escola também não tem sentido nenhum para eles. Enfim, é complicado são realidades difíceis.*

Essa realidade da Educação Intercultural Funcional ao Povo Tembé se aprofunda com a Entrevista Dialógica Freireana ressaltando a inexistência de uma escolarização indígena contextualizada e utilizando materiais didáticos do ensino regular, assim pautando-se na proposta educacional do Estado do Pará de educação urbana para alcançarem os melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na educação escolar indígena Tenetehara.

Henrique Moraes: *Isso e, perfeito e assim, entender isso na educação. É que isso acaba acontecendo na educação às vezes...*

Valdson Amorim: *Exatamente também, especialmente quando se trata da educação escolar indígena. Porque a escolarização indígena ela deveria, em tese, pelo menos. Ter umas particularidades, algumas coisas que a fazem diferenciadas. Mas os processos que se vive hoje na escola indígena, eu digo, nas escolas indígenas, não de forma geral na área onde eu trabalho, claro, são processos de educação urbana. A gente usa o material da educação regular. Nós temos um discurso que é da educação regular, normal da cidade. Nada contextualizado, nada individualizado. A gente, apesar de trabalhar dentro de uma aldeia indígena. Numa educação escolar indígena, o discurso que temos. Ele é muito pautado pelas propostas da educação do Estado do Pará. Para toda a população, então, não há esse aspecto de diferenciação, é quase imperceptível.*

Henrique Moraes: *Perfeito. Até pelo fato também que, quem sabe, até por algumas aprovações de conselhos tem que seguir. Essa regra de cima para baixo. Até por uma...*

Valdson Amorim: *Exatamente. É uma das, é assim em dois mil e vinte e três e dois mil e vinte e quatro, se viveu no âmbito estadual, um processo na educação pública básica de aprovação. E a aprovação a todo custo. Porque havia uma preocupação. É ali que está subjacente, vamos dizer assim, da questão do IDEB. É que o Pará inclusive subiu aí, deu uma crescida bastante interessante é isso rendeu reconhecimento para o Estado do Pará do IDEB. Só que o processo para que se chegasse a essa evolução, a esse acontecimento, foi um processo que repercutiu nas escolas, no sentido de, bom, vamos aprovar os alunos, porque isso é necessário para a gente, elevar o nível, que é até de certa forma, tanto contraditório, vamos elevar o nível, mas o nível da pontuação, não o nível da educação.*

A educação no contexto do Estado-nação é uma das diretrizes das políticas liberais, materializadas por meio da Educação Intercultural Funcional, que visa promover a integração. Esse processo envolve a supressão de sistemas e espaços educativos que são culturalmente “diferenciados”, considerados como obstáculos à modernização e à cidadania no país, além de servirem como barreiras à universalização e ocidentalização das ciências, do saber e da sabedoria.

Neste cenário, a noção de “utilidade” surge como um novo princípio orientador para a profissão, seus objetivos, conteúdos e práticas educativas. Deste modo, os novos critérios instrumentalistas na educação priorizam a eficiência, a uniformização, a classificação e a avaliação quantitativa, buscando estabelecer aspectos universais que conduzam o país à modernização, bem como à disciplina e ao processo de disciplinarização demandados por essa modernização e universalização.

A prática da Educação Intercultural Funcional na escolarização do Povo Tembé opera pela imposição da política educacional do Estado do Pará por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) condicionado a um modelo de sistema educacional que segue princípios, métodos, materiais e conteúdos curriculares universais sem os quais a escola indígena Tenetehara não pode alcançar o melhor IDEB, assim seguindo o modelo urbano de ensino disciplinar e profissionalizante para o mercado e centrado nos conhecimentos dos brancos.

Ainda se destaca que a prática da Educação Intercultural Funcional contraria o direito constitucional assegurado ao Povo Tembé de uma educação escolar indígena contextualizada na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades, assim como a necessidade de elaboração curricular e o uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas.

Contudo, no encontro foi debatido que cada comunidade tem sua própria expressão cultural e que, ao interagir com outras culturas, essas relações interculturais podem resultar em uma forma de diálogos culturais e crescimento de ambas as sociedades, a partir de uma postura crítica intercultural o Povo Tembé reuniram-se em defesa e fortalecimento de sua cultura, território e estabelecendo novas relações com a sociedade envolvente de respeito.

Encontro Dialógico Formativo – Interculturalidade Crítica

Henrique Moraes: *Isso, infelizmente. Elas se cruzam, mas há culturas que querem dialogar, querem aprender, se enriquecer com a outra. Há culturas, que infelizmente, querem dominar a outra. Hoje a gente fala que é a questão da interculturalidade. Então é, existe essa questão da interculturalidade de comunicações e de diálogos culturais que uma que aprender com a outra, que se enriquecer. Mas infelizmente existe aquelas interculturalidades que não são de comunicação, porém são de dominação.*

Valdson Amorim: *E que aos poucos foram resistindo e foram resgatando, e hoje está nesse estágio que não é talvez como eu diria o ideal. Mas pelo panorama que o Kôkôixumti relatou de antes, está muito bem atualmente.*

Henrique Moraes: *É aí com a resistência do povo, foram ressignificando. Foram restabelecendo. É fortalecendo a identidade Tembé.*

A interação entre diferentes culturas é frequentemente desafiada por conflitos que podem se intensificar ou se dissipar, dependendo das motivações de uma comunidade ao se

relacionar com o diferente. Nesse sentido, essa interação pode acontecer com o intuito de promover comunicações culturais e um desenvolvimento intercultural entre as sociedades, superando a ambição de uma civilização impor sua hegemonia sobre a outra.

Por isso a Interculturalidade Crítica aborda a questão do poder, enfatizando seus padrões de racialização e as diferenças que perpetuam a desigualdade, como o racismo epistêmico, a subalternização e a desvalorização de diferentes seres e modos de vida. O seu intuito é promover a construção de sociedades alternativas, pautadas por uma nova ordem política, social, ética, epistêmica e plurinacional, que integre e dialogue com as diversidades, dentro de um contexto de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito.

A prática da Interculturalidade Crítica torna-se uma realidade ao Povo Tembé diante a união com o movimento Tenetehara por respeito e valorização a sua cultura, língua, pinturas, espiritualidade, visão de mundo e sabedoria ancestral sendo reafirmadas diariamente entre seus membros, principalmente, em seus atos ritualísticos do Moqueado ao forma-se um Tembé Tenetehara com sua identidade de gente verdadeira, assim como restabelecendo novas relações de respeito com a sociedade envolvente e com outros povos indígenas.

No diálogo foi pensado também uma outra concepção de interculturalidade na educação destacando-se como crítica na escolarização do Povo Tembé com caráter de resistência com a conquista da regularização da escola indígena, porém com a existência de conflitos na imposição de um currículo único pelo Estado do Pará e interno aos Tenetehara pela ausência de uma construção coletiva do currículo para o Povo Tembé, dificultando avanços constitucionais como o concurso público para professores indígenas.

Encontro Dialógico Formativo – Currículo

Henrique Moraes: *Então, como é que essa questão da cultura, das relações, elas têm essa questão, de comunicação ou não. De dominação. Mas como também isso se reflete na educação, né?*

Valdson Amorim: *É verdade!*

Henrique Moraes: *Por exemplo.*

Valdson Amorim: *Fala.*

Henrique Moraes: *Não, pode falar.*

Valdson Amorim: *Não, eu ia dizer assim, com relação à educação, tem uma coisa que foi um, assim uma, como eu diria. Que nós ganhamos enquanto sociedade indígena. Que é a questão da escola que foi reconhecida recentemente. A escola agora é escola indígena reconhecida. Há ainda um*

processo muito grande, porque não tem currículo próprio. Tipo, como é que chama a questão do currículo. A grade curricular específica. Com a parte diversificada do currículo. É uma luta que eu acho que não tem prazo. Assim, eu não consigo visualizar no tempo, na linha do tempo. 'Ah, daqui a um ano a gente vai conseguir'. Eu acho muito difícil. Talvez a parte mais difícil da educação é justamente essa, de chegar a um consenso sobre a grade curricular indígena, porque é aí que mora a divergência, não é, Kôkôixumti? O que é que tu pensas? Como é que tu vês? Eu acho que aí que mora o desentendimento, talvez, porque são várias aldeias. É, algumas pessoas pensam que o currículo indígena é que cada escola indígena tem o seu currículo. Não, acho que é um currículo para todas as escolas indígenas, né?

Kôkôixumti Tembê: *É, foi na verdade, quando teve esse debate. É do currículo. Então, várias lideranças com a SEDUC. Decidiram de fazer um currículo único, para todos os indígenas do Estado do Pará. Não só aqui, mas também do Povo de Gavião. Muitos não queriam por conflitos internos. 'Naquela escola não, eu não vou seguir esse currículo, aí o outro não, eu não vou e aqui também'. Porque a primeira escola indígena a ser criada foi a Félix Tembê, da escola da Aldeia Sede que é do Naldo Tembê assim foi a primeira. A nossa já foi recente foi a última. E aí era, 'olha, mas vocês já têm um currículo. Então, tem que seguir esse currículo'. Eles sempre embatiam. Que não precisava criar currículo porque nós já temos um aqui da Aldeia Sede. É aí, assim, mas 'olha quem fez não foram nós, quem fez foram vocês'. Então, como é que a gente vai adotar uma coisa que nós não acompanhamos. Assim, vamos unificar esse currículo para se adequar a realidade de todo o território. Aí não, o cacique falou que daqui não tira uma letra, aí meu amigo fica difícil.*

Valdson Amorim: *O currículo deles, é um currículo bem recheado⁵⁶ parece que tinha catorze matérias alguma coisa assim.*

Kôkôixumti Tembê: *Dezoito matérias.*

Valdson Amorim: *De ensino fundamental e médio. É um negócio grande, eu não sei como que eles conseguem, fazer aquilo.*

Kôkôixumti Tembê: *Eles não conseguem fazer, é só no papel mesmo.*

Valdson Amorim: *É Kôkôixumti esse negócio do currículo que tu falaste, 'ah os Gavião e os Tembê'. A ideia de um currículo para todos os povos não é boa ou é?*

Kôkôixumti Tembê: *Bom não é, né, não é boa.*

Valdson Amorim: *Mas se fosse colocar, por exemplo, para cada povo tipo os Tembê têm o currículo deles, claro, todas as aldeias. Gavião tem o currículo deles todas as aldeias e tal. Aí seria mais é, a esse consenso não se conseguiria chegar?*

Kôkôixumti Tembê: *Não consegue não. Não consegue.*

⁵⁶ Algo com grande quantidade.

Henrique Moraes: *Eu penso que até pelo fato que também os povos por isso que falam povos indígenas porque cada povo tem uma relação e uma expressão eu acho quem sabe os Parkatêjê vão ter uma expressão cultural, os Tembê vão ter outra expressão cultural não tem como fazer um currículo único, mas que cada povo tivesse o seu seria interessante.*

Kôkôixumti Tembê: *Mesmo sendo da mesma etnia.*

Valdson Amorim: *É, agora por povo talvez seria interessante, porque um currículo para os Tembê prestava para escola Tembê mais serve para aquela outra Tembê. Eu penso que seria até talvez de repente um caminho para discutir isso com o estado. Agora é difícil. Porque inclusive dentro do Povo Tembê como tu falaste eles têm um currículo que tem dezoito matérias é dizem que não mexem onde vai parar. Não vai parar em lugar nenhum, não vai sair nem do lugar, a discussão sobre o currículo. O que emperra a chance ou a possibilidade de a SEDUC fazer um concurso público dizem que querem fazer, mas emperrar aí porque não tem como fazer um concurso se não tem currículo se não tem um entendimento sobre essa questão.*

Diante desses empasses a Educação Intercultural Crítica ao Povo Tembê se desvela com a Entrevista Dialógica Freireana destacando a resistência a uma escolarização urbana, utilizando matérias eletivas como uma forma de aproximar os saberes Tenetehara na educação escolar indígena por meio do Projeto de Vida e Redação.

Encontro Dialógico Formativo – Educação Intercultural de Resistência do Povo Tembê

Valdson Amorim: *Não, eu ia dizer assim, coloca para gente. Eu não vou dizer, impor, mas eu digo assim, disponibiliza para nós. Uma visão de mundo que já é socializado aqui, já está estabelecida. E isso, é tão forte que rompe qualquer. É, vamos pensar, tentativa de iniciativa, de particularizar, de contextualizar, de trazer os saberes indígenas para a sala de aula. Porque o conteúdo já vem colocado, o assunto já é tematizado. Inclusive, este ano surgiu na SEDUC duas matérias que se chamam eletiva, que em tese a escola. Eu poderia eleger alguma matéria para dar para os alunos. E como a escola teria essa possibilidade de eleger? Ela poderia muito bem usar conteúdo específico da cultura indígena para trabalhar com os alunos. E a outra matéria é uma que chama Projeto de Vida que também. Parece que encaixaria perfeitamente as questões indígenas na escola onde eu trabalho e eu sou professor dessas matérias e juntamos as duas matérias e estamos trabalhando com os alunos Redação para o processo seletivo da universidade. Então, assim não é ruim Redação, porque é algo que eles precisam, mas. É, talvez seria o caso de ter matéria de Redação na escola e aproveitar esses dois buracos, essas duas brechas, eu diria também essas duas oportunidades para trabalhar conteúdos mais culturais, mais voltados para a realidade deles.*

A educação dentro do contexto do Estado Plurinacional representa uma das práticas das políticas de reconhecimento das diferenças, manifestadas por meio da Educação

Intercultural Crítica. Esta abordagem adota uma perspectiva transformadora e uma ação educativa que se fundamentam em metodologias e pedagogias voltadas para a humanização e a libertação.

Dessa forma, todos os estudantes têm a oportunidade de se expressar, comunicar e refletir a partir de sua própria identidade, suas práticas, visões de mundo, sistemas de conhecimento e saberes culturais, ao mesmo tempo em que se enriquecem mutuamente com as experiências e perspectivas dos demais.

A prática da Educação Intercultural Crítica na escolarização do Povo Tembé atua como uma forma de conquista da regularização da escola indígena, promovendo sua autonomia em termos de gestão escolar e curricular. Entretanto, ainda existem divergências em relação ao currículo, especialmente devido à proposta da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) de estabelecer um currículo único para os povos indígenas.

Em resposta a essa situação, os indígenas Tenetehara elaboraram um currículo próprio para todas as aldeias; no entanto, essa proposta não é aceita por todos, pois muitos não participaram de seu desenvolvimento, assim dificultando a garantia de direitos como o concurso público para professores indígenas, aprofundados pela ausência de interesse do Estado do Pará em fomentar um currículo específico e diferenciado para as aldeias.

Diante dessas dificuldades, os professores têm buscado formas de resistência ao modelo escolar urbano, oferecendo matérias eletivas, como Projeto de Vida e Redação, que possibilitam um diálogo com os saberes culturais da comunidade Tembé.

A atitude da Educação Intercultural Crítica de resistência do Povo Tembé visa garantir a efetivação das diretrizes constitucionais para uma educação escolar indígena que respeite e valorize a cultura, a estrutura organizacional, o funcionamento, as normas, o marco legal, o concurso público, a formação, as diretrizes curriculares e o ensino que seja intercultural e bilíngue.

Esta proposta inclui a gestão e organização próprias, a participação ativa da comunidade, métodos de ensino-aprendizagem adaptados à realidade local, além de um espaço escolar que reflita a estética cultural indígena e utilize materiais didático-pedagógicos contextualizados.

Vale acentuar, nessa conjuntura, que a Entrevista Dialógica Freireana salientou do Encontro Dialógico Formativo a relevância da reflexão sobre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica relacionando-se também com a educação e com a historiografia do Povo Tembé e sua educação escolar indígena.

Encontro Dialógico Formativo – Formação Intercultural

Henrique Moraes: *Eu penso que é justamente isso, é compreender. Esses, pensamentos, quem sabe. Essa interculturalidade é porque existe a interculturalidade, que são de diálogos. Existe interculturalidades que são de dominações. Então, era entender isso se deu para perceber, essas questões da interculturalidade.*

Valdson Amorim: *Deu para compreender tranquilamente. É importante que nessa, quando a gente fala interculturalidade esses pensamentos que tu colocas, essas reflexões não, eu diria essas ideias, é conceitos que tem uma que é mais de dominação e outra que é mais de comunicação de complementação, de complementariedade, vamos dizer assim, nós não pensamos usualmente na interculturalidade. Sobre esses dois aspectos. A gente geralmente aborda interculturalidade, no sentido, de complementariedade culturais que se complementam, que se ajudam, que se somam e que se enriquecem. Essa ideia de que existe uma. Eu não diria uma vertente, talvez dessa interculturalidade que ela é mais de se sobrepor à outra. Nós não pensamos nisso. No dia-a-dia, vamos dizer assim. Quando a gente pensa interculturalidade, é mais no sentido de uma enriquecendo a outra, nesse sentido, sim deu para compreender, eu sei, eu tenho uma compressão agora de que há essa. Que pode ser dividido em dois aspectos. Vamos dizer essa questão da interculturalidade sim, e existe essa, linha de falar da interculturalidade no sentido de que uma é mais forte, portanto pode sobrepor à outra, e a outra é mais subalternizada e consequentemente, em tese, ou deveria aceitar o que a outra propõe, ou impõe na cultura Tembê ou na sua escolarização.*

O encontro sobre a interculturalidade funcional, cultura dominante e retórica inclusiva e da interculturalidade crítica, comunicação entre culturas e construção de sociedades diferentes salientou o pensamento no processo formativo ao compreender as origens da colonização, desmerecimento da cultura e a existência de uma educação funcional na educação escolar indígena Tembê, assim como a união e revitalização da cultura e resistência crítica a imposição de um modelo de escolarização regular e urbana ao Povo Tenetehara.

O diálogo com o pensamento da interculturalidade funcional, interculturalidade crítica e educação colabora no processo de formação que valoriza o outro, promovendo o diálogo entre as diversas culturas. Isso cria um ambiente criativo que estimula o aprendizado, enquanto também enfrenta os conflitos gerados pelas desigualdades de poder na sociedade. Tal interação busca garantir que as diferenças sejam incorporadas, sob a orientação de uma comunidade democrática, plural e humanizada.

9.3. Encontro Dialógico Formativo sobre o Ensino de Filosofia Eurocêntrico, Decolonial e Intercultural Crítico

Foto 7 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim e o Mediador Henrique Moraes



Fonte: Moraes Junior (2024).

No Encontro Dialógico Formativo foi compartilhada a reflexão sobre a Universidade e os Cursos de Graduação, principalmente, o Curso e as Diretrizes formativas de filosofia e suas relações de colonialidade do saber eurocêntricas da história da filosofia ocidental e seus intelectuais europeus negando o contexto filosófico brasileiro, paraense e indígena sendo reproduzidos no Ensino Médio fazendo desse pensamento sua reflexão e compreensão da realidade local.

**Encontro Dialógico Formativo – Filosofia Eurocêntrica,
Colonialidade e Invisibilidade Indígena**

Henrique Moraes: *A gente sabe que infelizmente, quando nós acessamos a universidade, os cursos de licenciatura, por exemplo. O Kôkôixumti teve a licenciatura intercultural, que é uma outra perspectiva. Mas quando a gente fala desses cursos mais tradicionais, como sociologia, filosofia, história e geografia, com qual a gente se formou em filosofia, nós sabemos que, ali existe uma colonialidade do saber, que seria essa situação colonial do saber, nas nossas diretrizes de formação, que nós acabamos vendo uma filosofia europeia.*

Valdson Amorim: *É, dividia em quatro períodos, ali, é nesses períodos não se inclui o particular, como é que eu diria, o local. É o antigo, medieval, moderno e contemporâneo. E ali já estão incluídos os autores clássicos de todos os tempos os intelectuais.*

Henrique Moraes: *Sim, perfeito. No caso, os clássicos seriam aqueles Sócrates, Descartes, Hegel e Kant.*

Valdson Amorim: *É, Kant, Hegel e Kierkegaard é entre outros.*

Henrique Moraes: *Olha como é aquela questão da sutileza. Porque isso reproduz uma ideia de ser o que eu quero que tu penses igual europeu. Essa é a filosofia que a gente acaba reproduzindo.*

Valdson Amorim: *É isso e se justifica, assim, A tentativa de justificação é que eles iniciaram o processo filosófico lá pela Grécia. E o que eles começaram, a gente continua estudando. Até hoje nós seguimos isso tudo bem, tem o valor deles tem o mérito, isso aí é inegável. Mas não está incluído ali a realidade brasileira. Ou seja, o contexto paraense ou indígena talvez não sei se estou exagerando.*

Henrique Moraes: *Ou seja, só eles que, culturalmente tiveram essa capacidade de fazer filosofia.*

Valdson Amorim: *E aí a gente estuda isso deles.*

Henrique Moraes: *Então; ou seja, as outras sociedades não tiveram essa capacidade intelectual.*

Kôkôixumti Tembê: *Não teriam filósofos.*

Henrique Moraes: *Não é? Então, isso seria uma colonialidade que infelizmente, no ensino médio de filosofia acaba reproduzindo. A gente vê aquela questão mais metódica, como você falou. É, os pré-socráticos, antigo, medieval, modernidade e contemporaneidade.*

Valdson Amorim: *E isso é mundial. Eu me graduei em filosofia na Venezuela, eu estudei a mesma coisa que todo mundo estuda aqui, mesmos autores, mesma divisão, mesmo períodos. Tudo normal.*

Henrique Moraes: *Aí a gente fica se perguntando, será que então os povos indígenas, por exemplo, eles não teriam essa capacidade de expressar um pensamento filosófico no mundo. Que é o que você falou do local. Parece que não tem uma reflexão local, só é essa expressão universal.*

Valdson Amorim: *Eu acho que teria como fazer um livro de filosofia antiga. Só com realidade indígena.*

Henrique Moraes: *Né, professor, perfeito o que você falou. Ou seja, existe então uma filosofia uma expressão do mundo, de cosmovisão, de ética, de espiritualidade, de epistemologia tão quanto outra sociedade.*

Valdson Amorim: *Sim, exatamente, de ética. Tudo isso, se a gente for pensar tem, você falou, pontuou e existe. A epistemologia e ética, claro que existe. Tem mais, espiritualidade. Tem como fazer. Existe!*

Henrique Moraes: *Ou seja, existe. É, essa complexidade também na expressão da cultura do povo. Então, se existe filosofia indígena, mas o problema é que a colonialidade ainda perdura nas nossas universidades e infelizmente isso acaba se reproduzindo no ensino médio. Isso não é nem é culpa da gente.*

Valdson Amorim: *É, existe. É o sistema.*

Diante desses pensamentos sobre a Universidade, o Curso, as Diretrizes formativas e o Ensino Médio a Entrevista Dialógica Freireana destacou a existência do eurocentrismo filosófico e a reprodução desse pensamento na escolarização do Povo Tembê negando sua cultura no processo reflexivo e impõe por meio do conteúdo didático o eurocentrismo filosófico ocidental para pensarem suas contextualidades.

Encontro Dialógico Formativo – Compreensão Crítica na Formação sobre a Hegemonia Eurocêntrica

Henrique Moraes: *A formação contribuiu para a compreensão da crítica sobre a hegemonia eurocêntrica no ensino de filosofia?*

Valdson Amorim: *Eu penso que sim, claro, porque é a filosofia que se trabalha no Brasil, eu diria no mundo até é a filosofia europeia. Essa é uma proposta que vem, que é centenária. É milenar. E a gente trabalha com ela, se a conversa que nós tivemos na formação, serviu para ter uma compreensão disso, claro que sim. É cada vez que nós conversávamos sobre esse assunto, despertam nas pessoas, despertam em quase todo mundo. Essa, como que eu diria, não é essa consciência, mas. É só se dão conta de que o processo que a gente trabalha enquanto filosofia na escola. Ele é, eurocêntrico total. Falando em nível de Brasil e em nível de aldeia indígena, na Aldeia Tembê é demais, grave. Porque a aldeia, a cultura indígena Tembê, ela tem elementos suficientes para que se trabalhe em processo de reflexão filosófica na escola, sobre as coisas, cultura deles. Entretanto, a gente trabalha o conteúdo. O livro didático que como você colocou é eurocêntrico, é o que vem da Europa. O que é exposto a milênios e há séculos, é isso.*

Henrique Moraes: *O diálogo também ele, contribuiu para a compreensão da negação do diálogo com a filosofia indígena no ensino de filosofia*

eurocêntrico, então por que de repente esse ensino de filosofia eurocêntrico acaba não dialogando com as outras filosofias. E, por exemplo, com a filosofia indígena, quem sabe. Por ser hoje? Por ser hegemônico?

Valdson Amorim: *Sim, é. Assim, a nossa conversa, o nosso diálogo, a formação serviu para isso, com certeza, porque assim os programas de filosofia, eles. Já vem propostos e fechados. Sem muita abertura para você colocar daqui e da lá e agregar no currículo. Vamos dizer assim. Porque o livro didático ele vem bonitinho, lindo, maravilhoso, fechado. E por falar em livro, nem livro tem na escola. Diga-se de passagem. Deu para compreender sim. Claro que essa hegemonia ela está posta. Ela está colocada. Eu diria difícil ser revertido essa questão precisa de muito esforço, de muito trabalho, de muita conversa no âmbito interno, para ver como fazer para se trabalhar conteúdos de filosofia que agregue, que acrescente questões relativas à própria cultura.*

Os Cursos de Filosofia no Brasil e suas Diretrizes Curriculares têm como foco formar professores de filosofia com uma base sólida em história da filosofia ocidental. Isso capacita o entendimento e a transmissão dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos europeus. Assim, repassando aos alunos do Ensino Médio por meio das Orientações, Parâmetros e Base Curricular Comum de seus planos de ensino de filosofia o legado da tradição ocidental europeia à análise e reflexão da realidade social em que vivem.

A tradição filosófica ocidental europeia nos Cursos de Graduação e no Ensino Médio de Filosofia no Brasil é um pensamento pertinente para os que vivem em uma cultura regional europeia, mas não como um conteúdo filosófico racional, empiricamente fundamentado, de validade universal como pretendia a filosofia ocidental moderna, desvelando-se, o eurocentrismo da filosofia ocidental, que tem uma suposta pretensão de universalidade, sendo na realidade uma filosofia particular e metropolitana desde o século XVI.

É importante entender que todas as culturas têm um certo grau de etnocentrismo. No entanto, a cultura europeia moderna foi a primeira a mundializar esse etnocentrismo de forma global, especialmente por meio do colonialismo, que já tinha uma justificativa filosófica desde o início. Esse é o ponto de partida da filosofia europeia moderna, que ao longo dos últimos séculos buscou se apresentar como universal. Infelizmente, essa ideia acabou sendo aceita por muitos acadêmicos da filosofia no hemisfério sul.

Essa justificativa tinha uma base antropológica, afirmando que os europeus eram superiores aos povos do Sul. A filosofia moderna, por sua vez, rejeita qualquer outra forma de filosofia vinda da América do Sul, África, Ásia ou das culturas indígenas, considerando-as como pensamentos míticos, folclóricos, convencionais e até atrasados. Ela as rotula como pseudo-filosofias, pré-científicas e bárbaras, enquanto impõe sua própria visão de uma

filosofia que é vista como moderna, não convencional, individualista e racionalmente fundamentada. Essa perspectiva universalista acaba por deslegitimar as particularidades das culturas do Sul e justifica a prática da colonialidade do saber filosófica tanto nos Cursos de Graduação e no Ensino Médio brasileiro.

A modernidade não se resume a uma simples ilustração dentro da Europa, nem se define apenas pela ideia de racionalidade como um caminho que o ser humano percorre para sair de sua imaturidade, algo pelo qual ele mesmo é responsável, em que o ser europeu foi supostamente capaz. Na verdade, a modernidade é um período da história que começou na Europa, principalmente por causa do descobrimento e do controle do Oceano Atlântico. Esse novo centro geopolítico permitiu que a Europa se expandisse pelo mar e formasse impérios comerciais, militares e culturais, com a Europa sempre no centro desse processo.

O eurocentrismo da filosofia ocidental tem uma influência mundial e está presente nas diretrizes formativas dos cursos universitários da Venezuela e do Brasil. Isso acaba reproduzindo uma visão histórica, temática e intelectual europeia que ignora as particularidades filosóficas venezuelanas, brasileiras, paraenses e indígenas. Nos planos de ensino, essa perspectiva eurocêntrica é transmitida tanto na educação básica quanto nas escolas indígenas Tembé, o que acaba desconsiderando a cultura Tenetehara no processo de reflexão filosófica. Assim, os conteúdos didáticos filosóficos focam em uma visão eurocêntrica na investigação e na reflexão sobre a realidade do Povo Tembé Tenetehara.

No encontro conversamos como no interior do pensamento filosófico ocidental nega-se a exterioridade filosófica no movimento universal em detrimento do local. Busca-se uma filosofia mundial sem sua desunificação fazendo da existência do indígena um não ser em detrimento do ser filosófico europeu desvelando a colonialidade do saber eurocêntrico em filosofia.

Encontro Dialógico Formativo – Razão Expressão da Filosofia Europeia

Henrique Moraes: E então, e esse pensamento de filosofia, ele acaba, é como você bem colocou. A razão para a filosofia, seria a grande expressão ali da reflexão filosófica europeia. É a razão, a razão, é a segurança para que se construa um conhecimento universal. Na verdade, penso que a gente sempre fala que é a filosofia que tem uma expressão de universalidade, é a razão, ela é a segurança. Mas nós ficamos nos perguntando. Espera aí, porém os outros povos? Eles? Claro que, por exemplo. A razão, os povos têm as suas manifestações de racionalidade. Mas os povos indígenas, será que é só a razão? Será que o corpo não está envolvido nessa expressão de razão? Olha esse exemplo do Descartes, ele fala que a ciência, a gente só

vai ter um conhecimento científico seguro se for pela razão. Os sentidos, não podem afetar nisso, não é verdade? Os sentidos, não são bons por quê? Porque se nós aceitássemos os sentidos, então iria ter muitas expressões de conhecimento. Que não seria esse universal. Então, a razão ela consegue abarcar toda a verdade.

Valdson Amorim: *A verdade não apareceria.*

Henrique Moraes: *Aí eu fico pensando, mas espera aí, e os povos indígenas, por exemplo, eles são sentipensantes; ou seja, eles têm o sentido também para construir esse conhecimento. Então, eles iriam ser negados como uma expressão de conhecimento filosófico?*

Valdson Amorim: *Para filosofia, eles não existiriam, talvez.*

Henrique Moraes: *É para a filosofia eles não existiriam porque eles não iriam construir um conhecimento universal baseado na razão. Então, olha como a colonialidade está presente. Que é o que você falou logo no começo. Você falou dos períodos e não tem algo mais local. Contextualizado seria isso, né! Por isso que assim não poderia existir uma filosofia mundial. Porque cada povo iria expressar a sua filosofia.*

Valdson Amorim: *É exatamente desandaria, o negócio não teria unidade. Desunificaria, vamos dizer assim, espalharia, para usar a expressão cotidiana, é ficaria muito espalhado, muito sem universalidade para o pensamento europeu. É muito interessante.*

Henrique Moraes: *E, mas é aí que está a colonialidade. Porque isso acaba sutilmente falando, como é que tu tens que pensar a ética, a estética. Não que esses outros povos não sejam importantes né.*

A filosofia europeia se torna o centro filosófico do sistema-mundo por meio do processo moderno/colonial se desvelando no interior do seu sistema de pensamento ocidental, universal e monológico se dá a negação do outro, da alteridade ou exterioridade filosófica pelo interior de um método dialético negativo.

O método dialético atinge o horizonte do mundo, a compreensão do ser, na identidade do conceito em e para si mesmo como ideia universal do pensamento que pensa o pensamento, assim a ontologia da identidade e da totalidade pensa e nega o outro, o declara-o sem importância para o próprio pensamento filosófico. Neste método, não existe nada que atue como uma alteridade em relação à própria consciência. Isso porque o conceito e o objeto, assim como a medida e aquilo que precisa ser nomeado, estão todos contidos na própria consciência. O verdadeiro é aquilo que é, e isso serve como a base que a consciência estabelece para avaliar seu conhecimento de forma universal. A subjetividade que pensa está sempre imanente, e toda a dialética é una. A base dessa dialética é a identidade entre o ser e a totalidade.

Assim, o movimento dialético representa o desenvolvimento do mesmo que ocorre quando se nega o indígena, o asiático, o africano e os povos do sul; ou seja, a sua alteridade filosófica, expressa na ideia de que o ser é, o não-ser não é, o centro é e a periferia não é. Portanto, o método da dialética filosófica pode ser visto como um monólogo do pensador solitário, que reflete consigo mesmo e nega a exterioridade filosófica.

O método dialético negativo, então, no interior do sistema de pensamento filosófico não tem contextualidade e constrói o conhecimento a partir de um monólogo interior consigo próprio, sem relação com ninguém fora de si, é uma filosofia surda, sem rosto e sem força gravitacional flutuando pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém, será assumido para o ocidente como filosófico.

A razão dialética da subjetividade ocidental é o método filosófico de se movimentar para a verdade universal fazendo do monólogo a negação da alteridade filosófica indígena de seu *locus* enunciador sentipensante pela qual a verdade universal supostamente não apareceria fazendo do ser indígena não existente para o filosófico, afinal aceitar essa condição é reconhecer a cotidianidade filosófica que desandaria e desunificaria o universal e espalharia os enunciados filosóficos, assim desvelando a colonialidade filosófica do saber europeu.

Entretanto, no decorrer do diálogo foi discutido também sobre a decolonialidade no reconhecimento da filosofia indígena em suas expressões ecosóficas e do perspectivismo do bem viver, assim como praticados pelo Povo Tembé por meio de sua vivência e ritualizações do Mingau e do Moqueado que destacam suas dimensões filosóficas comunitárias do bem viver Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Filosofia Indígena Corresponde a uma Filosofia Ecosófica, Perspectivista, Sentipensante e do Bem Viver

Valdson Amorim: É de se pensar, não é? É de se pensar. Eu assim, a realidade indígena, filosoficamente falando, não sei se eu poderia dizer isso, mas assim. Há elementos para se falar de filosofia indígena, com certeza. Inclusive na filosofia antiga, filosofia moderna. Dentro da filosofia contemporânea, em todos os períodos da filosofia, vamos dizer, se entende, que teria como falar de uma filosofia indígena, se não existe, teria como construir. Né, e eu penso que sim.

Henrique Moraes: Perfeito, professor, eu penso que é isso que de repente a gente ouve como atitude de decolonialidade, eu acho que seria isso, seria justamente essa valorização, não é negar o pensamento filosófico europeu.

Valdson Amorim: Não, não. Seria incluir os aspectos da realidade indígena nas discussões que se dão dentro da escola. Eu penso que é possível fazer isso.

Henrique Moraes: É, assim professor é interessante isso como infelizmente isso acaba acontecendo. Mas aí seria importante, por exemplo, como você falou, como é que a gente poderia repensar isso? Existe alguns autores, indígenas inclusive, que falam de duas ideias só para nós conversamos. Para a gente ampliar as nossas visões para além dessa perspectiva europeia. Que eu não sei se já ouviu falar no Viveiros de Castro e no Huanacuni que é do bem viver. É um indígena. O Viveiros de Castro. Ele fala que existe uma filosofia indígena, que é ecosófica, que é uma ecosófia.

Valdson Amorim: Ecosófia? Pode ser, interessante.

Henrique Moraes: Né, ele propõe essa ideia ecosófica. Que a partir da natureza. Essa relação com a natureza que os povos indígenas têm com o ambiente. Eles têm uma expressão cosmológica, espiritual, epistemológica e estética. Bem o que você falou naquela hora. Então, ele defende essa ideia de uma filosofia ecosófica. E aí qual é essa filosofia? Ele fala que é uma filosofia do perspectivismo. O que seria esse perspectivismo? Ele fala que ontologicamente. É no entendimento dos povos indígenas. Nós viemos do mesmo lugar que é da mãe terra. Assim, ontologicamente, nós todos estamos interligados, porque nós viemos do mesmo, vamos dizer, existencialmente do mesmo lugar.

Valdson Amorim: Do mesmo princípio, primeiro, para usar a expressão dele lá.

Henrique Moraes: Seria isso. Então, por exemplo, a galinha, a pedra, tudo o que existe, eu, você, ela, todos nós viemos desse mesmo princípio, nós todos estaríamos conectados, por esse princípio. O que diferenciaria a gente seriam os corpos, porque são os “habitus”. Assim, a galinha tem um habitus de galinha. Nós temos os nossos habitus. E isso se daria para o não humano também. Ou seja, os espíritos estariam nos habitus do espírito, que seria uma filosofia de perspectivismo, por isso que ele fala que vai dependendo da perspectiva do habitus e do corpo. Então, por isso que de repente falar, na questão do xamanismo e da pajelança, nós vemos o pajé se conectando com a ancestralidade. Porque são relações com o não humano. Ah, mas por que isso é possível? É possível, porque a gente veio do mesmo princípio, eles só têm habitus diferentes que o de nós.

Valdson Amorim: Entendi. É uma discussão que até bonita. Até um negócio aí. Interessante.

Henrique Moraes: Né? Ele aí, no caso, defende isso, estudou muito tempo com os povos indígenas. Ele é um antropólogo, conviveu muito com os povos indígenas, anos com várias etnias. Então, ele fala que existe essa filosofia.

Valdson Amorim: Ecosófica!

Henrique Moraes: Ecosófica!

Valdson Amorim: *Que seria a ecosófia, é interessante!*

Henrique Moraes: *E aí isso iria depender de cada povo. Por exemplo, nas expressões culturais, de repente aqui no ritual do mingau e do moqueado do Povo Tembé. Como é que de repente essa ecosófia poderia estar, quando o pajé está ali, chamando as karowara, que são os não humanos. Ele falou do não humano, essa conexão, mas por que é possível isso, não é? Porque seria o princípio de tudo, seria a natureza, é por isso que existiria essa conexão, mas como também, por exemplo, de repente, no ritual, tem as suas expressões estéticas do corpo, das pinturas, essa conexão com a natureza. Assim, para ele, estaria aí a filosofia, de repente essa expressão entendeu?*

Valdson Amorim: *Tem sentido, me recorda Platão com esse pensamento dele dos dois mundos e talvez as karowara estariam lá no mundo dos karowara, não seria no mundo das ideias, seria no mundo das ideias ao modo indígena, ao modo cultural indígena. Mas é uma ideia, eu nunca. Não tinha ouvido isso daí, mas é interessante, me parece.*

Henrique Moraes: *E aí, como é que também foi por isso que de repente ele fala que existe uma filosofia. Uma ecosófia que é vivida não está no livro, é vivenciada!*

Valdson Amorim: *Não foi ainda estruturada, vamos dizer, organizada, mas não quer dizer que não exista. Porém é só de uma outra expressão é, não é uma filosofia lida, é uma filosofia vivida. Teria que vir alguém de fora para organizar e de fora que eu digo não indígena talvez que no caso esse autor que você está falando é só ele começar a escrever já deve ter escrito, não é?*

Henrique Moraes: *Viveiros de Castro. Ele já escreveu, a partir dos povos indígenas! Mas assim como é interessante isso, não é? Aí tem um outro autor também que ele vai falar em uma filosofia do bem viver. Não sei se já ouviu essa, se já ouviu essa expressão bem viver.*

Valdson Amorim: *Já sim!*

Henrique Moraes: *Que no caso, ele fala que os povos indígenas, têm suas expressões de bem viver; ou seja, essa harmonia com a natureza, essa relação de plenitude com a natureza. Que ele diz que é a questão como os ameríndios têm uma relação orgânica com a natureza. E essa relação ela é de complemento, de reciprocidade e de contradição também, né. Por exemplo, como assim contradição? A menina, não pode sair depois das dezoito horas. Ela não pode sair. Porque se a moça sair, o que vai acontecer, a karowara pode pegar ela. Se a menina sair desprotegida. Então, a moça não cumpriu um bem viver. Por quê? Porque ela sabe se sair dezoito horas, a karowara pode pegar ela. Assim, o bem viver seria essa harmonia! Então, olha como o bem viver, está também presente nos rituais. Quem sabe, na forma de expressão de mundo do povo, né? Aí isso seria o bem viver. Assim, seria essa harmonia, o equilíbrio com a natureza e com os seres da natureza.*

Valdson Amorim: *É na cultura indígena. Existe a ideia de que quando eles falam que a natureza é mãe, terra mãe e água mãe. Está implícito ali a ideia de pertencimento, de conexão intrínseca digamos assim. Os povos indígenas fazem parte da natureza e são uma coisa. É como é que eu diria? É uma*

coisa, um faz parte do outro. Há uma relação! Muito bem, eu acho que faz sentido. Faz sentido. Faz. É razoável, é até agora. É razoável.

Henrique Moraes: *E como a gente é negado, né? Professor de saber isso em nossa formação, nós somos negados, a gente não vê isso.*

Valdson Amorim: *Eu nunca tinha escutado esse pensamento da ecosófia, mas é interessante mesmo, eu não tinha ouvido.*

Henrique Moraes: *Infelizmente, como nós somos negados de compreender que existe, por exemplo, a filosofia ubuntu, a filosofia indígena. Outras filosofias orientais também, mas a gente é negado em saber.*

Valdson Amorim: *Colocar isso. Sistematizar isso faz com que as pessoas tenham contato é digamos assim. Eu escrevi isso sobre filosofia indígena, sobre a ecosófia e o bem viver. É, a pessoa que vai ler, ela vai pensar, vai analisar e vai refletir sobre isso. A ideia da filosofia é essa. Você encontrar com uma questão e pensar sobre isso, eu acho que isso dá pé para muita reflexão e muito debate. É filosofia. Se, você discute, debate e coloca o raciocínio para ver que é razoável. É filosofia. Tem como fazer! Se fizesse, seria interessante.*

Henrique Moraes: *Perfeito, sim! Faz sentido, né professor?*

Valdson Amorim: *Faz sentido sim!*

Para superar a colonialidade filosófica eurocêntrica do conhecimento ocidental, é fundamental promover uma mudança de perspectiva, conhecida como giro ou virada decolonial. Isso envolve transformar a forma como vemos e nos relacionamos com a modernidade, reconhecendo as práticas e as formas filosóficas dos povos da América do Sul, África, Ásia e das culturas indígenas que foram colonizadas.

A decolonialidade é um projeto que busca modificar de maneira sistemática e mundial as conjecturas e inferências da modernidade. Esse movimento é promovido por uma diversidade de sujeitos que se engajam em um diálogo libertador e transmoderno. Nesse contexto, a exterioridade, que antes era considerada coessencial à modernidade, agora também se manifesta em um processo transcendente, onde a modernidade e sua alteridade negada se co-realizem conjuntamente por meio de uma fecundidade criativa, filosófica mútua e solidária que chamamos de método analético positivo.

Para que o projeto decolonial transmoderno se concretize através do método analético positivo de uma filosofia libertadora, é fundamental entender que a existência de algo é vivida e não apenas pensada. A sensibilidade do corpo é essencial para reconhecer a realidade ou a existência do outro, pois a verdadeira essência da humanidade está na comunidade que se forma na relação entre o eu e o outro. O sensível é outro ser humano, o

indígena, o africano, o asiático e sul-americano, por isso, a verdadeira dialética não é o monólogo universal do filósofo solitário consigo mesmo, mas o diálogo entre o eu e o outro sensível da exterioridade da razão intersubjetiva que é a existência real analética.

A filosofia da libertação como uma atitude analética decolonial e transmoderna é possível reconhecer os povos indígenas como alteridades filosóficas do bem viver, que é o saber viver em harmonia com os ciclos da mãe terra, do cosmo, da vida e da história, e em equilíbrio com todas as formas de existência humana e não humana em permanente respeito na coabitação do cosmo.

O bem viver é uma sabedoria ecosófica, no qual a mãe natureza gera os espaços, os alimentos e os elementos cósmicos, físicos, afetivos, espirituais, identitários, culturais e existenciais. Nela são geradas as condições de harmonia e equilíbrio para alcançar a plenitude em todo o sistema de vida da comunidade baseados nas formas respeitadas de convivência dos seres humanos, da comunidade não humana e outras formas de existência no seio da mãe terra.

Essa expressão de convivência do bem viver inclui todos os outros seres, animais, plantas, minerais, estrelas, espíritos e divindades, ao mesmo tempo, é um modo de existência que está em harmonia e equilíbrio com todos os outros elementos da *pacha*, de acordo com os princípios básicos da *pachasofia* indígena, que são os princípios da relacionalidade, complementaridade, correspondência, reciprocidade e ciclicidade.

Os princípios filosóficos do bem viver indígena no perspectivismo ameríndio postulam uma continuidade metafísica da *pacha* e uma descontinuidade física do corpo entre os seres do cosmo. O mundo é habitado por diferentes seres humanos e não humanos que se relacionam segundo pontos de vistas distintos, isso significa que, cada um olha o outro, a partir de uma perspectiva ou *habitus* não dicotomizada das relações e sim em totalidade social, educacional, espiritual e xamânica de harmonia e equilíbrio na plenitude do bem viver.

O projeto decolonial, transmoderno, libertador e analético reconhece a existência da alteridade ecosófica indígena do bem viver expresso no perspectivismo em suas dimensões cosmológicas, ontológicas, espirituais, epistemológicas e estéticas da vida em comunidade, assim como praticados pelo Povo Tembé em seus rituais do Mingau e do Moqueado, nas pinturas corporais, nas relações perspectivistas com o não humano das Karowaras e da pajelança são expressões comunitárias de *pachasofia* em harmonia e equilíbrio da população Tenetehara.

Na formação foi socializado o pensamento que a filosofia é plural sendo ela europeia, indígena, africana e oriental superando a ideia de uma filosofia única ou universal, mas criando bases para o reconhecimento pluriversal e o diálogo intercultural filosófico.

Encontro Dialógico Formativo – Plurifilosofia

Henrique Moraes: *Sim, faz sentido! E assim, avançando nesse pensamento, na verdade, não seria só uma filosofia. Então, seria. Filosofias! Assim, seria a filosofia europeia, seria a filosofia indígena, a filosofia africana, filosofia oriental. Mas, ao mesmo tempo, como é que essas filosofias também elas podem dialogar, né? Conhecer uma à outra, enriquecer a outra, né?*

Valdson Amorim: *Ou até talvez buscar algum elemento que tenham em comum.*

Henrique Moraes: *E isso e o que é diferente também?*

Valdson Amorim: *E aí, o que é que vem na cabeça da gente a razão, claro. O que mais une todo mundo, as filosofias e os pensamentos, se não a razão. Poderia na filosofia dizer, que na filosofia indígena. O que une as vertentes filosóficas indígenas é a espiritualidade e a natureza.*

Henrique Moraes: *Perfeito. E aí a gente poderia falar de fato e de repente, não, numa filosofia única, né? Uma filosofia universal. A gente poderia falar numa filosofia plural.*

Valdson Amorim: *Sem negar o universal não é, mas reconhecendo que há aqui também material para se fazer filosofia.*

Henrique Moraes: *Sem negar a universal. Filosofias perfeito. Então, aí a gente poderia falar numa plurifilosofia. Em uma filosofia plural, não no universal, mas uma pluriversalidade. Ou seja, seria o diálogo com a filosofia ocidental, com essa filosofia, mas com as outras filosofias. Aí seria. Aí caberia tudo aquilo que nós conversamos. Por exemplo, é pensar em uma educação que enriqueça e não que imponha, um único pensamento. Ou seja, seria uma interculturalidade filosófica.*

Valdson Amorim: *Exatamente, o termo é interessante. É instigante. A expressão é diferente, interculturalidade filosófica.*

Henrique Moraes: *Não é, ou uma filosofia intercultural; ou seja. Uma filosofia que parte das expressões culturais de cada povo, então seria justamente o diálogo entre essas culturas, essas expressões, não é? Aí, quem sabe a gente poderia estar falando em uma interculturalidade de comunicação, né? Com reconhecimento e conhecendo uma e a outra.*

Valdson Amorim: *Exatamente, de enriquecimento mútuo, vamos dizer assim.*

Henrique Moraes: *E não uma única filosofia. Faz sentido?*

Valdson Amorim: *Faz, todo o sentido.*

Diante dessas reflexões sobre a filosofia plural, pluriversidade e o intercultural a Entrevista Dialógica Freireana ressaltou a importância desse pensamento no ensino de filosofia no reconhecimento da existência de outras filosofias contribuindo no processo formativo do educando junto com a comunidade Tenetehara na escolarização Tembê.

Encontro Dialógico Formativo – Ensino de Filosofia Plural

Henrique Moraes: *O diálogo contribuiu para a compreensão da pluralidade filosófica no ensino de filosofia; ou seja, que existe outras filosofias que não sejam só essa europeia.*

Valdson Amorim: *Sim, sem dúvida nenhuma. E a nossa discussão, ela girou justamente em torno dessas questões aliais, principalmente, dessa questão. Da nossa conversa, que eu digo na aldeia, na escola. Lá onde a gente se reuniu. É claro que sim. Como é que eu diria, despertou porque a gente já sabia que há outras filosofias, há outras possibilidades, há outros campos a serem, é explorados, analisados e que podem contribuir com o processo de reflexão dos alunos, de pensamento, até da comunidade e da escola Tembê, se eu pudesse dizer em poucas palavras, a conversa que tivemos lá, foi muito positiva com relação a essa questão de trazer à tona essas problemáticas, de trazer à tona essas necessidades, vamos dizer assim, há outras filosofias, a outros saberes, há outras possibilidades. Há outros lugares de onde nós podemos resgatar questões filosóficas. E a Aldeia Tembê é um campo fértil. É um contexto assim do ponto de vista cultural que se interlaça com a filosofia muito ampla.*

A partir da ideia do projeto decolonial e transmoderno da analética libertadora, podemos compreender que a filosofia é plural que todos os povos da América do Sul, África, Ásia, Europa e das culturas indígenas possuem a partir dos núcleos problemáticos que são comuns e consistem naqueles conjuntos de questões ontológicas fundamentais que o ser humano teve que colocar a si próprio quando alcançou a sua maturidade específica de desenvolvimento de seu cérebro.

Esse processo possibilitou o surgimento da consciência, da autoconsciência, da linguagem, da ética e das relações sociais. Assim, o ser humano se viu diante da totalidade da realidade e precisou aprender a lidar com ela para construir uma vida comunitária.

A perplexidade diante das causas dos fenômenos naturais e a imprevisibilidade de seus próprios impulsos e comportamentos o levaram a refletir sobre esses problemas comuns nucleares, expressando sua filosofia em relação ao mundo.

A filosofia plural representa uma postura ética em relação à ideia de que apenas uma filosofia universal deve prevalecer, eliminando as outras, como aconteceu com a filosofia do bem viver indígena.

Em vez de buscar uma universalidade que exclui, a proposta é criar um pluriverso, onde a filosofia do bem viver dos povos ameríndios possa dialogar com a filosofia ocidental, destacando suas semelhanças e diferenças. Esse intercâmbio intercultural permite que cada uma recrie suas próprias características analéticas, tornando-se um espaço de diálogo e criatividade mútua.

A pluralidade filosófica e a postura ética possibilitam um ensino de filosofia que seja transmoderno e pluriversal isso significa criar um ambiente onde as potencialidades e as possibilidades de culturas e filosofias frequentemente ignoradas possam afirmar-se.

Isso envolve reconhecer e valorizar esses saberes a partir dos próprios recursos dessas tradições, estabelecendo um diálogo construtivo com a filosofia do bem viver indígena e com a filosofia ocidental, que deve ser atualizada por meio de um intercâmbio intercultural entre as diferentes correntes do Norte e do Sul. Assim, podemos alcançar um ensino de filosofia que seja verdadeiramente pluriversal, transmoderno e analético.

A pluralidade filosófica emana de todos os povos europeus, indígenas, africanos e asiáticos valorizando seus fundamentos filosóficos sejam eles interligados com a razão ou com a natureza, assim descartando uma universalidade filosófica, mas reconhecendo uma pluriversidade que são bases para o diálogo intercultural filosófico e que se estendem para um ensino de filosofia ao contribuir na formação dos educandos Tembê com a participação da comunidade Tenetehara na escola para um ensino intercultural e de fortalecimento cultural.

Vale acentuar, nessa conjuntura, que a Entrevista Dialógica Freireana destacou do Encontro Dialógico Formativo a relevância da reflexão sobre o eurocentrismo, o giro decolonial e a interculturalidade interligando-se também com a escolarização Tembê Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Possibilidade do Diálogo Intercultural e de Indigenizar o Ensino de Filosofia no Contexto Educacional Indígena

Henrique Moraes: O diálogo ele contribuiu para a compreensão de um diálogo intercultural entre a filosofia europeia e a filosofia indígena, por exemplo, contribui para esse diálogo? Foi possível? Compreender que é possível esse diálogo.

Valdson Amorim: Sim, sim. Oh, é a gente é assim, a filosofia, embora eurocêntrica, fechada. Como é que eu diria. Colonizadora. Ela tem, assim, a possibilidade de diálogo, a possibilidade de entrar em diálogo com as culturas, com as realidades. Há muita possibilidade, inclusive, de incrementar esse processo, que a gente chama de eurocêntrico, fechado, se nós fizermos um trabalho, dedicado, a gente consegue, incrementar e incluir questões locais na filosofia geral, vamos dizer assim, possibilidade de diálogo há. Requer, uma, vamos dizer uma conscientização e o diálogo que nós tivemos lá naquele dia. Foi uma porta que se abriu vamos dizer, o início de um processo que pode ser positivo nesse sentido de a filosofia de fora dialoga com a filosofia de dentro Tembê e nós vamos ver como que enriquece o processo de reflexão. Dentro da escola Tembê, eu penso que sim, foi muito positivo nesse sentido.

O diálogo sobre o curso de filosofia, ensino médio, eurocentrismo filosófico, método dialético negativo, universalidade e monólogo e a decolonialidade, transmodernidade, método analético positivo, libertação, ecosófica, perspectivismo, *pachasofia* do bem viver, filosofia plural, pluriversidade, ética e o intercultural despertou no processo formativo sobre a colonialidade filosófica, negação do enunciado filosófico indígena e desvalorização da cultura Tembê no processo reflexivo escolar, assim como o reconhecimento das expressões ritualísticas filosóficas do bem viver do Mingau e do Moqueado do Povo Tembê e seu diálogo intercultural no Ensino Médio com a filosofia ocidental na escolarização Tenetehara com intuito de valorização e fortalecimento da cultura Tembê Tenetehara.

O encontro com o pensamento do ensino de filosofia eurocêntrico, decolonial e intercultural crítico contribuiu no processo formativo para compreender que a colonialidade do saber no ensino de filosofia se dá através do monólogo universal superar a colonialidade significa um giro decolonial com os núcleos universais problemáticos ao reconhecer a filosofia ameríndia do bem viver. Ao mesmo tempo possibilitando o indigenizar o curso de filosofia por meio do diálogo filosófico intercultural entre tradições filosóficas norte-sul-sul, assim como no ensino médio ao reconhecer de forma ética outras expressões filosóficas originárias do bem viver e ao mesmo tempo aprender inter-filosoficamente com o outro.

9.4. Encontro Dialógico Formativo sobre a Filosofia do Bem Viver Tembê Tenetehara

Foto 8 – Encontro Dialógico Formativo com o Membro Comunitário Bewãri Tembê, o Professor Valdson Amorim e o Mediador Henrique Moraes



Fonte: Moraes Junior (2024).

No Encontro Dialógico Formativo foi compartilhado as narrativas filosóficas do Povo Tembê que fundamentam a cosmovisão do Bem Viver Tenetehara. Três narrativas foram compartilhadas em um mesmo contexto a “Criação do Mundo” destacando a dimensão ontológica Tembê, a “Maíra-Íra, Mucura e as Onças: como nasceram os Tembê Tenetehara” desvelando a fundação da etnia Tenetehara e o “Grande Incêndio” ressaltando as relações com os não humanos na cosmovisão do Bem Viver Tembê.

Encontro Dialógico Formativo – Narrativa da “Criação do Mundo” Tembê Tenetehara

Bewãri Tembê: *Ai é assim de como tudo começou. A nossa história inicia de Maíra, desde a origem do mundo, ele fez tudo, a partir daí Maíra tinha feito já os animais, tinha criado tudo que há na terra ele já tinha feito surgir dele o universo. Nessa narrativa, o Maíra é o nosso pai, eu interpreto como Deus, o Maíra, e dele surgiu o filho dele e o intruso filho do Mucura. O Maíra-Íra, que é o filho do Maíra, o filho dele, eu interpreto como Jesus, porque tem o Pai e tem o Filho. Lá para frente a gente, no “Incêndio”, vocês irão entender mais ou menos porque eu interpreto dessa maneira, lá no “incêndio”. A história era assim: Maíra vivia só, como se ele fosse a Terra, só no espaço, então ele começou a fazer a Terra, fazer tudo, como*

Deus fez, começou a criar as árvores, todos os pássaros, os bichos, a Terra Mãe, tudo... perfeito.

A *pachasofia* do bem viver indígena tem como princípio a ideia de que tudo está conectado. Para eles, o universo é um sistema de seres e eventos que se relacionam entre si. Acreditam que a realidade é holística; ou seja, tudo existe como parte de um conjunto interligado, na qual cada elemento tem sua importância na convivência com os cosmos.

Nesse entendimento, tudo está vivo e ligado por uma rede de conexões, formando uma teia que representa a força vital de tudo o que existe. A vida, para eles, é como um grande tecido cósmico, onde tudo está entrelaçado.

A narrativa filosófica da “*Criação do Mundo*” é essencial para entender a visão de mundo do Bem Viver Tembê. Ela mostra como essa cosmovisão tem uma conexão ontológica e ancestral com tudo ao seu redor - os animais, o universo, a terra, as árvores, os pássaros e todos os seres.

Nesse contexto, revela que, na ontologia dos Tenetehara, todos os seres surgem a partir de uma força vital de Maíra, que está presente em tudo e dá continuidade à existência na Mãe Terra. Essa força cria uma ligação entre o mundo físico, o sobrenatural, o natural e o social, mostrando que tudo está interligado, mesmo com momentos de descontinuidade.

Essa visão diferencia o corpo e a cultura dos “*habitus*”, que se integram organicamente na autorregulação da natureza e da cultura que se relacionam, narrada oralmente pelas histórias e tradições. Não há uma separação ou oposição entre esses aspectos, mas uma compreensão de que tudo faz parte de um mesmo ciclo de vida e conexão na relacionalidade.

Encontro Dialógico Formativo – Narrativa do “Maíra-Íra, Mucura e as Onças: como nasceram os Tembê Tenetehara”

Começou a fazer, então quando foi um dia, ele teve a necessidade de o sangue dele expandir também igual os outros animais estavam procriando, aí o que acontece, Maíra foi e fez a mulher dele, eu não sei se vocês já observaram que tem aquele tapuru⁵⁷ branco nas madeiras, ele fez um tapuru daquele, botou em uma folha de bananeira, bem enroladinho, e colocou ela... foi crescendo, igual um casulo, igual as abelhas, aí o tapuruzinho ia criando a forma de uma abelha, e assim Maíra fez, ela foi, cresceu, aí eles tiveram um... como ele era muito rigoroso, muito rígido, na personalidade dele, decidiu ir embora, “eu vou embora, não tá mais dando certo não”, era só eles dois, “não tá dando certo mais, eu vou embora”, ele era muito assim rígido, severo mesmo, e ela falou “o que eu posso fazer, nada, ele vai

⁵⁷ Larvas.

embora”, pegou o caminho dele e saiu. Aí chegou um dia ela não sabia que estava grávida quando Máira tinha ido embora, aí conforme o tempo foi passando a barriga dela começou a crescer, crescer, crescer, quando foi lá para o lado dos sete meses, a criança começou a falar na barriga da mãe:

– Mãe, cadê papai?

– Iih meu filho, o teu pai foi embora e deixou nós aqui.

– Mãe, eu quero ir atrás do papai.

– Meu filho, eu não tenho a mínima ideia para onde Máira tá, não sei para onde ele foi.

– Mas eu vou lhe ensinar para onde o papai foi.

– Meu filho, tu ainda nem nasceu, tu já sabes para onde teu pai tá?

– Eu sei, eu já nasci sabendo.

E dali ele chamou a mãe dele, e ela com o buchão ainda grande, começaram a ir.

– Então bora, já que tu sabes para onde ir, assim vamos.

E foi indo, foi andando, na beira do caminho começou a ter flor, aquelas flores que dão na beira da trilha.

– Oh, mãe, essa flor tá muito bonita, apanha para mim.

Ela foi lá e apanhou a flor, pegou a flor mesmo e saiu levando, coletando as flores e foi embora. Tinha um maço bom de flor, aí ele olhou uma grandona, no cipó⁵⁸, assim.

– Ah, mãe, essa daqui tá muito bonita. Leva para mim essa daqui.

Mas é como eu falo, Deus tudo faz em perfeição né... aí ela subiu com o buchão no cipó para apanhar a flor para ele. Bateram uma pisa nela lá em cima, ela caiu no chão, braba, começou a bater na barriga dela. E batendo na barriga, ela:

– Tu ainda nem nasceu - batendo na barriga - e já tá pedindo demais?

E começou a esculhambar⁵⁹ ele, já tá dando problema, aí ele se calou né. Ficou triste também. Aí ela ficou brava e foi embora.

– Filho, onde é o caminho?

O filho não respondeu mais.

– Meu filho, responde a tua mãe.

Nada do menino responder. E foi escurecendo. Saia do rumo já, ela não sabia para onde era a saída, aí chegou em uma casa velha e abriu a porta, “vou dormir aqui, já está escurecendo”, bateu na porta lá, olhou, era o Mucura, aí ela pediu agasalho para ele lá. “Tá, pode entrar”. Estava começando a chover, tempo de inverno, ele atou a rede dele em um canto, atou a rede dele, ela atou, aí ele botou uma varinha debaixo da rede dele. Aí quando chegou de noite, o pau d’água desceu, era muita água, aí furava o chão da rede dele, aí pingava né, ele falava.

– Rapaz, tá pingando muito, chega mais para cá a tua rede.

Aí o Mucura vinha mudando, né. Furava. Aí começava a pingar, ele vinha para perto dela. Aí chegou bem perto e falou assim:

– Tá pingando muito aí também. Escuta, deita comigo.

Aí se deitou com ela, quando foi de manhã, “eu já vou embora”, aí ela se despediu dele. Aí andou, andou, andou, chamando o filho, mas ele não respondia, aí foi chegando à tarde de novo, ela já tinha andado muito, ela foi ali em uma aldeia, aí não tinha ninguém nessa aldeia, “cadê o pessoal dessa aldeia?”, começou a andar por lá né, aí no meio da aldeia tinha uma ramada, tinha uma onça velhinha lá, aí a velhinha:

– Minha “neta”⁶⁰, o que tu fazes por aqui uma hora dessa? Os meus netos são muito brabos, eles vão te matar, pega o teu caminho e vai-te embora.

⁵⁸ São plantas trepadeiras.

⁵⁹ Ato de repreensão.

– Não, eu só quero informação.

Aí começou a conversar né, pedindo informação para a onça velhinha, ela falou assim:

– Não sei não, pega o teu caminho e vai-te embora senão os meus netos vão te matar.

Aí ela não escutou, não estava ouvindo a velhinha, já estava velhinha né, aí escutou aquele vento danado.

– Corre, se esconde, que eles já vão chegar.

Aí pegaram ela para esconder lá, botaram debaixo de um tacho⁶¹ grande e tampou o tacho. E lá vem aquele vento danado, chegaram, eram os gatos, gato do mato, aí começaram a sentir cheiro diferente, estava só a onça velhinha lá né, começou a procurar... tem um faro bom né.

– Tem gente por aqui que não é da nossa aldeia.

Aí procuraram, e viraram tudo por lá.

– Não, meus netos, tá só eu aqui, eu tô velha.

Falando assim, dando desculpa. Aí não acharam a mulher, ficaram lá, se acomodaram. Aí veio um outro vento danado, e vem e vem, encosta, até que chegaram lá as onças, lá no terreiro, e começaram a sentir também o cheiro, e começaram a revirar, viraram, viraram e viraram...

– Tem uma pessoa aqui com cheiro diferente.

Aí elas foram levantar o tacho, ela estava lá debaixo.

– Ah, tá aqui, achamos.

Acharam ela, aí pegaram.

– Agora vamos te matar e vamos te comer.

Aí foram e mataram a mulher, mataram, e tinha dois filhos dentro da barriga dela, era o filho de Maira e o filho do Mucura, porque geralmente os animais se desenvolvem mais rápido do que o ser humano, então já tinha dois filhinhos lá, e todos os dois eram “pajés”, aí a onça velha falou assim:

– Meus netos, como eu já sou uma onça velha, não dou conta de rasgar mais carne nos dentes e esses dois filhinhos têm a carne mole, eu vou ficar com os filhinhos para eu comer.

Aí tá, todo mundo concordou, pegaram os filhos, colocaram dentro de um panela, deram para a velha lá. Aí ela botou em cima de uma pedra para enfiar os espetos neles né, mas como esse negócio de placenta é liso, quando botava assim na pele, flop⁶², caía. Aí foram lá para o pilão, quando ela iria socar, escorregava lá, aí ficavam naquela dança né. “Ah, vou deixar aqui para enxugar mais”, deixou no panela pendurado. Aí quando foi, ela esqueceu lá, porque que ela estava meio “broca”⁶³, se esqueceu os bichinhos lá, quando foi no outro dia ela se lembrou, “ah, minha merenda, vou já merendar”. Chegou lá, tinha dois filhos de papagaio lá dentro, “ah, eu vou é criar esses filhos de papagaio, era meu mesmo, agora que eu lembrei que eu deixei aqui”, ela estava assim já velhona demais, aí começou a criar os papagaios, dar de comer. Aí quando foi no outro dia, era um filho de tucano, ela começou a dar alimentação para os bichinhos, eles foram crescendo, começou a se transformar assim em vários animais, em forma de arara, e quanto mais eles iam crescendo se transformavam em animais. Por último, eles se transformaram em filhos de anta, a anta já é maior né, já dá para transformar em um ser humano, aí quando foi... aí sempre os filhos dela querendo comer os bichos, aí ela falava “não, não é para comer não,

⁶⁰ É uma forma de tratamento carinhoso ou afetuoso sem haver parentesco consanguíneo ou legal.

⁶¹ É um tipo de panela.

⁶² Onomatopeia.

⁶³ Esquecida.

quem tá cuidando sou eu, então não é para comer não". Quando foi um dia, eles se transformaram em ser humano, aí a velha falou assim:

– Vocês irão ficar o tempo todo do meu lado, porque se vocês não ficarem do meu lado, os meus netos vão comer vocês.

Aí as crianças ficavam o tempo todo do lado da velha, né. De vez em quando um queria merendar eles, aí ela "não, não". Aí tá, ele falou assim "vó, eu quero um arco e flecha para eu matar comida para a senhora, já que tá velha, eu vou matar passarinho para a senhora comer". Tá, ela mandou fazer um arco para os meninos lá; aí tá, fizeram um arco, eles começaram a matar passarinho, treinando, matavam os passarinhos, trazia para a velha, aí ela comia, só que eles tinham um limite, a onça, eles têm um limite de território, eles marcam um limite para andarem, então têm um limite, e os meninos só podiam chegar até aquele limite, não podiam passar do limite, aí eles ficaram se perguntando, se questionando "por que a gente não pode passar? Nós vamos passar", aí tá, chagaram e:

– Vó, por que a gente não pode passar?

– Porque tem bicho para lá, tem coisas que uma hora podem matar vocês, então é melhor ficar dentro do limite.

– Nós vamos passar (os meninos sussurraram).

Os meninos eram "pajés", todos os dois, as crianças, pegaram e foram. Chegaram lá, "vamos passar hoje", aí passaram, quando eles passaram, escutaram um panavoeiro⁶⁴ lá para o meio do mato, um barulho, batendo, essas coisas. Vocês já viram briga de peru? Assim, estava no meio daquele panavoeiro confuso para lá, era batendo, e batiam e o outro falava "se acomode, para com isso". Tá aí eles:

– Bora lá ver o que é.

Foram lá, chegaram lá eram os Mutum, estavam brigando lá, porque um queria contar a história dos dois e o outro não queria que ele contasse, aí eles estavam brigando e outro estava falando "se acomoda, se acomoda", aí entraram em consenso e falaram.

– Êh rapá, parem com isso, tão brigando por que já? Ou vocês contam o negócio ou nós vamos matar vocês, nós vamos flechar vocês.

Aí um falou assim:

– Eu falei que não era para você contar.

– Mas vocês têm que contar.

Aí contou tudinho a história de novo. "Olha, a tua família não é aquela, a tua família eles comeram a mãe de vocês, então aquela aldeia lá não é de vocês", aí ficaram pensando, contou tudinho como aconteceu, como foi a morte da mãe deles, que eles procuravam o pai, tudo isso contaram.

Valdson Amorim: *Esses bichinhos tão atrapalhando (sons de pássaros chiando). Será que não é um filho de Maíra?*

Henrique Moraes: *Pode ser. De repente...*

Bewãri Tembê: *Aí eles ficaram pensando:*

– Então nós vamos nos vingar. Vocês tão contando a verdade? Nós vamos nos vingar deles.

Logo de cara eles mataram uma anta né. Embrulharam em uma folha, ficou bem miudinho⁶⁵, já que eles eram "pajé", enrolaram, ela ficou bem miudinha, colocaram na costa e foram embora. Aí chegou na aldeia e falaram assim:

⁶⁴ Bagunça; algazarra; confusão.

⁶⁵ Pequeno.

- Vó, nós matamos uma anta.
- Será?
- Matamos uma anta e nós vamos comer agora.
- Mas cadê a anta?
- Olha aqui a anta. – e deu para ela.
- Isso aqui é a anta, só em uma folhinha?
- É, se quiser, eu boto na sua costa aí.

Aí ela botou para eles cortarem né... Pei! A velha se alegrou, mas eles já estavam com maldade para o lado da velha, e ela não se tocou, de alegria que ia comer a anta e tudo, e ela não se tocou, dessa arrumação, aí eles comeram alegres, aí eles foram para o mato e começaram a fazer maldade com a velha, malinando dela, aí falaram assim “agora vou matar todinhos eles, a aldeia toda, como é que nós vamos fazer?”, tinha um rio, um rio grande, uma entrada dentro da aldeia... falaram assim “nós vamos matar todinhos dentro do rio”, aí tá, chegaram lá e começaram a fazer paneiro⁶⁶, tipiti⁶⁷, abano⁶⁸, tupé⁶⁹. Começaram a fazer tudo, fizeram muito mesmo, todo dia, era todo dia fazendo tipiti, abano, peneira, quando foi véspera deles irem buscar alimento falaram assim:

- Vó, lá do outro lado do rio tem muito pequi⁷⁰, bora lá, é só pequi bom mesmo, mas tem demais, para levar tudinho lá para a aldeia, trazer logo tudo.

Aí fizeram tudinho aqueles paneiros.

- Olha, tu fazes, mas faz a ponte, tu atravessas a ponte, tu ficas daquele lado, eu fico deste, quando eles tiverem tudo dentro da ponte, nós toramos⁷¹ a ponte e eles caem na água.

Aí o que eles fizeram de peneira, tipiti, abano e tupé jogaram no rio, aí todos esses objetos se transformaram em jacaré, em arraia, piranha, em cobra, tudo isso se transformou nesses bichos que come gente, que devora, aí eles jogaram e se transformaram tudo. “Agora tá no ponto, é só jogar eles dentro”, aí veio um atrás e o outro foi lá na frente... aí fez fila, onça, gato misturado, tudo junto, mas eles eram assim, misturados, igual nós, normal, só que eles tinham as pintas deles também né, são os únicos que eram diferentes eram eles dois, aí tá, foram embora. Chegou lá, em uma hora... que eles passaram à frente, passando e entraram tudinho, só que ia lá atrás, bem no rabo da fila, era uma grávida, que estava buchuda, aí eles entraram, aí eles gritaram “Já!”, aí torou lá, torou, quando torou, a que estava bem na guia, ela pulou, a grávida, e correu, e os outros foram devorados pelos bichos que jogaram lá dentro. Para nós Tembê essa grávida que pulou no seco é a descendência dessa uma que pulou, que ainda hoje existe onça, é por isso, foi dessa época lá, dessa que pulou, dessa última que pulou. Aí continuaram né, andaram, chegaram na casa do Sol.

- Sabe onde o meu pai fica?
- Não, quem é o teu pai?
- O meu pai é o Maíra.

Valdson Amorim: Desculpe, você falou na casa do Sol?

⁶⁶ Cesto de fibras vegetais.

⁶⁷ Cesto cilíndrico.

⁶⁸ Abano de palha serve para abanar e refrescar o ambiente.

⁶⁹ Esteira feita da tala da palmeira.

⁷⁰ Fruto.

⁷¹ Cortar.

Bewāri Tembê: É, porque o Sol roda todo o mundo, iluminando, e eles sabem de tudo que tá acontecendo. Aí tá bom, eles foram embora, andaram, chegaram na casa da Lua.

– Sabe onde o meu pai mora?

– Não, não sei.

Porque também a Lua ela roda a noite toda né; ninguém sabe. Aí foram, andaram de novo, encontraram o Vento.

– Sabe onde o meu pai mora?

– Quem é o teu pai?

– É o Maíra.

– Ah, eu sei, passei ontem lá, mas é longe, nós chegaremos lá.

Dormiram lá, e quando foi de manhã cedo, eles levantaram voo para cima, (som do vento), ventania grande, desceu lá na casa do pai dele, porque para onde você passa tem vento, não tem jeito de se esconder não porque todo canto tá ventando, chegou lá, “é aqui!”. Olhou, bateu na porta lá, “êh pai!”, aí ficou estranho, mas Maíra sabia já, estava ciente, aí encostou lá:

– Tô atrás do senhor, que a mamãe contou tudinho.

Aí contou de novo toda história que mãe dele contou.

– Se vocês são meus filhos, irão ter que passar por uma prova. Se realmente passar pela prova, são meus filhos.

Aí tá, os dois eram “pajês”, como é que eles não vão aguentar. Era tranquilo.

– Olha, no meio da mata tem um velho, um jurupari, jurupari é um demônio. É para matar ele, tem uma barbona.

Aí eles foram para lá, começaram a brincar, a entreter por lá, aí acharam o velho.

– Olha, vocês não podem tocar fogo por aí, por causa da minha barba que é grande né, tem que deixar assim, normal, natural.

Valdson Amorim: Era só o que eles queriam ouvir né?

Henrique Moraes: Agora eles já sabem.

Bewāri Tembê: – Vamos tocar fogo.

Aí começaram a brincar e brincar lá, tocaram fogo na barba do velho, não deu tempo deles apagarem porque a barba dele era muito grande, aí aquele fogo danado, sapecou⁷² o velho, matou, foi tranquilo.

– Olha, matamos o velho lá.

– Tem mais outro, lá na beira do igarapé tem uma cacimba⁷³, e na cacimba tem um outro jurupari que toma banho lá, aí vocês vão matar ele.

Tá, aí eles foram para lá, chegou, o velho estava, do jeito que ele falou mesmo.

– Vamos botar pimenta dentro dessa cacimba para ele tomar banho na pimenta.

Aí largaram pimenta, urtiga⁷⁴ dentro da cacimba dele, sal. Tá, preparou, ficaram lá, se transformaram em beija-flor e ficaram olhando. Ele começou a tomar banho, e a coceira... e começou a coçar ele tudinho, ele tomava banho e a coceira apertou mesmo, aí eles:

– Bora lá vê ele, vamos dar-lhe uma agulhada, porque o beija-flor tem aquele bico, aí deram bem na bunda do jurupari né.

⁷² Queimou.

⁷³ Poço raso.

⁷⁴ Planta em contato com a pele coça.

Tcha! Aí ele batia a mão e saía voando, aí o velho morreu de dor dentro da cacimba. Aí tá.

– Tá morto o homem lá.

– Tem mais um último teste para vocês.

Mas Maíra sabia que um era o filho dele mesmo e o outro não era né, estava querendo identificar um. Aí o que acontece, aí ele foi:

– Olha, tem um outro velho pescando lá, um outro jurupari, vocês vejam lá, vocês podem matar ele, que também é mau.

Chegaram lá, tinha um velho dentro de uma canoa pescando, cochilava dentro da canoa.

– Vamos brincar com aquele velho, vamos puxar o anzol dele.

Se transformaram em um peixe, aí chegaram lá, puxaram o anzol, aí o velho “fisgou”, nada. Aí um no seco olhando né, e o outro na água; um no seco, um na água, puxando, brincando com o velho lá. Uma hora eles... o filho de Mucura caiu na água lá, ele ficou lá espiando. Chegou lá, antes de passar onde o velho estava, eles tinham que passar por uma pedra, e essa pedra ela fechava e abria, fechava e abria, e como eles estavam tudo em forma ainda, eles passavam rapidinho, aí brincou lá, até que ele vacilou, esqueceu que era o jurupari né, fisgou ele, “tchá!”, aí pererecou⁷⁵ e pererecou, e foi lá e falou assim “o velho pegou o meu irmão, que estava transformado em um surubim”. Aí disfarçando já.

– Êh meu avozinho, tá pescando aí.

– É, meu filho, acabei de pegar um surubim alegre. Bora comer surubim, bora?

– Não, vô, eu só queria os ossos para eu fazer um cordão.

Aí tá, “tá bom então”. Aí comeu a carne todinha do surubim, montou tudinho os ossos e deixou lá. “Tá aqui os ossos para você fazer o colar”. Ele montou tudinho e começou a arrumar tudinho de novo o irmão dele, o esqueleto de novo, aí bateu em cima do esqueleto, ele retornou a ser filho de Mucura-Íra, só que quando ele retornou já veio fraco, não veio como ele era. Aí tá, o velho voltou lá para pescar.

– Olha, agora a gente vai matar logo o velho.

Aí foram para lá, “agora vamos nós dois”, foram para lá de novo, aí quando o Maíra-Íra passou na pedra e o Mucura-Íra ficou atrás, aí como ele já não tinha toda aquela energia, já estava fraco, já que o velho tinha quebrado, ele foi passar e a pedra “páh!”, achatou ele, aí não tinha como reconstruir mais.

– Poxa, matou o meu irmão.

Aí tá, pegou, saiu, matou o velho e foi embora. Chegou lá triste.

– Ah, pai, matei o velho lá...

– E cadê o teu irmão?

– Meu irmão morreu...

– Tu és o meu filho, aquele outro não era o meu filho, então agora você vai ficar aqui e eu vou embora.

Aí ele ficou lá, o Maíra-Íra, de lá ele fez a aldeia dos Tembê Tenetehara.

A narrativa filosófica de “Maíra-Íra, Mucura e as Onças: como nasceram os Tembê Tenetehara” é fundamental para compreender a cultura do Bem Viver dos Tembê. Ela explica a origem da etnia Tenetehara e a ideia de que todos eles vêm de um mesmo tronco, como irmãos e irmãs.

⁷⁵ Mover-se agitadamente.

Além disso, mostra como eles se relacionam com a natureza, os seres humanos, os seres não humanos, o mundo sobrenatural, os encantados, as divindades e os animais. Esses animais podem se transformar em pessoas por causa de suas forças especiais ou habilidades que os tornam semelhantes aos humanos; isto é, podem virar gente ou os humanos podem se transformar em animais.

Encontro Dialógico Formativo – Narrativa do “Grande Incêndio” Tembé Tenetehara

Só que o pai dele era muito rigoroso, valente, aí nessa época Maíra tocava fogo na terra, e quando ele tocava fogo na terra, passava queimando tudo, por exemplo, as crianças, os mais velhos, morriam no fogo, os que sobreviviam eram os que subiam no pau d’arqueiro⁷⁶ mais alto, ficavam lá em cima, aí o fogo passava por baixo queimando, quando o fogo passava eles desciam, aí o filho dele falou assim:

– O papai não pode fazer isso, matar nós aqui, nós somos filhos dele, vou atrás do papai.

Ele foi atrás do pai dele, se despediu do povo dele, já estava um povoado lá, “vou atrás do papai porque isso não pode acontecer, ele não pode matar nós, vou atrás dele”, e saiu. Chegou lá na frente, encontrou o pai dele, já era em uma outra dimensão, outro mundo. Aí quando começa a chover, era o Maíra-Íra triste por causa do pai dele, que queria tocar fogo na terra, aí começava aquele barulho de trovão, que era eles brigando lá em cima, o Maíra e o filho, para não deixar tocar fogo na terra, aí começa a sair aqueles raios né... assim, as madeiras começam a pegar fogo. Os Tembé acreditam que é eles brigando; um defende os Tenetehara e ele querendo matar os Tembé. Por quê? Porque dizem que agora os Tenetehara se transformaram em pessoas má, igual tá acontecendo no mundo, muitas coisas derrubadas, não tá protegendo a terra, então é por isso que ele quer matar, e o filho dele não deixa, aí eles ficam brigando. Nós acreditamos que é ele defendendo-nos, o filho dele, o Maíra-Íra. Então até hoje, quando começa a trovejar, que chove, nós acreditamos que é ele defendendo-nos e a história acaba aí.

Valdson Amorim: *A chuva seria para não pegar fogo.*

Bewãri Tembé: *É ele chorando para não queimar nós. Aí ele começa a chorar para apagar o fogo*

Valdson Amorim: *Rapaz, é uma história muito bacana, né?*

A narrativa filosófica do “Grande Incêndio” é importante para entender a visão do Bem Viver Tembé, que valoriza as relações entre os seres humanos e os não humanos. Isso porque o mundo é habitado por diferentes seres, tanto humanos quanto não humanos, que

⁷⁶ Arvore.

percebem a realidade de maneiras distintas. Assim, há diferentes formas de olhar para os outros seres.

E, a maneira que esses seres percebem os humanos, cada um tem sua própria perspectiva. Dessa forma, o mundo humano e o mundo não humano estão conectados pela ontologia de Maíra e pela relação contínua com a Mãe Terra. Mas eles também são diferentes por causa dos diversos “*habitus*” culturais presentes nos corpos, o que faz com que essa relação seja autorregulada, já que todos compartilham da mesma força vital.

Durante o encontro, foi apresentado a narrativa filosófica da “Criação da Surubim” que ressalta o bem viver Tembê com os não humanos por meio da “menina moça” e sua relação de pajelança e xamanismo Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Narrativa da “Criação da Surubim” Tembê Tenetehara

Bewãri Tembê: *Uma menina estava na fase do ritual que corresponde ao Mingau, e quando a moça tá pintada não pode tomar banho no rio. Na verdade, quando ela tá na festa não pode banhar, não pode tomar banho no rio, porque a Mãe D'água pode levar, aí foi quando uma menina foi tomar banho sozinha e a Mãe D'água a viu e levou a moça e transformou ela em surubim, por isso que no período da festa não pode comer surubim, porque não pode comer parentes, e por isso que a surubim é pintadinha, porque a menina estava com a pintura da onça-pintada. A moça tem que se prevenir, porque, por exemplo, quando ela faz a festa a menina não pode tá andando só, não pode tá indo para o mato, não pode ir para a beira do igarapé, para o rio, não, a menina tem que tá o tempo todo dentro da casa né, até passar todo esse período. Porque quando tem festa a gente aconselha a não ir para o rio, não ir para o mato, caçar e nem pescar, nem ir para o igarapé tomar banho. Por causa disso, porque na hora da cantoria, é hora que estamos chamando o dono da mata para ir abençoar as meninas, então não vem só eles, os bons, vem os maus também. Entendeu? Aí encontrando pelo meio do caminho, ele pode pegar e levar, é por isso que não pode, e depois que acaba a festa, a moça só pode sair depois que o jenipapo sair de todo o corpo dela, aí a menina pode ir, já tá livre, como nós podemos falar assim “ela já tá pronta para tomar as decisões dentro da aldeia, ter uma voz”, porque para nós Tembê não tem esse negócio de adolescente nem... nós temos duas fases: ou ela é criança ou ela é mulher. Entendeu?*

Valdson Amorim: *Antes e depois do ritual da menina moça?*

Bewãri Tembê: *Isso. Quando ela é criança, por exemplo, quando a menina se forma, aí nós fazemos o ritual que é mostrando que ela já se formou, que é o casamento dela, que a moça vai assumir uma nova vida, é justamente para isso, aí só tem essas duas fases. A professora Lourdes perguntou “qual é fase da adolescência dos Tembê?” Não, não existe essa fase de adolescente nem esse negócio...*

Henrique Moraes: *Então, é criança-adulto.*

Bewãri Tembê: Não, não tem, ou é criança ou é adulto. Porque quando ela se forma, a menina é uma adolescente né, na forma de adolescência, para nós não, para nós a moça já é uma mulher, tem que ter uma responsabilidade, dali ela já pode sugerir famílias, então a menina já é uma mulher, não tem esse negócio de dizer que ela é...

Valdson Amorim: Já pode se casar, ter filhos?

Bewãri Tembê: A festa já é um casamento.

A *pachasofia* do bem viver indígena baseia-se na ideia de que os diferentes componentes da realidade se correspondem de forma harmoniosa. Essa visão valoriza aspectos qualitativos, simbólicos, celebrativos, ritualísticos e afetivos, mostrando uma rede de relações entre o cosmos, o humano, o extra-humano e o mundo ao seu redor.

Essa conexão inclui o orgânico e o inorgânico, a vida e a morte, o bem e o mal, o divino e o humano, além das dimensões econômicas, sociais e culturais. Por isso, o saber indígena surge da compreensão de que toda a existência é uma totalidade, onde todos esses elementos vivem em relação uns com os outros.

A ideia de complemento é um princípio fundamental na *pachasofia* do bem viver indígena. Ela acredita que cada entidade e cada evento têm um complemento necessário, algo que os torna completos e capazes de existir e atuar na realidade.

Essa relação é como uma união de opostos, buscando um equilíbrio através do diálogo e da interação social. Tudo é visto como uma totalidade inclusiva, onde o mundo dual é complementar, integral e relacional. Essa compreensão da complexidade e da dinâmica dos princípios ajuda a criar harmonia e equilíbrio na vida.

Cada ação corresponde a uma contribuição que se complementa com outras, formando uma rede de relações recíprocas na *pachasofia* do bem viver indígena. Essa visão inclui nossa conexão com os humanos, os seres não humanos, a natureza e o divino, revelando uma ética que tem dimensões tanto humanas quanto cósmicas. Essa ética busca estabelecer uma justiça cósmica, promovendo um sistema harmonioso e equilibrado em todas as áreas da vida comunitária.

A *pachasofia* do bem viver indígena entende o tempo, o espaço e a *pacha* como algo que se repete em um movimento contínuo, em forma cíclica ou espiral. Para eles, o tempo é uma expressão da *pacha*, que representa a conexão e a relação cósmica, a co-presença com o espaço. Isso significa que o tempo não é apenas uma sequência linear, mas inclui o antes, o depois, o avanço, o atraso, o passado, o reencontro, o presente e o futuro, tudo revelando uma

ordem de valor e significado. Assim, tempo, espaço e *pacha* estão sempre interligados de maneira dinâmica e cíclica, formando a base de toda a vida comunitária.

A narrativa filosófica da “*Criação da Surubim*”, contada por meio da menina moça durante a Festa do Ritual do Mingau, é muito importante para compreender a cultura do bem viver Tembé. Isso porque a Mãe D’água é uma entidade sobrenatural, uma “Karowara”, que não é humana, mas encantada e considerada uma divindade. Ela é responsável por proteger e conservar os espaços das águas, como rios e igarapés, mantendo uma relação de contato e relacionalidade com os seres humanos.

A “Karowara” ataca os seres humanos devido a transgressões relacionadas à falta de complementaridade. Isso significa que ela reage à ausência de convivência equilibrada e de reciprocidade, à falta de uma ação e reação harmoniosas entre os elementos que compõem o todo.

Essa atitude está ligada a uma prática social e espiritual da vida que não seguiu o princípio do equilíbrio mútuo, como, por exemplo, banhar-se ou pescar durante a cheia, quando as águas invadem a entrada do igarapé. Pescar ou banhar-se em horários inadequados pode ser perigoso para as pessoas e também causar doenças. Essa prática faz com que a “Karowara” humana seja roubada e levada para o fundo das águas.

Somente o Pajé tem a capacidade de se comunicar ou estabelecer correspondência com a Mãe D’água, indo até o mundo não humano para trazer a “Karowara” de volta ao seu dono ou para obter a cura.

As “Karowaras” do Curupira e da Matim são seres que protegem as florestas e as matas, mas também podem ser perigosos para as pessoas. Isso porque, quando encontram animais mortos sem os devidos cuidados ou tratamentos, isso é visto como um mau sinal, já que não há uma relação de complementaridade e reciprocidade com os animais.

Geralmente, é costume respeitar o corpo do animal morto. Se alguém tocar no corpo do animal sem esse cuidado, a “Karowara” da Piwara do animal pode se voltar contra essa pessoa ou seus familiares. Por isso, somente o Pajé tem o poder de controlar essas “Karowaras”, como uma forma de pedir desculpas, demonstrar respeito e garantir proteção.

Pajé é o mesmo que o “xamã”. Ele possui a habilidade de enxergar outros seres, chamados de “karowaras”. Essa visão acontece quando ele consegue atravessar barreiras físicas por meio de condições específicas e controladas, estabelecendo uma comunicação, representação ou possessão de correspondência ou de harmonia entre os diferentes elementos do mundo espiritual. Essa prática transespecífica é o que chamamos de “pajelança” ou “xamanismo”.

Há uma outra forma de entender a sabedoria, o conhecimento e a epistemologia. O Pajé, por exemplo, busca compreender as coisas de uma maneira diferente, muitas vezes usando a personificação e a (inter)subjetivação⁷⁷. Ele tenta se colocar no lugar daquilo que precisa ser conhecido, trazendo, assim, uma forma de sabedoria própria da cura, de orientação e de ritualizações.

Importante destacar que os seres humanos, os não humanos, os seres sobrenaturais, os encantados e as divindades estão todos ligados pela força vital de Maíra. Essa força está presente em tudo e dá continuidade à existência na Mãe Terra. Cada um deles desempenha diferentes papéis nas ações sociais.

Ao reconhecer a importância social dessas relacionalidades nas comunicações, ensinamentos e aprendizagens “xamânicas” das “pajelanças”, que envolvem conhecimentos sobre as plantas medicinais, os espíritos que influenciam as práticas, atitudes e valores humanos – seja para o bem ou para o mal –, podemos entender esses processos como uma forma de autorregulação e de ciclicidade na vida.

No diálogo foi pensando também a narrativa filosófica da “Criação da Lua” que destaca a regulação da moralidade Tembé por meio de “Yuri” e sua dimensão educacional comunitária para o bem viver Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Narrativa da “Criação da Lua” Tembé Tenetehara

Bewãri Tembé: *Vou contar uma que dá certinho com o que acontece hoje em dia. Nós estávamos na aldeia, tudo já tinha se resolvido, quando foi um dia o Yuri começou a gostar da tia dele... o menino que começou a gostar da tia dele na aldeia. Então, na comunidade é proibido o sobrinho se envolver com prima, com tia, com irmã, com parentes, era proibido. Ai nessa época, eles estavam lá, a tia dele, quando era de noite, o menino fugia para dormir com a tia dele, e ela não sabia, porque como era tudo escuro, ela não sabia com quem ela dormia. Ai tá, quando foi um dia eles começaram a se gostar demais já, que ela já estava apaixonada, aí ela falou assim “rapaz, eu tô gostando muito desse menino, vou saber quem é”.*

– Vó, eu tô gostando de um rapaz, mas eu não sei quem é, e eu queria saber quem é, porque toda noite ele vem dormir comigo, mas eu não sei quem é, eu gosto dele.

⁷⁷ No perspectivismo ameríndio, conhecer implica personificar. Isso quer dizer que, para compreender algo, é necessário adotar seu ponto de vista, enxergá-lo como um sujeito dotado de alma ou perspectiva própria. Subjetivar, nesse contexto, implica reconhecer o outro do conhecimento como um ser capaz de possuir uma visão de mundo, uma subjetividade. Essa abordagem propõe que a realidade é multifacetada e que o conhecimento é intrinsecamente intersubjetivo, estando diretamente ligado à perspectiva do ser. Nesse sentido, o ato de conhecer estabelece uma relação entre sujeitos, rompendo com a concepção ocidental tradicional de uma relação sujeito-objeto, na qual o objeto é visto como inanimado, passivo à objetificação, com a exclusão da subjetividade na busca por verdades universais.

– Minha filha, isso é muito fácil, de saber. Rala jenipapo, quando for de noite, bota o jenipapo debaixo da tua rede, quando ele vir, tu molhas a tua mão e passa nele. Quando for de manhã, tá lá, tu vais saber quem é, vai tá a marca.

Assim ela fez, ralou o jenipapo, botou debaixo da rede dela, ficou esperando ele, e Yuri apaixonado, “agora vou ver a menina”, aí quando escureceu ele foi lá, se deitou lá, começou a cheirar os cangotes dela, aí ela meteu a mão devagarzinho por debaixo da rede e “tchã” lá no jenipapo, quando ele sentiu pulou da rede.

Moraes Junior: Já era.

Valdson Amorim: Então, na verdade ele não queria ser reconhecido?

Henrique Junior: Isso. É porque era proibido a relação entre parentes.

Bewãri Tembê: Aí tá, ele correu, ficou triste já né, quando foi de manhã, ele foi para a beira o rio, foi olhar assim o rosto dele, o reflexo, chegou lá estava tudo manchado o rosto de jenipapo, aí ele ficou desgostoso, agora ela vai saber quem eu sou, não vai me querer mais, eu vou embora. Essa época, eu acredito que não tinha lua, porque quando ele subiu para o céu, que apareceu a mancha na lua, ela já tinha a mancha, já apareceu com a mancha, então essa época não tinha lua, é por isso que eu falo assim, é mais ou menos o surgimento da Lua.

Henrique Moraes: Por isso é a criação da Lua. Faz sentido.

Bewãri Tembê: Justamente, aí o que acontece, quando ele voltou para a aldeia, aí a tia dele reconheceu ele, aí ela falou assim, que era proibido, o pessoal começou a mexer com ele assim, que não podia, excluíram ele, aí ele pegou e foi embora, Entrou na mata, chegou lá no meio da mata, o beija-flor perguntou assim:

– Que é que tu tens?

Aí ele contou toda história.

– E agora?

– Ah, eu queria é ir embora para o céu.

– Eu vou te levar então.

Aí pegou o beija-flor, tirou um cipó e subiu, amarrou disque lá no céu, aí o homem queria subir, quando chegou assim no meio, que o pessoal viu que ele já estava subindo, aí eles correram para lá, “desce, desce, não faz isso”, mas ele já estava desgostoso, uns chamaram ele, uns subiram até metade, aí ele subiu, chegou lá, cortou o cipó. Aí para os Tembê, eles acreditam que é ele a Lua, por causa da mancha que aparece na Lua, aquela parte preta, é o jenipapo para nós, é o jenipapo que aparece nela, por isso que surgiu a Lua para os Tembê.

Moraes Junior: Aí também tem uma ideia de um sentido moral ali né, de valor, porque não pode se envolver né. Para ter uma harmonia social lá, não pode se envolver com parente.

Bewãri Tembê: Isso. Aí tá, aí também quando chove, a mesma coisa do Maíra, quando chove, dizem que ele tá triste, quando a chuva é sem relâmpago, é ele que tá triste no céu.

Valdson Amorim: *Quando é uma chuva calma?*

Bewãri Tembê: *Isso, aquela chuvinha, não tem aquelas neblinas? É ele que tá chorando no céu, aí começa a neblinar.*

A *pachasofia* indígena tem uma importância educativa fundamental para promover mudanças profundas no contexto do bem viver. Ela valoriza uma aprendizagem e uma avaliação feitas pela própria comunidade, focando na construção de uma consciência integrada com a natureza.

Essa abordagem busca nos ajudar a expressar nossas habilidades naturais, aprendendo de forma prática e sábia. Além disso, ela incentiva um aprendizado que complementa nossas vidas, com o objetivo de que todos possam viver bem e de maneira plena.

A educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena é algo que acontece de forma permanente, pois não começa nem termina dentro de uma sala de aula. Na verdade, ela é uma prática contínua, que acontece na vida diária, com ensinamentos e aprendizados que estão sempre em movimento. Por isso, estamos sempre aprendendo e ensinando alguma coisa, já que nunca podemos dizer que já sabemos tudo ou que não há mais o que aprender. É por isso que é tão importante pensar a educação além das paredes da sala de aula.

A narrativa filosófica da “*Criação da Lua*” contada por meio de “Yuri” é fundamental para entender a cultura do Bem Viver dos Tembê, especialmente no que diz respeito aos tabus e aos valores morais que são compartilhados na comunidade de forma recíproca.

Nesse contexto, a proibição de relacionamentos afetivos entre pessoas próximas, como familiares, e as manchas na lua funcionam como um processo permanente de educação moral. Essa narrativa ajuda a ensinar, a aprender e a reforçar as condutas corretas dentro da comunidade Tenetehara, sempre lembrando de “Yuri”.

Na formação foi socializado a narrativa filosófica da “*Subida ao Céu*” que ressalta a importância da união da vida coletiva Tembê para o bem viver e a punição para aqueles que não lutaram pelo bem comum comunitário não chegarão ao céu de Maíra.

Encontro Dialógico Formativo – Narrativa da “Subida do Céu” Tembê Tenetehara

Bewãri Tembê: *Antigamente o céu era baixo, baixo mesmo, na altura das árvores, quando o sol passava começava a torrar tudo, aí a bicharada*

passava mal, começava a morrer muito bicho, aí o Maíra chamou o pessoal dele né, que era todos os bichos.

Valdson Amorim: *O Maíra tá em todas? É o cara.*

Bewãri Tembê: *Ele pediu ajuda né, “chama o pessoal aí, todo mundo, para nós levantarmos o céu”. Tá, então todo mundo compareceu lá, mas cadê o morcego...*

– Vai lá chamar o morcego, tá faltando o morcego.

Aí o morcego: “vou nada”. Aí ele lá na cama dele, preguiçoso que só.

– Vão buscar ele que todo mundo tem que ajudar!

Aí o morcego falou assim “rapaz, eu dou uma assada e levanto o céu, para que a minha ajuda?” Aí ele foi para lá, chegou lá.

– Que é, chefe, que o senhor tá me chamando aí?

– É para nós levantarmos o céu.

Aí ele falou para Deus: eu dou uma assada e levanto o céu!

– Morcego, para que tu fazes isso? Eu não tô pedindo para ti levantar o céu...

Aí pegou e falou:

– Olha, eu vou te castigar, tu não vais mais olhar para o céu, e tu vai dormir de cabeça para baixo agora, mostrando o corpo para o céu, por causa do que tu falaste.

Aí as bicharadas levantaram o céu, subiram né. Para os Tembê, até hoje o morcego não olha para o céu, quando ele olha, ele cai, e ele não consegue subir, por causa do castigo que Deus deu para ele, por causa que teimou com Deus, aí dorme de cabeça para baixo e de corpo para o céu e não olha mais o céu.

Henrique Junior: *Porque ele não quis ajudar a subir o céu.*

Bewãri Tembê: *Por causa que ele falou que só com uma assada ele levantava o céu, ele desafiou Deus, aí ele fez esse castigo para ele.*

Henrique Junior: *Lembra de quando a gente estava conversando naquela hora, professor? Acho que é da questão da antropologia cultural no sentido da união, né. Se lembra? É do morcego, inclusive.*

A narrativa filosófica da “*Subida do Céu*” é essencial para entender a ideia antropológica do Bem Viver Tembê, que valoriza o sujeito e suas experiências coletivas de reciprocidade social e espiritual.

Essa visão está presente na cultura Tenetehara, especialmente na forma como eles realizam suas atividades com foco no compartilhamento, na união solidária, no equilíbrio e na ajuda mútua - tanto em ajudar quanto em ser ajudado.

Essa abordagem também se aplica às lutas diárias da comunidade. Metaforicamente, o céu representa o bem comum da vida em comunidade. Nesse contexto, o morcego simboliza a possibilidade de punição ao egoísmo, reforçando a importância de colocar o bem coletivo acima do individual.

Essa punição consiste em não poder alcançar o céu de Maíra, devido a não ter sido um guerreiro ou uma guerreira excelente na ajuda e na luta pelo bem comum do grupo. Ou seja, ela acontece quando alguém não segue, não exerce ou não pratica as virtudes e valores morais e éticos que são importantes, como sabedoria, força, coragem, solidariedade, jovialidade, perspicácia, astúcia e bravura. Essas qualidades complementares são essenciais para quem deseja morar no céu de Maíra e voltar a participar da Festa do Moqueado⁷⁸.

O indivíduo e a comunidade são dois polos da mesma unidade, sem a comunidade, não há indivíduo, sem seres individuais, não há comunidade. O pior castigo é ser expulso da comunidade porque significa perder o pertencimento, a essência, a identidade.

No encontro dialógico formativo outra narrativa filosófica do “Fim de Tudo” foi compartilhada ressaltando a espiritualidade do bem viver Tembê em relação ao céu de Maíra, abaixo nas estralas, seus guerreiros e suas guerreiras Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Narrativa do “Fim de Tudo” Tembê Tenetehara

Bewãri Tembê: *A gente acredita que o Deus do Karawia é o mesmo que nós chamamos de Tupã, então o nosso fim vai ser parecido, vai vir Tupã levar os indígenas, levar os originários bons e vão para o céu dos ameríndios, que é um lugar de mata e floresta onde tá as almas dos parentes mortos que conseguiram chegar lá e o resto vai ser levado pelo fogo, aí seria essa a narrativa do fim de tudo. Para nós Tembê, quando nós morremos, tem um céu esperando-nos; lá, na entrada, tá Maíra, lá tem duas pedras, um do lado e a outra do outro, ele tá lá, vai falar contigo na língua, vai fazer tipo um questionamento né, vai falar na língua. Se você responder para ele na língua, você vai entrar, você tá praticando a cultura; se você não falar com ele, não responder os questionamentos dele, você vai ficar do lado de fora, na porta do céu. Então, lá não vai gente que não fala, que não sabe a tradição, só vai os que preservaram a tradição. Assim, ali vai é como se fosse nossa área aqui, por exemplo, só que não vai ter desmatamento, o que nós queremos já tem tudo preparado lá para a gente, é mais ou menos nessa situação que ele falou, essa parte aí.*

Henrique Moraes: *Então, me parece, assim que o ritual é essa preparação né, aí tu participas, tu te formas, no caso no ritual, aí tu exerces no decorrer da tua vida essas sabedorias, esses conhecimentos, aí se tu não exerces, é porque tu não exercestes ali a cultura, aí de repente nesse momento tu não vai entrar no céu.*

Bewãri Tembê: *Eu vou só dar um exemplo aqui bem claro, a Mapore⁷⁹, não tá cumprindo já sabe que vai ficar no fogo ali na porta (risos).*

⁷⁸ A Festa do Moqueado é uma celebração que inclui danças, músicas e rituais para defumar ou assar as caças, em homenagem ao rito de passagem para a vida adulta. É organizada após o anúncio da menstruação das meninas e o engrossamento da voz dos meninos, sendo também conhecida como Menina Moça no Mingau.

⁷⁹ Filha do Cacique Kôkôixumti Tembê.

A narrativa filosófica do “*Fim de Tudo*” é fundamental para entender a visão de mundo dos Tembé em relação ao céu de Tupã e Maíra, e ao Bem Viver na espiritualidade.

As “karowaras” que alcançaram esse nível o fizeram por sua coragem e bravura no mundo, e, por isso, encontraram fartura de alimentos na mata, em florestas habitadas por seus parentes que são “karowaras” ancestrais - aqueles que já partiram. Além de muitos peixes nos rios, esses espíritos podem retornar durante cantorias nos rituais de iniciação, em ciclicidades de reencontros.

Quanto às “karowaras” - Azang que não entraram no céu de Maíra, elas permanecem na altura das estrelas, porque não foram bons guerreiros ou boas guerreiras. Durante as festas, como a Festa do Moqueado, esses espíritos precisam ser controlados de forma correspondente pelo “Pajé”, pois podem ser considerados malignos e representar uma ameaça.

O encontro com as narrativas filosóficas desvela a interação decolonial da cosmologia Tembé em cinco relações fundamentais do bem viver Tenetehara:

- 1) O céu equilibrado pelo criador “Maíra” com os ancestrais antepassados e os abaixo do céu em relacionalidade, em reciprocidade e em ciclicidade.
- 2) O mato controlado por Curupira e Matim em relacionalidade, em correspondência, em complementaridade e em reciprocidade.
- 3) A água e rio comedida pela Mãe D’água, moradora da água em relacionalidade, em correspondência, em complementaridade e em reciprocidade.
- 4) Os valores morais e união da vida coletiva em reciprocidade e em complementaridade.
- 5) O espaço terrestre que é controlado pelo ser humano na figura do Pajé em relação as “karowaras” ancestrais, sobrenaturais, errantes - Azang e animais - Piwara em relacionalidade, em correspondência, em complementaridade, em reciprocidade e em ciclicidade.

Foto 9 – Encontro Dialógico Formativo com o Professor Valdson Amorim, o Membro Comunitário Bewãri Tembê e o Mediador Henrique Moraes



Fonte: Moraes Junior (2024).

O diálogo sobre a *maí-pacha-sofia* do bem viver Tembê despertou no processo formativo sobre a maneira decolonial que os Tenetehara têm de compreender, explicar e compartilhar a sua visão de mundo, a qual reflete a corporalidade e a racionalidade presentes na maneira como eles se relacionam com o mundo, o cosmos, o ser humano, o extra-humano, a espiritualidade, a natureza, a estética, além dos princípios éticos, sociais, políticos, históricos e econômicos.

Essa visão é fundamentada na sabedoria transmitida pela narrativa e memória dos antepassados e está presente na sua identidade cultural cotidiana, especialmente durante a prática do principal festejo Tenetehara, que é o Ritual do Mingau e do Moqueado.

9.5. Encontro Dialógico Formativo sobre a Educação Filosófica do Bem Viver Tembê no Ritual do Mingau e do Moqueado Tenetehara

Foto 10 – Encontro Dialógico Formativo com as anciãs Maria e Sebastiana Tembê, o Acião Antônio Tenetehara, o Professor Valdson Amorim e o Mediador Henrique Moraes



Fonte: Moraes Junior (2024).

Na formação foi socializada a educação comunitária da *maí-pacha-sofia* do bem viver Tembê expressado no ritual de passagem das meninas e dos meninos para a vida adulta guerreira comunitária do Mingau e do Moqueado Tenetehara. O ritual do mingau começa durante o ciclo menstrual da menina moça, como uma forma de purificação e proteção espiritual, social e corporal. Essa prática a coloca em um momento na tocaia, usando remédios terapêuticos, adotando algumas restrições na alimentação e tomando cuidados específicos nesse período de transição no bem viver.

Encontro Dialógico Formativo – Menstruação, Tocaia, Remédio, Alimentação e Cuidados

***Maria Tembê:** Eu vou falar e depois tu... Na verdade a gente prepara a menina, são duas fases para chegar no Moqueado: primeiro, nós fazemos a festa do mingau, quando ela menstrua pela primeira vez, aí a gente já vai preparar a moça para fazer a segunda festa, que é o moqueado, sendo que são dois, como é que se diz, duas festas, e depois para ficar só em uma, uma grandona, então a festa do mingau só é uma noite que nós fazemos. Então, quando a menina menstrua pela primeira vez, aí a gente vai fazer os remédios dela, para a moça não adoecer, faz uns remédios.*

Sebastiana Tembê: Primeiro momento dela menstruada, a gente bota na tocaia.

Henrique Moraes: No caso a tocaia seria para que?

Sebastiana Tembê: Para ninguém ver ela, nós escondemos a menina, em uma casinha de palha, aí pinta a moça todinha de preto e bota ela lá, a menina só vai sair de lá quando a pintura tiver saído.

Moraes Junior: Parece uma proteção, né?

Maria Tembê: É uma proteção. O jenipapo é um remédio que é para dar proteção, limpar a pele e tirar todas aquelas coisas ruins do corpo, se for doença assim, aí pinta a menina e ela já fica limpa.

Sebastiana Tembê: Só vai a mãe dela lá, levar comida para ela.

Maria Tembê: Aí no caso a moça tem uma restrição alimentar, a menina não vai poder comer comida remosa.

Moraes Junior: Por que ela não pode comer comida remosa?

Maria Tembê: Porque pode fazer mal para ela, pode sentir dor de cabeça, pode sentir vômito, pode passar muito mal, então para a menina ficar bem na festa, a moça tem que seguir as regras para ela aguentar a festa.

Henrique Moraes: Esses cuidados que a senhora tá falando é por quê? Qual é o intuito principal disso?

Maria Tembê: Os cuidados é, assim... porque ela pode ter contato com bicho... espírito mal da natureza, aí pode acontecer... levar, assombrar, Mãe D'água, Curupira, que a gente chama de "Maranuelo", maus olhado de bicho, para não ficar muito descalço, por causa que... para não ter contato também com os bichos, que tem também as minhocas, então tudo isso faz mal, assim sempre tem que ser os mais velhos que cuidam dela, aí a moça vai ficar ali, vai aprender a fazer artesanato, fazer... tecer alguma coisa, para não ficar ali o tempo todo, nem pode todo mundo ver a menina, não vai poder tá saindo para os outros tá vendo, ela vai ficar ali até... uns dias depois que faz essa festa, né... depois a moça sai um pouquinho, mas não fica mais assim... tá andando só, até porque quando foi o da minha filha, eu já estava agoniada, porque como demorou e tinha que esperar as outras meninas parceiras, para fazer uma festa mais bonita e com mais meninas, eu já estava agoniada porque é muito ruim de ficar o tempo todo, ela já estava grande e não pode passar muito tempo.

Henrique Moraes: Depois da menstruação, no caso?

Sebastiana Tembê: Não pode passar anos e anos não. Um ano já pode fazer a festa do moqueado, que é desse daqui. Mas ela tem que esperar, para não ficar só uma, tem que esperar as outras parceiras, três ou quatro, a gente já faz logo.

Maria Tembê: *Então como ela, foi esperar as outras parceiras, e custou e eu já estava agoniada, meu Deus, porque tinha que tá reparando, tinha que tá pertinho, não ficar saindo e... aí eu já ficava agoniada já com aquilo, aí os outros diziam assim: “essa aqui tá que nem filho de anta, só fica seguindo atrás da mãe”, então era cuidado para chegar esse dia, mas graças a Deus que chegou esse dia, aí porque assim... tudo fazer original, não pode tá namorando, quando a gente vai fazer uma festinha dessa a menina não tem que tá namorando, já conscientizando desde miudinha⁸⁰ que não pode fazer isso, que não pode fazer aquilo, que não pode comer, que vai passar tantos dias assim e assim, então nós já vamos... a mãe já vai conscientizando a filha, a menina já vai saber que ela vai ficar nua da cintura para cima, que vai ficar nua daqui para cá. Igual àquela, a gente já vai conscientizando a moça; quando chegar na festa do moqueado, para não ficar rindo, para ficar comportada, porque aquela que se comporta, aquela é uma boa mulher; aquela que se comporta, aquela que faz o mingau direitinho, ela já tem responsabilidade de cuidar do marido, de cuidar do filho, de cuidar da aldeia... hoje nós já preparamos para o mundo para saber sobreviver, porque hoje em dia se a gente não ensinar os filhos da gente para ele sobreviver, ele não é nada, ele vai sofrer aí pelas casas, não sabe lavar uma louça, não sabe fazer comida ao menos para ele comer, não sabe se cuidar, aí quem que vai gostar? Então, nós já preparamos uma festa dessa, que a gente já prepara para isso. Antes assim, a gente já fazia a festa, quando terminava, nós já entregávamos para o menino, a gente que escolhíamos com quem a menina iria se casar, para ficar com a moça.*

As etapas do ritual de passagem começam com a menina informando sua mãe sobre a chegada da menstruação, marcando o início do sagrado feminino da vida. Por isso, esse ritual também é conhecido como o da menina moça. Para os meninos, o momento ocorre com a puberdade, quando sua voz muda de tom.

Durante todo o ritual, a menina e o menino serão parceiros na celebração, aprendendo e seguindo os saberes e práticas tradicionais do bem viver transmitidos pelo Pajé, pelos anciãos e pela ancestralidade do território Tembê Tenetehara.

A menina que está na fase de se tornar mulher, com o corpo aberto em transformação, não pode mais andar sozinha pela aldeia, ir ao igarapé ou à floresta sem companhia.

Durante o ciclo menstrual, ela fica sob os cuidados de parentes próximos ou da própria mãe. É necessário que ela se mantenha afastada socialmente, numa espécie de isolamento na tocaia, que é uma casa de palha ao lado da casa dos pais.

Além disso, sua mãe restringe alguns alimentos que podem ser considerados reimosos dando dor de cabeça, vômito e mal-estar, como aves, animais de caça e peixes, podendo comer alguns grãos, crustáceos e cereais com o intuito de protegê-la dos riscos do

⁸⁰ Quando uma criança é pequena.

mundo espiritual em complementaridade, mantendo um equilíbrio entre proteção e cuidado no bem viver.

O ensinamento do grafismo realizado na menina moça pelos seus pais e avós, na pele do seu corpo, é toda corada de preto por alguns dias, com o sumo retirado do fruto do jenipapo simbolizando a aprendizagem permanente de um processo terapêutico ou remédio de purificação e proteção contra doenças.

Essa prática serve também para proteger contra a ação das “Karowaras” errantes (Azang), dos animais conhecidos como piwaras, além dos donos e protetores da água - que é considerada a mãe d’água - e da floresta, representada pelo curupira e pela matim. Esses seres podem causar doenças, encantamentos ou até mortes se não houver uma relação de reciprocidade e complementaridade com eles no bem viver.

A tocaia também representa as responsabilidades e os desafios que a melancolia, a solidão, a tristeza e a paciência trazem à vida. A menina, que está crescendo, precisará aprender a lidar com esses sentimentos ao longo do tempo, sempre buscando a harmonia com a comunidade da aldeia. Além disso, ela aprenderá com sua mãe as técnicas de preparo de alimentos e a confecção de adornos corporais, como os cocares e colares que são usados na Festa do Mingau e do Moqueado.

Durante o encontro dialógico formativo, foi ressaltado que, na fase menstrual da menina moça, ela permanece na tocaia enquanto são confeccionados os maracas, as cuias, os grafismos e preparada a mandiocaba. Após o jenipapo deixar seu corpo, ela sai da tocaia e é liberada para participar do mingau de mandiocaba, conhecido como ritual do mingau. Essa prática é uma expressão da educação comunitária da *mai-pacha-sofia* do bem viver Tembê Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Confeções, Mandiocaba, Saída da Tocaia e Mingau

Henrique Moraes: *No caso essas outras daqui seriam...?*

Maria Tembê: *Esse aqui é o instrumento musical da festa, esse aqui é o maracá... são essas vasilhas que irão ser usadas também na festa, aí elas só irão comer nessas cuias a comida, tanto serve para o moqueado como... faz uso no moqueado como faz uso no mingau mesmo, sempre tem esses daqui. Aí faz a pintura da lua na cuia, mas só que a pintura da cuia a gente já não faz com a taboca, já é com outros pincezinhos que vai fazer.*

Moraes Junior: *Aí depois que sai da tocaia, aí a menina vai para o mingau?*

Maria Tembê: *A moça sai da tocaia, aí ela vai para o mingau.*

Henrique Moraes: *Aí no caso a senhora falou que é a mandiocaba, como é que é feita mais ou menos?*

Maria Tembê: *Nós ralamos ela, ou a motor mesmo, mais assim é no ralador que a gente rala, aí vai virando água, aí a gente coa em um pano, vai espremendo, ou então no tipiti⁸¹, sabe o que é tipiti?*

Henrique Moraes: *O tipiti? Sim.*

Maria Tembê: *Aí de lá a gente tira aquela quantidade de caldo né, que saiu, faz o fogo, enquanto tá fazendo o fogo lá, aí nós já se dividimos um bocado⁸² para ajudar, aí enquanto estão pintando as meninas a gente tá fazendo ali o fogo, preparando ali a... tirando o caldo. Quando termina de pintar, nós já botamos a panela, aí dá a pá e bota a panela, e coloca a menina para mexer.*

A educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena é circular. Ela valoriza a interconexão e a reciprocidade entre todos os aspectos da vida, porque os anciões ensinam a comunidade, uma educação de idas, voltas e compartilhamentos de vida contextual.

Durante o período em que a menina fica escondida na tocaia, a mãe dela, com o apoio da família e da comunidade, vai preparando o mingau de mandiocaba (um tipo de mandioca), além de cuidar da confecção e da decoração das cuias para servir as comidas feitas com mandioca.

Os grafismos nas cuias e na pintura corporal fazem parte do dia a dia circular de aprendizado e ensino da vida Tenetehara. Eles também aparecem nos utensílios domésticos, nas confecções e nos ornamentos dos maracás, que são instrumentos musicais considerados por alguns pajés como morada de certas entidades chamadas Karowara.

Esses grafismos estão presentes em todos os momentos das festas dos Tembê, reforçando a importância da cultura e das tradições na vida deles. Especialmente com os seres do cosmos, essa conexão é expressa por meio dos grafismos feitos dos ciclos lunares nas cuias, nas pinturas corporais e nos maracás.

Essas tradições representam a sabedoria ancestral sobre a natureza. Por exemplo, a pintura da lua simboliza momentos de transição, e ela deve ser feita quando a lua está crescendo, para atrair uma vida plena e abundante no bem viver.

⁸¹ Tipiti é um cesto cilíndrico de palha em que se põe a massa de mandioca para ser espremida.

⁸² Indica muito ou em grande quantidade.

A menina moça sai do seu momento de isolamento, que acontecia na tocaia, quando a cor preta do jenipapo desaparece da sua pele. Essa mudança simboliza sua purificação completa, que acontece através de um banho preparado por sua avó na noite anterior.

O banho é feito com água enriquecida com folhas de mandioca, protegendo contra doenças em complementaridade e liberando ela para o mingau de mandiocaba, conhecido como Festa do Mingau.

Essa celebração tem um significado social e espiritual, como uma forma de reciprocidade com a aldeia e marca a sua futura iniciação na vida de guerreira comunitária. Além disso, o menino que irá fazer par com ela nas danças das festas futuras também participa dessa cerimônia.

Vale lembrar que, embora a festa seja principalmente dedicada à menina, ela também simboliza a passagem do menino para uma nova fase. O mingau de mandiocaba será uma pequena celebração que acontecerá no final de semana, envolvendo principalmente as meninas e também os meninos.

O ritual será realizado em parceria com o Pajé e contará com a presença de poucos convidados e parentes. Essa ocasião serve para ajudar na cantoria e na organização, funcionando como um momento de preparação para uma vida em plenitude, que se consolidará na chegada da vida guerreira comunitária durante o Ritual da Festa do Moqueado.

Outro momento importante na educação comunitária da *maí-pacha-sofia* do bem viver Tembé Tenetehara, durante o ritual do mingau, é a pintura corporal feita na menina moça. Essa pintura simboliza a imbução das virtudes do espírito da onça e sua passagem diante da lua. Depois, ela é convidada a mexer o mingau com paciência, pisando em alguns pedaços de mandioca quente como uma forma de resistência diante dos obstáculos da vida. Ao se agachar diante de uma cuia, ela passa por uma purificação do corpo. Assim, o mingau é servido aos convidados, acompanhado de cantorias que duram até o amanhecer. Após o ritual, a menina moça recebe um colar branco como símbolo de proteção espiritual, social e corporal.

Encontro Dialógico Formativo – Pintura Corporal, Mexer o Mingau, Pisar na Mandioca, Purificação, Cantoria e Proteção⁸³

Henrique Moraes: E esse aqui seria o... acho que é a taboca, né? Para pintar eu penso.

⁸³ Acesso ao Instagram, mídiatiarg_oficial, ritual do mingau: https://www.instagram.com/p/DUweyK_jpoF/.

Maria Tembê: Eu acho que é, corta as tabocas, e a gente vai desenhar ela, de uma forma que nós queiramos que fique o desenho, aí vem a meia-lua no corpinho, já do rastro da onça também a gente recorta ela já dá taboca para fazer os rastrinhos da onça também nos braços.

Henrique Moraes: E no rosto, qual é a pintura que vai?

Sebastiana Tembê: É umas golinhas. É que faz só umas golinhas todinha no rostinho dela da onça...

Henrique Moraes: Aí a senhora falou da pintura da onça, rastro da onça, aí no caso o que significaria o rastro da onça, essa pintura?

Maria Tembê: O rastro da onça significa que ela é um animal resistente, um animal forte, um animal que luta pelos objetivos dela né, ela vai caçar, vai atrás e toma, então a menina é uma guerreira.

Sebastiana Tembê: A moça se torna uma pessoa guerreira, forte.

Henrique Moraes: Vai enfrentar a vida, né?

Maria Tembê: Vai enfrentar, vai defender.

Henrique Moraes: Defender a comunidade.

Maria Tembê: Isso.

Henrique Moraes: Entendi. É isso que é muito interessante, porque essa conexão com a natureza, esses valores, essas sabedorias, para ela ser forte né, defender a comunidade.

Maria Tembê: Defender né, porque a onça, ela...

Sebastiana Tembê: E todo mundo diz que tem medo.

Maria Tembê: Aí tem medo, é braba, ela é.

Sebastiana Tembê: Que ela é valente, é braba, traiçoeira como ela é.

Antônio Tembê: Veloz, né!

Maria Tembê: Aí ela vai para ali já, depois dessa hora de sete horas, a menina já tem que tá ali para mexer de manhã, e vai até quando ficar bom, aí vai mexendo aquele mingau. Quando já vai adoçando o caldo da mandioca, aí que a gente já coloca esses ingredientes que eu tô falando legumes, macaxeira, batata e goma. Depois que amolece, nós tiramos aqueles ingredientes, aí corta uma folha de açazeira ou de bananeira e coloca assim no chão para ela pisar em cima, meia quente, para não dar rachadura, para... e não vai ter doença, não vai ficar muito topando no canto, andar direitinho, aí faz o banho morno, que vai se agachar, colocar a cuia assim, se agacha para receber aquela quentura nas partes íntimas para não ficar... não pegar... não ter hemorragia, para não ter... não dá câncer. Aí depois que faz todo esse remédio, que já fez tudinho, que já ficou

bom, aí a moça vai repartir para os que estão ali, por acaso até uma hora dessas, quando vai terminar, depende do tempo, ela vai dividir aquele pouquinho nas cuias para dar mais para aquelas pessoas, os mais velhos que estão por ali que vai tomar aquele mingau.

Sebastiana Tembê: *Que a gente chama de “cachaça”, a cachaça do mingau.*

Henrique Moraes: *E nesse momento do mingau, tem cantoria, tem dança?*

Maria Tembê: *Na primeira noite tem, a noite inteira, tem a dança com o povo.*

Henrique Moraes: *Ah, entendi. Esse seria o primeiro momento. Isso dura um dia, né?*

Maria Tembê: *É, um dia e uma noite. De dia o mingau, que ela tá mexendo, quando termina, só que a menina não pula.*

Henrique Moraes: *Ah, a moça não pula.*

Maria Tembê: *É, os outros que pulam, ela vai só servir para todos. Então, a menina vai servir para todo mundo aquele mingau que tá ali, aquele povo que tá ali, aí... à noite inteira, aí a moça se deita, descansa, e a gente amarra a cabeça dela para o morcego não cagar na cabeça dela.*

Henrique Moraes: *Parece ser o momento mais família ali, né? Mais restrito assim, né?*

Maria Tembê: *é.*

Henrique Moraes: *Dá a impressão. É um dia né? Rápido.*

Maria Tembê: *É, um dia para fazer tudo isso, aí à noite que vai distribuir e o cantor vai cantar e a gente vai pular até... aí de manhã faz o encerramento, aí que ela já vai ficar guardada ali, aí coloca o colarzinho no pescoço, branquinho.*

Henrique Moraes: *Esse colarzinho branquinho...*

Maria Tembê: *É a proteção.*

Henrique Moraes: *A proteção, que é justamente...*

Maria Tembê: *Para todo canto, se for sair, não pode tirar aquele cordãozinho do pescoço para nada, vinte e quatro horas não pode tirar.*

A educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena incide sobre o corpo, antes mesmo do espírito. Isso porque não há transformação espiritual que não envolva uma mudança no corpo, por uma redefinição de suas afecções e capacidades que se exprimem através da alimentação e da decoração corporal.

Em outras palavras, educar é preparar o corpo para sentir, entender e pensar, criando uma circulação de encontros e sentidos. É uma maneira de viver de forma plena e comunitária, habitando uma terra viva e experimentando o verdadeiro bem viver em comunidade.

A ideia cíclica é muito importante na educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena. Isso porque, em qualquer momento, cada pessoa da comunidade pode assumir diferentes papéis, de forma rotativa.

Dessa maneira, as crianças e os jovens têm a oportunidade de mostrar todas as suas habilidades naturais e, ao mesmo tempo, aprendem a valorizar o trabalho que os outros realizam.

A educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena oferece espaços onde as pessoas podem descobrir suas próprias habilidades e, depois, desenvolver ainda mais sua capacidade natural. Isso não quer dizer que as capacidades sejam isoladas, mas que elas possam se complementar com outras. A vida floresce quando há diálogo, quando diferentes habilidades se encontram e se complementam, quando há reciprocidade de experiências e decisões compartilhadas.

O pensamento produtivo é uma expressão da educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena. Ele se baseia em ações complementares alinhadas às leis do multiverso, buscando sempre manter o equilíbrio e a harmonia com a mãe terra e o cosmos, respeitando os ciclos naturais da vida.

O fruto surge da união de várias forças e energias, não só do simples ato de semear. Para que a semente se transforme em fruto, muitas pessoas e elementos colaboraram: o Sol, a Lua, a Terra e a Água. Por isso, que a produtividade é a ação comunitária que trabalha de forma complementar.

Durante a celebração do mingau de mandiocaba, a menina moça recebe ensinamentos circulares das anciãs, que se manifestam através de uma pintura de onça no rosto. Essa prática é uma forma de aprender com os seres da natureza e agradecer às “Karowaras” da floresta pela proteção da mata, que é sagrada para o Povo Tembé em complementaridade do bem viver.

Essa mensagem simboliza que ela deve se tornar uma guerreira da comunidade, cheia de coragem, força, audácia, autonomia, liberdade e astúcia. Ao incorporar as virtudes, os valores morais e ecoéticos associados à onça, ela se compromete a defender seu povo com bravura e a alcançar o céu de Maíra, em um gesto de reciprocidade e respeito pela natureza e pelos espíritos que protegem sua cultura Tenetehara.

No corpo, há uma pintura da lua em transformação de complementaridade, que simboliza o começo de uma nova fase na vida de uma guerreira comunitária, solidária e social. Essa fase representa equilíbrio, ajuda mútua e espiritualidade, ao colocar em prática valores morais e éticos de forma recíproca ao chegar ao céu de Maíra.

Essa mensagem também é um agradecimento à Mãe Terra durante a lua nova, momento em que as atividades como caça, controle de pragas, corte de madeira, produtividade do plantio e colheita se realizam com maior eficiência, sempre conectadas aos ciclos da vida diária, da Mãe Terra e do cosmos.

O ritual festivo do mingau de mandiocaba acontece na “Ramada” da aldeia. Durante a celebração, a menina moça é colocada em desafio: ela precisa mexer o mingau depois que a mandioca foi lavada, descascada e ralada, sem deixar queimar, mantendo equilíbrio, harmonia e paciência. Além disso, ela também deve pisar e amassar pedaços quentes de mandioca cozida e bem macia com os pés em cima de folhas de açaizeiro ou bananeira.

Portanto, ela precisa aprender a suportar e conviver com a dor ao enfrentar as dificuldades que surgirão, pois isso faz parte do estado de espírito necessário para cumprir seus deveres e compromissos na vida guerreira comunitária.

Depois que o mingau de mandiocaba termina de cozinhar, a menina moça coloca suas pernas sobre a cuia, simbolizando a purificação e a proteção contra doenças, até que a fumaça chegue ao seu rosto. Durante a cerimônia, a menina moça serve o mingau de mandiocaba em outras cuias decoradas com desenhos da lua em transformação. Ela conta com a ajuda da sua família para oferecer a comida aos convidados de todas as idades - crianças, jovens, adultos e anciões - que participam do festejo ao longo da noite. As celebrações incluem danças em pares, formando círculos dentro da “Ramada”, enquanto cantam canções ancestrais conduzidas pelo Pajé e pelos anciãos.

Enquanto cantam, os homens tocam os maracás enquanto as mulheres cantam o refrão, formando um coro de vozes femininas. Dessa forma, a festa chega ao fim pelo amanhecer do outro dia, quando todos deixam a “Ramada” e agradecem a presença do sol.

O rito festivo do mingau de mandiocaba é o momento de complementaridade inicial de celebração social e espiritual em reciprocidade da vida guerreira comunitária das meninas e dos meninos, tendo a passagem cíclica e natural completa no Ritual da Festa do Moqueado.

Segue a preparação da Festa do Ritual do Moqueado com as confecções dos adornos plumários, das vestimentas corporais em complementaridade e reciprocidade às meninas e os meninos por suas mães, a organização da festa pelas mulheres, aldeões e a caçada.

No diálogo, entendemos que, após o ritual do mingau, há um período em que se realiza a caça de alguns pássaros, porco e macaco. Esses animais são colocados no moquém para o ritual do moqueado, que marca a continuidade da passagem das meninas e dos meninos como guerreiros da comunidade. Essa caça é vista como uma forma de purificação do corpo, um agradecimento a Maíra e uma manifestação da pajelança Tembê. Essa prática reflete a educação comunitária da *maí-pacha-sofia*, que valoriza o bem viver dos Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Caça, Moqueado e Pajelança

Henrique Moraes: *Aí nesse caso seria o primeiro momento, eu não sei se tem algum momento da caça ou já vai para o moqueado?*

Sebastiana Tembê: *Não, já vem de lá do mato, já vem direto para o moquém, só que se faz assim: se pegar lá no mato, eu matei este porco, é para o moquém, dali ninguém tira, aquele lá vai direto para o moquém não pode tirar para dar para os outros.*

Henrique Moraes: *Ah, então...*

Maria Tembê: *Para tá dividindo, eles vão só caçar, eles saem para o mato, por acaso, que nem aconteceu agora esses dias, teve um. Então, uma semana antes os caçadores já foram caçar, para chegar no domingo à noite, mas às vezes acontece de chegar no mesmo dia, aí caçaram, mataram as caças tudinho, aí quando chega né, faz aquela cantoria, primeira cantoria de agradecimento, que chegaram, que trouxeram, aí eles já começam botando no moquém para começar a assar, a caça é assada insossa, ela não é colocada sal.*

Henrique Moraes: *Então, quando tá acontecendo o mingau, eles já foram caçar?*

Maria Tembê: *Não, é depois. Depois do mingau, tem que... por acaso, mesmo que faz próximo, mas só vai fazer depois que tirar toda a pintura, tem que ser outra pintura, não pode ser a mesma, e às vezes demora, tem um período...*

Sebastiana Tembê: *Às vezes demora até um ano, tem que esperar as outras meninas para não ser só uma.*

Maria Tembê: *Que nem quando eu falei para ele, quando foi da Josy⁸⁴.*

Sebastiana Tembê: *É, para não ficar só uma, aí tem até uma menina, ela tá para se formar, aí a gente fica esperando elas ficarem moças para poder fazer junto com as outras, para não ser só uma.*

Henrique Moraes: *Aí no caso como é que aconteceria a caça? Se reúnem, aí sai, ficam quantos dias?*

⁸⁴ Filha da Maria Tembê.

Maria Tembê: Se reúnem, passam sete dias, caçando, ou seis dias, cinco. Como me diz o outro, quem tem sorte para encontrar logo, aí os caçadores vão, traz e já colocam no moquém, aí vai ser reparada aquela comida, vai ser moqueada, assado, para ela ficar pronta quase no último dia, todo dia os meninos têm que botar os galhos no fogo é reparar, reparar e reparar...

Henrique Moraes: Ficar cuidando. Aí no caso quais seriam essas caças para a festa do moqueado?

Maria Tembê: Caititu, mutum, nambu, porcão, guariba...

Henrique Moraes: Por que eles são importantes para a festa, por que esses pássaros, esse porco específico e o macaco, por que não podem ser outros, por exemplo?

Maria Tembê: É porque é assim: são escolha dos bichos que se comportam, dos bichos que são de bando, aqueles que...; porque é assim: tem animal que ele é tudo alvoraçado, quando o animal vai correndo, não espera o parceiro, vão para cá, outro para acolá, tudo assustado, então tem que ser uns animais que eles tenham comportamento, união, que eles possam entender o do mesmo grupo deles, aí é por isso que...

Sebastiana Tembê: O porcão é brabo, come; se ele pegar uma gente assim, que ele é brabo mesmo, o porcão come a gente e come fruta meio que limpa a mata.

Maria Tembê: É, que eles são de bando.

Sebastiana Tembê: É o mesmo da pintura da onça; o porco e o caititu, porque lá para fora eles chamam de javali, aqui a gente já chama de porcão.

Maria Tembê: Pois é, eu fiquei... eu fiquei olhando, né... eu disse “vou entender”. Mas isso é porcão, aí falam javali, mas é o mesminho, é porque uns dão o nome diferente, aí eu disse “ah, tá, entendi”.

Sebastiana Tembê: Tem cachorro que se der no bando do porco, eles matam e come mesmo o animal.

Henrique Moraes: Então, no caso, a importância deles é por causa disso, por isso é importante para tá na festa.

Sebastiana Tembê: Para a menina e para o menino.

Henrique Moraes: Acho que seria esse momento que a senhora tá falando. Não sei se é esse aqui né, ou é esse aqui? Não sei se é antes.

Maria Tembê: É, é tudo... esse é o mesminho desse.

Henrique Moraes: Esse aqui seria o que?

Maria Tembê: É o cofo, é a forma do vasilhame que os caçadores carregam a caça nas costas, faz tipo uma mochila, faz tipo um saco, uma sacola de açazeira, aí desce tudinho, aí pega a outra folha de guarimã, ou mesmo outras da mesminha e vai só ajeitando, assim vai só colocando.

Henrique Moraes: *Aí no caso, por exemplo, tem essas caças, tem que fazer essas caças, não pode fazer outras caças ou não pode exagerar, tem que ser só o necessário?*

Maria Tembê: *Tem que ser só dessas, que vai para o moquéu é só dessas, mesmo que botem um grandão, ou três, mas só é desses, não pode colocar outros.*

Henrique Moraes: *Aí no caso como é feito esse moquéu para eles ficarem em cima? É o que?*

Maria Tembê: *A gente faz um jirau de varas, nós cortamos as varas e vai fazer aquele jirau igual essa mesa, botando tudinho assim, e aí bota... aí faz o fogo, aquele fogo lento para ele não queimar, não ficar só com gosto de fumaça, que aí... essa... a guariba que vai para cá, que a guariba a gente bota no... que a guariba, ela é o principal de tudo da festa, dessas caças tudo que vai ser para agradecer a mata.*

Sebastiana Tembê: *Aí vai para a parte da defumação com breu⁸⁵, que o pajé já vai dar... mas antes disso o pajé já orientou a gente que não pode fazer isso, porque se for, às vezes o pajé não tá, e ela vai passar mal, vai sentir muita dor de cabeça, vai sentir assombração, vai ver coisas que não existe, é assim.*

Maria Tembê: *Os cigarros, que é o tawari, aí fuma para defumar, chama alguns espíritos para animar a festa.*

Henrique Moraes: *No caso ele é para chamar ou para...?*

Maria Tembê: *Tanto ele chama como ele também tem um tipo de uma... expulsa aquele mal que a pessoa tem quando tá no campo, assim que por acaso, às vezes até aqui, a gente tá aqui, se quiser fumar, por acaso que tá se achando que tem algo que tá aquele arrepiado no corpo, tá se sentindo com coisa assim, vai lá e fuma; ele é feito na casca do tawari, é uma árvore que tem uma casaca, a gente tira e fuma...*

Henrique Moraes: *Ele é só o tawari mesmo, não tem nada dentro?*

Maria Tembê: *A gente coloca um pouquinho de fumo, aí coloca um pouquinho de breu, que é para ajudar a fazer aquela defumação, assim para ficar cheiroso.*

Sebastiana Tembê: *Ficar andando por aí, elas ficam, assim meia que fora de si, meia desnorteada, não para, ficam andando por aí sentindo dor de cabeça, fica caindo à toa, quando vai para festa tradicional dessas que fizeram, quando cantam uma música já tá por ali toda caindo, tudo karowara, porque as meninas não obedecem. Então, aquelas que não obedecem, um dia desses eu estava falando lá na aldeia São Pedro né, aí estavam “olha, fulano pegou! Fulano não sei o que!”. Sabe o que é isso, é porque vocês são teimosas, não respeitam, não acreditam, só acreditam quando vê, então quando vê, é isso. Não tenho pena não, pode ficar rolando*

⁸⁵ Breu branco refere-se tanto a uma árvore (*Protium heptaphyllum*), nativa da Amazônia, como à sua resina perfumada e medicinal.

pelo chão, caindo, se batendo, se gritando por aí que eu não vou acudir não.

Henrique Moraes: *Então, no caso é isso, quando pega a karowara?*

Maria Tembê: *Isso. Aí fica. Aí tem que fazer o que? Tem que ir para o Pajé para tratar, cuidar, afastar aquilo de uma vez, aí a moça pode ir para qualquer canto que não vai acontecer. Mas aí é assim, quem não se cuida, não obedece, aí acontece esse tipo de coisa, por isso que toda festa, quando um de vocês vir e prestar atenção por ali, é porque não obedecem às regras, aí se dá mal, aí ficam daquele jeito. Aí ele vai dizer assim, e eu que nunca fiz e aconteceu comigo, sim, às vezes assim, quem tem o corpo aberto para receber esses espíritos da natureza, a pessoa pega também.*

Henrique Moraes: *Como a senhora falou, quando pega a karowara, quem pode cuidar quando acontece isso na festa?*

Maria Tembê: *Às vezes tem um ou dois pessoas que cuidam quando tá assim, que sabe tirar.*

Henrique Moraes: *Aí no caso seria o Pajé?*

Maria Tembê: *É, o Pajé, algum cacique se entendesse.*

Henrique Moraes: *No caso as karowara, só seriam karowaras, por exemplo, a karowara...*

Maria Tembê: *Karowara da água, karowara do seco, karowara do ar...*

Henrique Moraes: *Existe karowara ancestral? Por exemplo, a pessoa morreu e...*

Sebastiana Tembê: *Existe. E aparece também. Eles dão sabedora né, dão orientação.*

Henrique Moraes: *Nesse caso é possível se comunicar com as karowara? Mas não é qualquer pessoa.*

Maria Tembê: *Até porque quando vão, tem uns que gostam, aí eles cantam, eles chamam para animar; chamam os espíritos dos outros, aí chamam, em poucas horas aqueles que têm o corpo aberto, ficam gritando, corpo todo mole, não se aguenta, fica ali se tremendo, gritando, o ritual tá acontecendo, aí é normal.*

Henrique Moraes: *E se de repente, por exemplo, uma menina e um menino que passou pelo ritual, pela festa, eles acabam não cumprindo aquelas sabedorias, no caso, a menina teve as pinturas, a pintura é para ela ser forte, corajosa, proteger a comunidade, se ela não faz nada disso, aí o que acontece com ela? Por exemplo quando ela morre.*

Maria Tembê: *Aí quando acontece, só vai ocorrer coisa de ruim para ela, porque a menina teve a mãe, que sempre disse assim né, nosso povo sempre diz assim “teu filho tá errado, a mãe que não ensinou”. Se ele fala por acaso assim, alguns que não falam na língua, e tem uns que sabem, a*

primeira coisa se tu não sabes foi porque tua mãe não ensinou, então tu faz coisa errada porque tua mãe não te orientou, disse que não era pra ti ir.

Henrique Moraes: *Aí quando essa pessoa morre, a karowara fica por onde? Ela vai para o céu, ela fica aqui?*

Maria Tembê: *Não, ela fica vagando no espaço.*

Moraes Junior: *Entendi, porque ela acabou não cumprindo né, então ela fica para cá, ela não vai.*

Maria Tembê: *É, ela não vai, ela vai ficar por aí no espaço, perturbando outros corpos de outras pessoas.*

Henrique Moraes: *E o Pajé pode ser essa pessoa que vê?*

Maria Tembê: *É, ele vê. Ele conversa. Aparece aqueles espíritos, aí ele vai conversar. Vem um espírito do bem, vem o espírito do mal e aquele espírito maligno vai levar.*

Henrique Moraes: *Aí só quem pode desfazer isso é o Pajé?*

Maria Tembê: *É, só o Pajé que trata disso, só ele, senão a pessoa morre doente, e nunca vai ficar bom.*

Henrique Moraes: *Por isso é importante a presença do Pajé ali, de repente na festa, aí vem uma karowara, alguma coisa, ele vai saber.*

Maria Tembê: *Ele vai saber expulsar.*

A realização da caçada do Porco do Mato Caititu, do Pássaro Nambu e do Pássaro Mutum como purificadores e do Macaco Guariba como agradecimento à Maíra, busca manter a relação de complementaridade, reciprocidade e relacionalidade com eles no bem viver.

Essa atividade é organizada pela família da menina moça com um grupo que vai entrar na floresta. A caçada irá revelar a visão de mundo e a forma como os Tenetehara entendem as relacionalidades entre humanos e seres não humanos. Por isso, é muito importante contar com pessoas que tenham habilidade e preparo para se comunicar em correspondência nesse tipo de diálogo transespecífico, como o Pajé, que conhece bem a cultura e os segredos do território ancestral, além dos caciques, lideranças e anciãos que também possuem grande experiência e conhecimento.

Esses processos permanentes de aprender e ensinar, que acontecem de forma natural da capacidade e circular, são essenciais para a educação e para fortalecer os laços entre os jovens guerreiros e a comunidade.

Essas comunicações de conhecimentos, baseadas nos saberes ancestrais, ajudam os jovens a enfrentarem e sobreviverem às dificuldades da floresta e da caça, promovendo solidariedade entre eles. Os caçadores passam de cinco a sete dias na busca pelo alimento suficiente para a Festa do Ritual do Moqueado, que dura sete dias.

Antes de começarem a caçada, o Pajé faz um pedido de licença, usando sua sabedoria ancestral em complementaridade e respeitando a natureza. Ele fala de forma moderada, imitando os sons dos animais da mata ou oferecendo tabaco como agradecimento pela permissão.

Essa cerimônia é uma forma de reciprocidade, pedindo proteção e sucesso na caça aos seres que vivem na floresta e aos animais, considerados guardiões e protetores não humanos das florestas, como as “Karowaras” do Curupira e da Matim.

Se não houver uma comunicação de complementaridade e de reciprocidade, pode acontecer uma caça excessiva e desnecessária, que acaba desperdiçando ou prejudicando o corpo do animal, que poderia ser aproveitado como alimento ou dádiva. Por isso, os ossos são bem enterrados, para evitar que sejam roídos por porcos ou que fiquem expostos a doenças ou ataques das “karowaras” e dos “piwaras” aos seus familiares.

Isso fica claro na forte conexão de energia que existe entre suas diferenças como seres humanos, como Karowara e como animais, especialmente na convivência harmoniosa e no equilíbrio que mantêm com a vida da Mãe Terra e Maíra. Essa relação também se manifesta na forma como eles interagem socialmente e espiritualmente com os elementos ao seu redor, sempre buscando um equilíbrio mútuo.

Por isso, é muito importante que o Pajé esteja presente nesse momento. Ele pode ajudar em correspondência ao controlar as “Karowaras” por meio do seu diálogo transespecífico espiritual, próprio da “pajelança”.

O Pajé consegue atravessar barreiras físicas, enxergar esses outros seres e pedir desculpas pelos excessos, trazendo assim a sabedoria da cura. Assim, os caçadores mais experientes, que conhecem bem os segredos da floresta, entram na mata fazendo uma varredura ou observando os locais onde os animais costumam morar. Geralmente, esses animais saem de suas moradas e seguem vários caminhos para chegar nas plantas frutíferas, atuando como verdadeiros purificadores naturais do ambiente, ou então vão até os igarapés em busca de comida.

Quando o animal é abatido usando armadilhas, ele é levado até a barraca. Lá, faz-se uma fogueira com folhas de açazeiro fincadas no chão, como uma forma de purificação e

proteção das “Karowaras” ou animais do mato, em sinal de complementaridade e reciprocidade.

O animal é então limpo com água quente do igarapé e, com um facão, é eviscerado e salgado. Depois, ele é envolvido em folhas de guarimã e enterrado em buracos de até três palmos de profundidade para conservar a carne.

No último dia de caça, os animais são desenterrados e limpos para tirar o sal ou qualquer sujeira da terra, e depois cortados em pedaços menores. O fogo é aceso no moquém para pré-cozinhar ou pré-assar a caça. É importante lembrar que, nesse processo, apenas o macaco é moqueado inteiro. No dia seguinte, a caça é colocada nos cofos de açazeira, envolta na folha de guarimã, e dividida em partes iguais para todos.

Depois de cinco ou sete dias, ela é levada de volta para a aldeia. Para celebrar o Ritual do Moqueado, a comunidade é avisada da chegada dos caçadores por meio de cantos, e eles são recebidos com muita alegria para participar do festejo Tembê.

A celebração acontece ao longo de sete dias, de segunda a domingo, com muita música e canto, embalada pelo som do maracá. Durante o evento, também há pinturas corporais e agradecimentos à “Karowara” Maíra pelos alimentos, por meio do Macaco Guariba.

Além disso, são convidadas as “Karowaras” ancestrais Tenetehara, que representam a sabedoria dos antepassados, os animais da floresta, como o Mutum, Nambu e Caititu, e também as “Karowaras” dos seus donos, que são os guardiões e protetores da floresta, como o Curupira e a Matim.

Durante o ritual, as mulheres colocam pedaços das caças em um moquém feito com galhos de árvores, raízes úmidas ou varas verdes sobre o fogo. Essa defumação dura alguns dias, sendo reparados pelos meninos e serve para conservar a carne. Depois, ela é oferecida aos iniciados e convidados do festejo, na forma de uma paçoca com farinha. Os animais mais importantes nesse momento são o Pássaro Nambu, o Porco do Mato Caititu e o Pássaro Mutum, considerados purificadores para imbuir as virtudes éticas dos espíritos dos animais pintados nos guerreiros e guerreiras comunitários Tembê.

Essa tradição acontece no último dia do Moqueado e deu origem ao nome da festa: o ritual do moqueado. Assim, o Pajé, que é a liderança espiritual da aldeia, usa sua sabedoria ancestral para orientar as meninas e os meninos durante o ritual. Ele pede que eles não olhem fixamente para os lados ao participarem da cerimônia, além de evitar brincadeiras ou risadas, como uma forma de demonstrar respeito pelo momento sagrado. Também é importante não sair sozinho para ir ao banheiro, se alimentar ou descansar, seja de dia ou à noite, nas suas

redes. Isso porque eles não estão preparados para os perigos e os mistérios que acontecem à noite, e podem ser afetados de forma maligna na ausência de companhia e conexão de energia com as “Karowaras” errantes que vagam pelas áreas, assim como com os seres da floresta, como o Curupira, a Matim, ou os espíritos do rio, como a Mãe D’água. Tudo isso é importante para que a festa aconteça de forma segura e harmoniosa em complementaridade e reciprocidade.

Por isso, antes de iniciar a cerimônia, e durante também, se coloca resina de breu-branco nos defumadores feitos de lata com carvão aceso na entrada da “Ramada”, com o intuito de afastar em complementaridade e reciprocidade essas “Karowaras” do entorno, não devendo haver muito trânsito na frente de pessoas durante o ritual, principalmente, os errantes, porque podem cometer excessos e acabar derrubando ao chão os convidados e iniciados incorporados durante o festejo.

Assim, depois disso as meninas e os meninos começam a dançar em par. No primeiro dia na “Ramada”, a dança circular começa devagar, em um ritmo tranquilo. Depois, ela fica mais rápida, com passos saltitantes e enérgicos, que podem durar de oito a nove horas por dia, exigindo bastante resistência física. Essa intensidade pode até machucar os pés, mas também cria um ambiente de transe e euforia, onde as pessoas se conectam com os antepassados através da ciclicidade da dança. A música ancestral, cantada por um Pajé e pelos anciãos, acompanha toda a celebração, formando uma orquestra que mantém o ritmo e a energia do momento.

Durante o dia, são entoados cantos de reverência às “Karowaras” dos Pássaros Nambu, Mutum, e à noite, às “Karowara” do Porco do Mato Caititu. Esses cânticos fazem parte de rituais de agradecimento às “Karowaras” da floresta, como Curupira e Matim, que protegem a mata e o povo Tembê.

Esses momentos de cantos acontecem de forma complementar e recíproca, com os guerreiros tocando maracás, geralmente conduzidos pelos pajés, que são os anciãos, enquanto as guerreiras cantam o refrão. Dessa forma, o Pajé utiliza a fumaça do charuto do Tawari com porronca⁸⁶ e breu-branco para convidar em relacionalidade e reciprocidade, junto com cantos e sons do maracá, a presença no ritual das “Karowaras” e aos ancestrais, em ciclicidade, como reverência ao comunicar sabedorias, orientações e alegrias.

E os cantores para afastarem, em complementaridade e reciprocidade, os maus espíritos ao proteger todos os presentes na festa de iniciação dos guerreiros e das guerreiras

⁸⁶ Palha.

comunitários Tenetehara, pois é através do tawari que o Pajé poderá ter certo controle para apaziguar as karowaras nos momentos em que estiverem derrubando os participantes.

Na formação, o ritual do moqueado, marca o seu fim a partir da pintura corporal nas meninas do jenipapo e dos meninos do macaco como imbução de suas virtudes e da lua, assim formando-se como gente verdadeira, guerreiras e guerreiros comunitários do Povo Tembê e marcando essa união Tenetehara ao não deixar romper o rabo de arraia. Essa prática é uma expressão da educação comunitária da *maí-pacha-sofia* do bem viver Tembê Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Pintura Corporal, Formação e Rabo de Arraia⁸⁷

Henrique Moraes: *Que vai pegar na caça lá a guariba também?*

Maria Tembê: *Isso. Ela tá aqui, aí é assada inteira, sem tá danificado nada, que é para aprontar a guariba para o aldeão, pular com ela, vai fazer graças para as meninas, para ver aquela que vai achar graça, vai ficar quieta, se tem bom comportamento, se ela vai ser fiel ao marido, aí essa guariba tá lá; aí a gente apronta ela igual uma liderança, bota o capacete, o cocarzinho tudinho, faz a sainha, pinta de urucum⁸⁸, aí faz o tawari, bota para ela fumar, representando tudinho.*

Henrique Moraes: *Aí no caso seriam os pássaros, o porco e a guariba, entendi. Aí nesse momento fica ali, no moqueado...*

Maria Tembê: *Isso, nesses sete dias, ela vai ficar... no dia que vai finalizar que é no domingo, aí pega essas caças tudinho, aí bota na panela para cozinhar, ela vai ferver no sábado, ferve o dia todinho, para no domingo as caças tá bem molezinha, para desfiar, para botar no pilão, sendo que a guariba ela não vai tá, só a nambu que vai para o pilão.*

Henrique Moraes: *O porco não vai?*

Sebastiana Tembê: *Não, o porco vai, mas é para dar para o pessoal comer, desfiar para todo mundo comer.*

Maria Tembê: *Desfia tudinho, faz aquela farofa. Aí vai distribuir para todo mundo comer.*

Henrique Moraes: *Então, acho que é aqui né? Pilão né? Aqui ele tá desfiando então?*

Sebastiana Tembê: *Aqui ele tá desfiando a carne que é para dar para o pessoal.*

⁸⁷ Acesso ao Instagram, mídiatiarg_oficial, ritual do moqueado: <https://www.instagram.com/p/DMEZHhiuqsw/>.

⁸⁸ O Urucum é uma semente nativa do Brasil, utilizada como corante vermelho em pinturas e condimento, popularmente conhecido como colorau.

Henrique Moraes: *Aqui é o bolinho, né?*

Sebastiana Tembê: *É, o bolinho que eles passam no braço da moça e do menino.*

Henrique Moraes: *Aí isso é no último dia, no caso?*

Maria Tembê: *É, no último dia, que vai botar elas sentadinhas no tupé⁸⁹.*

Henrique Moraes: *O “tupé” é o...?*

Maria Tembê: *O tupé ele é quase igual àquele ali, só que ali é quadriculado.*

Sebastiana Tembê: *A gente faz bem comprido ele, para se sentar.*

Henrique Moraes: *Para ficar em cima.*

Sebastiana Tembê: *Para elas se sentarem em cima.*

Maria Tembê: *E sendo que, nesse intervalo aqui dessa semana, todo dia a gente pinta para dar o banhinho de jenipapo nela, para ela ficar beeem...*

Henrique Moraes: *Ah, nesse dia a moça só vai ter o jenipapo, já não vai ter a pintura da onça?*

Maria Tembê: *Não, é tudo preto. Vai ser tudo preto. Durante a festa todinha a menina não tem pintura diferente, só é uma... é o banho que a gente dá.*

Henrique Moraes: *E o menino sim, ele fica com...?*

Maria Tembê: *O menino só é mesmo a pintura de meia-lua.*

Sebastiana Tembê: *Esse aqui já é o moqueado, que fica todo preto, todinho. Ela já vai representando a guariba, a menina é toda pretinha, e aí as moças já estão tudo preta; já os meninos, eles irão ter só aquele... preto... no pé que fica que nem uma meia e na boca.*

Henrique Moraes: *Aí eu acho que do menino, que a senhora falou aqui, acho que é essa pintura vai ser a mesma dela ali, né? Aqui da lua, aí no caso dele muda né?*

Maria Tembê: *Só muda o rosto; no caso da menina é pintado tudo. Do menino só é aqui assim, a boca de guariba no rosto dele.*

Henrique Moraes: *Aí no caso essa boca de guariba significa o que?*

Maria Tembê: *Significa que é a barba dele... que é a barba da guariba, que é um animal que ele é muito inteligente, que canta, muda a voz, que anda em bando.*

⁸⁹ Tupé é uma esteira feita da tala da palmeira de guarimã utilizada para sentar-se.

Sebastiana Tembê: Muda a voz, quando a guariba é grandona, que fica grossão, que fica bonita aquela parte, é a mesma coisa a do menino, é a situação que ele tá mudando a voz dele, ser um adulto, que ele vai se formar, ser homem, aí no caso essa pintura aqui, aquela garra que ele vai ter na garganta igual a guariba.

Henrique Moraes: No caso a guariba também tem essa... por exemplo, a guariba seria um macaco, né?

Maria Tembê: É.

Henrique Moraes: No caso ele é muito comunitário, a guariba é forte também?

Sebastiana Tembê: É, ele é forte, unida. Falei que ele canta longe, a gente escuta longe, ali para dentro da mata.

Henrique Moraes: Aí no caso, por exemplo, aqui provavelmente eles dançando né, essas indumentárias aqui, o que seria aqui?

Sebastiana Tembê: É a peninha.

Maria Tembê: Aí nessa hora que ela vai sentar, que irão botar nela aquelas penugenzinhas assim, parecido uma roupazinha assim. Aí é pregado um leite de canoinha, é um cipó que dá na mata, aí nós tiramos, ele serve também de emplasto, por um acaso a pessoa que fica com o músculo dolorido, que a gente fala “rasgado”, aí leva para a pessoa costurar, fazer aquela massagem, aí a gente prega um galho ou um paninho, e passa bem em cima e coloca, que é para sarar aquele local, então ele também serve para isso, nós passamos assim.

Henrique Moraes: Aí nesse momento ele tá simbolizando o que, no caso, quando coloca essa parte?

Sebastiana Tembê: O casamento. Por isso que quando terminava, naquele tempo atrás né, quando terminava o moqueado, a gente entregava para um menino, a moça botou essas penas aqui no braço, botou aqui no peito, bota na cabeça, no canto aqui, para eles assim é o véu que tá na cabeça, aí já era o casamento dos dois, o casal, para entregar ela para o menino e pronto, agora não, a gente não entrega mais.

Henrique Moraes: Ah, então mudou?

Sebastiana Tembê: Mudou.

Maria Tembê: Esse que você tá falando, era no início verdadeiro, né.

Sebastiana Tembê: Só esse daí do casamento, mas as outras coisas tudo continua normal.

Maria Tembê: As caças tudo continua.

Sebastiana Tembê: Foi só mesmo para não se ajuntar⁹⁰, e não quiseram mais que fizessem assim. Mas vai indo, vai indo, tem uns que ainda se ajuntam com o mesmo menino que a moça pulou, tem muitos que acontecessem ainda isso.

Henrique Moraes: No caso ela gostou e...?

Maria Tembê: Já fica.

Henrique Moraes: Ah entendi, então na cultura, por exemplo, se casa; se quiser, fica, mas se não quiser, não tem problema. Aí no caso, depois disso, tem algum outro momento, não sei se é esse aqui.

Sebastiana Tembê: Tem não. Só tem um derradeiro mesmo, que já é o fim da festa.

Henrique Moraes: Aqui é, não sei é o rabo de arraia.

Maria Tembê: Aqui já é o encerramento, de tudinho, agradecimento, tudo, e...

Sebastiana Tembê: Aquela alegria que teve, daquela força, de todo mundo, aqueles que tem força vai para lá para fazer o rabo de arraia.

Henrique Moraes: No caso, o rabo já vai ser um agradecimento?

Maria Tembê: É, de alegrar, aí todo mundo tá ali.

Sebastiana Tembê: Já tem aquelas outras pessoas que se formou, que já tão na fase adulta, aí se junta aquele monte e vão, quem gosta de ir vai, quem não gosta fica só olhando.

Maria Tembê: A festa do mingau né, passa de menina para adolescente; ela era moça, menstruou, aí não significa que ela é uma adulta né, de idade, de dezoito anos, não, ela já é uma menina que era criança e passou para adolescente.

Henrique Moraes: Aí nesse caso, nesse momento ela já tá em outra etapa da vida, né?

Maria Tembê: Isso.

Henrique Moraes: É uma etapa que ela já pode se casar, já pode ter filho.

Maria Tembê: Aí quando faz o moqueado, significa tipo assim, uma festa de quinze anos, que já vai para se casar.

Sebastiana Tembê: Depois do moqueado, ela já pode se casar, ela pode fazer tudo da vida dela.

Maria Tembê: Aí depois que a gente faz este moqueado, aí ela vai ter que usar este cordãozinho branquinho de miçanga. Quando não tem miçanga, a gente coloca um fiozinho branco, pode ser de algodão, aí a menina vai usar

⁹⁰ Indica ficar junto ou se casar.

este fiozinho no final dessa última festa que vai fazer. Então, depois que faz essa festa, desse último dia, que coloca esse colarzinho, a moça não vai poder ficar saindo, não vai ficar andando no escuro, não vai andar descalço, não vai comer comida remosa, não se pinta, ficar protegida.

Henrique Moraes: *Então, essas seriam as etapas: do mingau, a caça e o moqueado. Certo? Maravilha.*

A educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena é uma forma de avaliação feita pela própria comunidade. Ela leva em conta o ensino, o aprendizado e a avaliação, sempre considerando as pessoas, a vida e nossa responsabilidade por tudo ao nosso redor.

Na visão indígena, toda a comunidade participa, de forma direta ou indireta, na formação do aprendiz, com o intuito de manter o equilíbrio comunitário e promover o bem viver para todos.

A educação comunitária da *pachasofia* do bem viver indígena é de todos, pois incentiva que cada pessoa participe, assumindo decisões e responsabilidades de forma coletiva sobre as questões relacionadas à educação. Dessa maneira, toda a comunidade está envolvida no processo educativo. Não é apenas o professor quem tem um papel importante, mas toda a comunidade, reconhecendo que a educação começa na família desde os primeiros passos.

No sábado de manhã, usando uma taboca de bambu com jenipapo, os meninos aprendem e recebem ensinamentos que são permanentes e circulares, feitos em harmonia com os seres da natureza.

Essas lições são transmitidas pelas anciãs, que pintam o rosto com uma imagem de um macaco, e no corpo representam a lua em transformação, simbolizando a passagem do tempo e a transformação em complementaridade. Essa representação reforça valores como a reciprocidade social, a solidariedade, o equilíbrio e a ajuda mútua, tanto na vida comunitária quanto na espiritualidade. Tudo isso tem o propósito de fortalecer o espírito de guerreiro comunitário, imbuindo virtudes morais e valores éticos de um explorador atento à floresta, que trabalha em parceria e com paciência ao lado do seu povo Tembê Tenetehara.

As meninas também fazem novamente a pintura corporal por todo o corpo, que ficará mais escura no domingo. Essa pintura destaca o adorno plumário e a vestimenta corporal que elas usam, simbolizando a passagem para uma fase de vida guerreira comunitária. Essa etapa corresponde a do segmento final da celebração do Ritual do Moqueado.

No domingo, as meninas e os meninos passam pelas práticas e saberes cerimoniais. As meninas, em cima do tupé ancestral, têm uma franja cortada pelo Pajé, acima da sobrancelha. Elas também recebem um colar branco com penas e usam uma vestimenta corporal ornamentada, que inclui uma saia branca com uma fita vermelha. Essa vestimenta simboliza a luz do dia, proteção e representa uma vida iluminada, em movimento circular, de forma complementar e recíproca, marcando também a passagem pela menarca.

O Pajé aplica uma cola vegetal de cipó de canoinha com o dedo sobre o tórax e os antebraços, e por cima coloca um adorno feito com penugens de gavião-branco, que simboliza uma espécie de vestimenta de formatura em forma de M. O cocar é colocado tanto nas meninas quanto nos meninos. Nos meninos, o cocar fica de cabeça para baixo, indicando que eles ainda não se tornaram guerreiros completos e que ainda não estão prontos para assumir seu papel na comunidade.

Depois de passar pela cerimônia de formatura, o cocar é colocado com a ponta para cima, simbolizando que ele se tornou um guerreiro comunitário Tembé. Ao final do ritual, as mulheres usam o pilão para triturar a carne desfiada do Nambu, misturando com farinha de mandioca até formar uma farofa de carne.

Em seguida, elas moldam essa mistura com as mãos, formando pequenos bolinhos redondos, que são colocados em uma cuia. Em seguida, o Mutum e o Caititu também são desfiados e servidos para todos apreciarem.

O Pajé passa a cuia pelo corpo das meninas e dos meninos, e depois ela é oferecida para que os iniciados possam comer. Esse gesto simboliza a purificação ou limpeza do corpo, fazendo parte do processo de iniciação, à imbuição, em complementaridade da virtude da pintura corporal.

Essa prática busca promover a conexão entre o ser humano e a natureza, ajudando os jovens a exercerem com excelência seu papel de guerreiros e guerreiras na comunidade, sempre com reciprocidade, solidariedade, equilíbrio e ajuda mútua.

Para chegarem ao céu de Maíra, que representa os ancestrais, também são servidos os anciãos e convidados. Após essa cerimônia, o festejo é temporariamente interrompido para um pequeno intervalo.

Após o intervalo na “Ramada”, as danças e os cantos dão um ritmo bem animado ao festejo, destacando a presença do Macaco Guariba, que está todo empalhado, lembrando um animal real e uma liderança, e está vestido com saia, colar e cocar.

Os indígenas dançam com o Macaco Guariba como uma forma de agradecimento em relação ao céu de Maíra, pedindo por fartura na caça e na alimentação da Mãe Terra ao longo do ano.

Além disso, a dança também serve para brincar e fazer as meninas e os meninos rirem, como uma espécie de teste para avaliar sua seriedade diante de todos da comunidade. Se eles sorrirem, fica claro que ainda não têm as qualidades de um guerreiro ou guerreira comunitária, e podem receber advertências por isso.

No domingo à tarde, o ritual chega ao seu encerramento com uma cantoria e a saída da “Ramada”. Nesse momento, todos são convidados a participar da dança chamada “Rabo de Arraia”. Os participantes se dão as mãos e formam um círculo humano, dando várias voltas na frente da “Ramada”.

Durante a dança, eles tentam não romper o círculo, que simboliza a passagem das meninas e dos meninos para se tornarem guerreiros e guerreiras da comunidade. Essa tradição reforça a cultura, afirma a identidade e fortalece a união da aldeia Tenetehara.

Vale ressaltar, nesse contexto, que a Entrevista Dialógica Freireana destacou do Encontro Dialógico Formativo sobre o ritual festivo do mingau e do moqueado a sua dimensão pedagógica decolonial da educação comunitária da *maí-pacha-sofia* do bem viver Tembê Tenetehara.

Encontro Dialógico Formativo – Pedagogia Decolonial do Bem Viver Indígena Tembê Tenetehara

Henrique Moraes: *Sobre a festa do Povo Tembê. Será que o diálogo com a comunidade, que a gente teve ali, contribuiu para a compreensão do ritual e da festa ou das narrativas com uma expressão da cosmovisão do Povo Tenetehara?*

Valdson Amorim: *Sim, sim. E sendo o ritual, na verdade, as expressões culturais Tembê em geral, são demonstrações da vivência, eu diria, as narrativas culturais manifestadas ali ritualmente. É a vida demonstrada ritualmente, a vida em todos os sentidos, espiritual, cultural e ancestral, e uma série de coisas. Os rituais eles são uma ponte também de conteúdo e uma ponte muito rica, porque a filosofia começa a trabalhar nas escolas a partir da Grécia antiga ou da mitologia. E das histórias contadas e recontadas ali oralmente. Os rituais indígenas, são isso também, são expressões dessa cultura que embora em alguns contextos estejam se apagando. Mas elas fazem parte da constituição do povo e da memória. Eu digo memória porque há muita coisa que se perde. Então os rituais, eles são também uma expressão de conscientização, vamos manter essa memória pelo menos. Isso é a identidade do povo que está ali sendo resgatada e mostrada pelas populações e gerações futuras. Se o diálogo contribuiu para*

a compreensão de que esses rituais eles contribuem para o processo talvez filosófico e educacional, com certeza. Sem dúvida nenhuma.

Henrique Moraes: *Então, professor como você falou. Assim o ritual. Ele, expressa essa questão da cosmovisão, das narrativas e as suas relações com a natureza. Com a espiritualidade, isso a gente viu com o professor de língua. Quando ele acabou falando das narrativas.*

Valdson Amorim: *Ah, exatamente. É os rituais expressam exatamente a forma como os Tembê veem o mundo, como eles veem a realidade global, vamos dizer assim. É, um ponto de vista. Você fala assim, é uma cosmovisão é isso, é como eles veem. E se manifestam assim. Eles veem o mundo dessa forma. E como é que eles demonstram? Através dos rituais. É uma forma, eu diria até de tentar explicar algumas coisas, falando assim mais filosoficamente, mais Grécia antiga, é uma forma de tentar compreender uma série de coisas do mundo do cosmo desta realidade é expressão de que a como é que eu explico isso? A partir da minha cultura, a partir da cultura interna nossa, os rituais. E, é bonito isso porque se na Grécia antiga. Eles explicavam, assim. E era muito reconhecido e até hoje a gente reconhece porque não reconhecer a expressão do Povo Tembê que é a mesmíssima coisa, a única coisa que é diferente é o tempo, porque hoje a gente vive tecnologicamente, mas isso não deve se apagar, porque é uma forma de ver o mundo. É assim que eles veem o mundo, o mundo como um todo, espiritual, mundo cultural, mundo das relações, inclusive da formação da própria pessoa humana. Porque o moqueado que é a festa eu diria que tem maior expressão dentro do Povo Tembê. Ela é um momento de formação do ser humano é o momento em que aquela menina ou aquele menino transitam para mulher e para homem. É, um momento de formação também da identidade, da cultura do ser humano Tembê.*

Henrique Moraes: *Perfeito. Teve uma coisa que você falou, que você fez uma aproximação com a Grécia ali, que por exemplo. Então, nessas condições, existem expressões de saberes epistemológicos, ontológicos, é estético como qualquer outra cultura que existe no mundo, não é?*

Valdson Amorim: *Com certeza é uma expressão filosófica. É, uma filosofia pura. Isto é ética. Você falou muito bem. E as festas indígenas. Elas têm uma, estética. Ela se expressa de forma muito grande. Muito é assim. Eu não vou simplificar aqui nessa expressão, mas. É visível. A estética é visível. Claro que tem que ser visível, mas é a estética. Ela conta muito porque faz parte da presença ele precisa ter um certo tratamento, porque a festa inclui estética, epistemologia, sem dúvida nenhuma. Ali é expressão dos conhecimentos culturais, dos saberes ancestrais, da visão de mundo e inclusive dessa questão mais de ver o mundo, desde a cosmovisão deles. É isto é cultural! Estético! É antropológico. Nem se fala. A antropologia é, eu diria, até uma antropologia cultural. Porque é assim que se vê o ser humano, o ser humano se forma assim, isso faz parte do que vamos dizer do alicerce. É a base sobre a qual a identidade Tembê se ergue, vamos dizer assim. Então, é perfeito assim. É sempre assim, enfim.*

As pedagogias decoloniais valorizam as riquezas culturais dos povos indígenas e suas formas de aprender e ensinar, que são atravessadas por suas cosmogonias, cosmovisões,

saberes tradicionais, formas de expressão corporal, sons, memórias, histórias, valores, alimentações, espiritualidades e suas relações com o mundo além do humano e com a natureza no bem viver.

Essas manifestações representam as identidades, as formas de existir e as ancestralidades desses povos originários que vivem na Abya Yala. As pedagogias decoloniais indígenas do bem viver convidam os educadores a se deixarem “molharem” profundamente pelas “águas” culturas indígenas, para que possam aprender, entender e sentir essas tradições a partir de diferentes histórias, formas de pensar, conhecimentos, práticas e modos de vida.

Consistem em pedagogias decoloniais indígenas do bem viver que nós aprendemos o reconhecimento de outras maneiras de ser, estar, existir, sentir, perguntar, fazer, pensar, olhar, ouvir e conhecer no mundo. Nós aprendemos também que é importante desensinar certas práticas educacionais bancárias para, assim, reaprender de uma forma diferente e libertadora, uma que valorize a experiência comunitária e a prática educacional coletiva do bem viver.

Essas pedagogias decoloniais indígenas do bem viver buscam promover liberdade, autonomia, justiça e o reconhecimento do outro como sujeito indígena, fortalecendo a autodeterminação e a afirmação da identidade indígena. Elas nos ensinam a termos uma atenção política e ética às nossas práticas e locais de enunciação em relação a essas histórias e epistemologias, às práticas educacionais que podemos realizar para reconhecer e valorizar as pedagogias indígenas.

As pedagogias decoloniais indígenas do bem viver são os alicerces que capacitam os educadores para atuarem nas escolas indígenas, fundamentadas em seus conhecimentos, valores, crenças e memórias. Elas são utilizadas na criação, desenvolvimento e avaliação de currículos interculturais e programas próprios, na criação de recursos pedagógicos e no uso de métodos de ensino apropriados ao contexto político e cultural no qual a escola está inserida, além de atender aos interesses e especificidades da comunidade indígena.

As narrativas filosóficas do bem viver Tenetehara formam a base da cosmovisão Tembé, que se expressa em uma pedagogia decolonial da educação comunitária Tembé. Essa expressão nos molhou em suas águas culturais Tenetehara, permitindo aprender suas práticas educacionais na formação social e espiritual do guerreiro e da guerreira comunitário Tembé, destacando sua identidade étnica Tembé através do Ritual do Mingau e do Moqueado, sendo o alicerce da escolarização Tenetehara e sua valorização no ensino de filosofia.

Foto 11 – Encontro Dialógico Formativo com as anciãs Sebastiana e Maria Tembé, o Mediador Henrique Moraes e o Acião Antônio Tenetehara



Fonte: Moraes Junior (2024).

No encontro sobre a educação comunitária da *mai-pacha-sofia* do bem viver Tembé despertou no processo formativo a maneira pedagógica decolonial que os Tenetehara têm de compreender, explicar e compartilhar a sua visão formativa do ser Tembé Tenetehara expressados por meio do Ritual do Mingau e do Moqueado como celebração da passagem cíclica formativa de meninos e de meninas ao assumir suas funções individuais e capacidades necessárias à iniciação da vida guerreira comunitária de forma natural na interrelação de harmonia, de afeto, de sensibilidade com o mundo e a natureza no bem viver.

9.6. Encontro Dialógico de Construção Comunitária do Plano de Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural Crítico da Escola “Itaputyr” Tembé Tenetehara

No encontro dialógico construtivo foi refletido a importância dos saberes Tembé estarem presente na escolarização Itaputyr Tenetehara como forma de incentivo, lembrança e participação da cultura para o seu fortalecimento e resistência social.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Educação Escolar Itaputyr Tembé Tenetehara

Henrique Moraes: *Aí mostra essa relação, as karowaras. São essas sabedorias, são esses conhecimentos que são importantes, porque aqui eles vivem isso, mas também de repente está na escola Itaputyr ali, reforçando a identidade, acho que é interessante, porque as pessoas...*

Maria Tembê: *É interessante porque na escola Itaputyr, sempre incentivam os alunos a participarem da cultura, porque tudo que a gente faz tem cultura no meio, cultura do remédio, cultura da comida, cultura da dormida, cultura do modo de viver, cultura de andar, então como mãe, como professor indígena, ele tem que ter esse papel, por mais que não queira, porque como o povo tem contato com o branco, às vezes os outros gostam de falar do branco, mas não eu defendo também o branco, porque assim, o indígena tem que buscar as coisas do branco que é bom, guardar o que é bom, ficar com o que é bom, desenvolver o que é bom, e não coisa ruim. Aí ele traz o que é bom, traz o que é ruim, aí chega no final, usa do que é bom e ainda vai dizer que tudo é ruim, aí eu sempre digo: vamos fazer e usar o que é bom, para ninguém ficar prejudicado, todos nós dependemos uns dos outros.*

Henrique Moraes: *Então, a senhora acha que é importante que as narrativas e as festas, que esses saberes estejam na escola Itaputyr?*

Maria Tembê: *Estejam na escola Itaputyr, para incentivar.*

Henrique Moraes: *Assim, as narrativas e as festas na escola Itaputyr seriam uma forma também de fortalecer a cultura?*

Maria Tembê: *Isso de fortalecimento da cultura, mostrar para a sociedade que a gente é um povo resistente, e ficar ali o tempo todo lutando. É fácil? Não. É difícil. Tem muitos desafios.*

Henrique Moraes: *Aí a escola Itaputyr também ajuda...*

Maria Tembê: *E a escola Itaputyr, ajuda a incentivar, a participar, vamos lá, é assim, faz lembrar, faz texto, e forma aula de história, forma aula de ciência, forma aula de matemática, forma aula de sociologia, forma aula de biologia, forma aula de filosofia, tudo na escolarização Itaputyr ele pode ser uma pessoa criativa e fazer isso. Não vai dizer que o aluno não vai aprender, que não vai tirar alguma coisa, tudo se pode trabalhar com a cultura Tembê Tenetehara.*

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo a importância de trabalhar os saberes filosóficos e educacionais Tembê no ensino de filosofia da escola Itaputyr como conteúdo de filosofia criando um ambiente de estudo, pesquisa e investigação ao sistematizar e organizar no plano de ensino suas questões e expressões filosóficas tendo por base a perspectiva decolonial de resgate da cultura e intercultural de recolocar em diálogo na escolarização Itaputyr Tenetehara.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Seria, então é possível, que esses saberes filosóficos e educacionais como vocês falaram ainda agora. É viável estar no ensino de filosofia em diálogo na escola Itaputyr?*

Valdson Amorim: *Sem dúvida nenhuma. Aí é uma questão de tomar iniciativa e juntar, sistematizar, organizar esses saberes, essas questões, esses processos educacionais, essas expressões e trabalhar dentro da escola Itaputyr como conteúdo de filosofia. Eu acho que é possível. E, penso que seria, assim muito bonito de ver se a gente conseguisse fazer. Seria uma contribuição muito grande inclusive para o resgate da própria cultura, porque se nós tomarmos iniciativa de fazer, isso implica em estudo, em pesquisa, em investigação, o que vai levar a um resgate. Como é que eu diria a partir do momento que você sistematiza e coloca no plano, vamos dizer por escrito, você está resgatando a cultura, é viável e seria assim de uma riqueza muito grande.*

Henrique Moraes: *E, será que isso seria uma expressão de uma decolonialidade e interculturalidade?*

Valdson Amorim: *Sim. No sentido de diálogo, no sentido de resgatar o tempo perdido, de resgatar aquilo que foi tirado, recolocar. Aquilo que foi esquecido. Eu não vou dizer, vamos dizer assim, retirado, porém o que foi esquecido para não botar a culpa em ninguém.*

Henrique Moraes: *Certo. E aí, que é bem interessante também, o que você falou que com esse espaço pode surgir essa reflexão e quem sabe também um fortalecimento e uma valorização da cultura?*

Valdson Amorim: *Com certeza, porque assim a cultura se fortalece na medida em que você mexe com ela. Primeiro você revira a cultura e ela vai se fortalecendo. É aquela história. É tipo a política, que a gente acaba de sair de um processo eleitoral como que eu saí. Aí tu continuas. Porque tem segundo turno. Quanto mais você fala do candidato mesmo falando mal, mas a imagem dele é. Como é que eu digo, fale mal, mas fale de mim que eu quero é aparecer. Na cultura quanto mais você fala dela, quanto mais você investiga, pesquisa, busca, resgata, mais se fortalece. Fazer o trabalho é, digamos, de resgate da cultura para complementar o conteúdo de filosofia. Hoje na escola Itaputyr seria enriquecedor, não tenha a menor dúvida disso.*

Antes de o sistema escolar ser introduzido no Estado brasileiro, os povos indígenas já cultivavam uma forma própria de educação e produção de conhecimento ao longo dos séculos. Com seus modos únicos de criar, expressar, transmitir, avaliar e transformar saberes, eles desenvolvem artes, músicas, mitos, rituais, memórias, sistemas políticos e econômicos, além de narrativas históricas e reflexões sobre a natureza, o mundo, o ser humano e o sobrenatural.

A partir dessas práticas, eles constroem valores e conhecimentos científicos, filosóficos, metodológicos e tecnológicos. Essas elaborações são o resultado de suas investigações e reflexões comunitárias, formando um rico legado de informações transmitido por gerações de seus ancestrais. Os saberes culturais e educativos dos povos indígenas foram se somando à experiência escolar através de diferentes formas e modalidades expostos a partir do contato histórico entre indígenas e não indígenas no Estado brasileiro, formado pela necessidade do pós-contato.

Esse somar-se estabelece refletir a escolarização a partir das perspectivas originárias do mundo e do ser humano e dos modos de estruturação social, religiosa, cultural, econômica e política dessas populações indígenas. A escola tem sido reafirmada pelos povos originários em seu movimento de autodeterminação como um espaço onde é necessário articular de maneira interdisciplinar e contextualizada os saberes próprios e os de outras culturas. Isso deve ser feito por meio do diálogo transversal entre as disciplinas e da pesquisa de temas relevantes para os educandos e suas comunidades, relacionando as metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens e respeitando os modos linguísticos tradicionais de transmissão do saber indígena.

Assim, é essencial que a comunidade participe do processo pedagógico da escola, contribuindo para a definição das justificativas, dos objetivos, dos conteúdos curriculares e na implementação das práticas educacionais, das estratégias metodológicas, dos recursos didáticos e avaliativos do plano de ensino, bem como, é fundamental para garantir uma educação que atenda às necessidades e características específicas e diferenciadas da comunidade indígena.

O esforço para estabelecer uma conexão entre a educação indígena, a educação escolar indígena, a comunidade e o plano de ensino deve ser um espaço onde os saberes indígenas e os de outras culturas possam se articular de maneira decolonial. Isso implica valorizar as práticas e os modos de conhecimento presentes nos diversos grupos humanos, além de adotar o diálogo intercultural como meio para construir relações igualitárias, fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais entre os povos indígenas e as diversas identidades étnicas no mundo.

Antes da escolarização, o Povo Tembé já cultivava uma forma própria de produção de conhecimento e processo educacional no bem viver, expressos em suas narrativas filosóficas e rituais festivos do mingau e do moqueado. A partir do pós-contato, esses saberes filosóficos e educacionais Tenetehara se somam à experiência escolar Itaputyr, que se tornou um espaço de fortalecimento cultural, resistência e incentivo, incorporando outros

conhecimentos filosóficos europeus por meio do ensino de filosofia. Isso permitiu que os educandos e suas comunidades abordassem questões filosóficas relevantes do seu povo ao desenvolverem um plano de ensino decolonial sul-norte e inter-filosófico.

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo o objetivo do plano decolonial de contribuir na formação do educando Tembê por meio do resgate e de ser conhecedor das questões filosóficas e educacionais Tenetehara no ensino de filosofia junto com a comunidade e os guardiões mais velhos e anciãos das sabedorias ancestrais Tembê e fazendo parte da curricularização dialógica intercultural da escolarização Itaputyr Tenetehara.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Objetivo do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Aqui, no caso, é séria. É aquele último momento que a gente conversou sobre aquela ideia de um plano de filosofia. Ai, no caso, com a sua experiência. Você trabalha a muitos anos. Também compreende muito bem essa questão do ritual e das narrativas. É, se fosse assim, para a gente pensar. É um objetivo do ensino de filosofia para o Povo Tembê, considerando esses conhecimentos. O que vem na sua cabeça? Assim, qual seria o objetivo?*

Valdson Amorim: *No plano, objetivo de um ensino com essas particularidades assim? Ou é outra coisa?*

Henrique Moraes: *É isso com essas particularidades?*

Valdson Amorim: *Se nós conseguirmos. É organizar um plano de ensino que tenha esses elementos. No quais a gente, vem falando seria. Primeiro assim, um objetivo inicial seria. Formar os alunos que são jovens, que estão crianças, que são novos. De tal maneira que eles consigam, durante essa formação, ir resgatando aos poucos essa questão que está mais esquecida. Porque assim os antigos, os anciãos, os mais velhos, eles podem ter uma visão até mais viva sobre essas questões culturais, mas a juventude vem perdendo gradativamente isso. Então, resgatar. E colocar em um currículo para dialogar. E trazer à tona essas coisas. Seria como o primeiro objetivo justamente. Impulsionar a Juventude com uma formação. É o que eu diria sobre impulsionar, é incentivar a Juventude para esse resgate desses conhecimentos que tem sido esquecido, ao longo da história. Assim, eu acho que o objetivo principal seria esse. Formar a Juventude como conhecedora disso, que vem se perdendo, porque assim, colocar no currículo um conteúdo, um elemento cultural. O objetivo não seria outro se não mostrar para eles. Olha, isso existe e pertence a vocês. Quem tem a incumbência, vamos dizer, de trabalhar e resgatar isso só somos todos nós, professores, indígenas ou não, alunos e a comunidade.*

Henrique Moraes: *Perfeito. E aí a filosofia teria essa importância. No ensino da filosofia, esse objetivo.*

Valdson Amorim: *É porque a filosofia trabalha essas questões teóricas, de diálogo, de conversa. E na teoria. A gente resgata e nós conversamos, porque é diálogo. É um processo de conversa para que as pessoas compreendam que isso é necessário ser resgatado, que faz parte da identidade da cultura.*

Henrique Moraes: *Perfeito. Aí, conecta, com o objetivo que você falou. Perfeitamente. Como a escola também e o ensino de filosofia contribuem, nisso.*

Valdson Amorim: *Exatamente. É o ensino de filosofia e de tantas outras matérias também. É o ensino de geografia, por exemplo, de história. É, nós tínhamos na escola. Eu acho que ela tem uma matéria que se chamava de estudos amazônicos, é outra que chamava. Até esqueci que tem relação direta com a cultura, com o indígena. Então, assim, é uma série de matérias, de disciplinas. Vamos colocar nesses termos, que também poderiam trabalhar e contribuir para esse resgate. A filosofia, eu diria principalmente porque se coloca tudo em que é canto e tudo que é lugar. Em tudo que é discussão, mas há outras matérias que também poderiam fazer. Eu penso que é um trabalho a ser feito. Eu tenho plena consciência de que é um trabalho a ser iniciado. É para enfim, para ver como é que faz, para tá saindo do fundo dessa invisibilidade que onde fomos colocados culturalmente.*

O objetivo do plano de ensino Decolonial tem por base o ato dialógico e humanizador. Ele deve ser elaborado de forma participativa, ajudando a revelar a identidade político-pedagógica do grupo. Isso acontece quando a comunidade se reúne, faz acordos, assume compromissos, forma alianças e parcerias em torno do ensino Intercultural. Assim, todos podem se desenvolver como um coletivo, incluindo educadores, estudantes, funcionários e gestores, que juntos estabelecem objetivos para construir uma escola que favoreça o crescimento de todos.

Na Educação Escolar Indígena, o plano de ensino tem como objetivo orientar as decisões relacionadas ao currículo, ajudando a promover a autonomia dos povos indígenas. Isso é feito levando em conta suas histórias e culturas, usando o plano como uma ferramenta para facilitar o diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e outros saberes. Além disso, ele serve para valorizar e fortalecer as histórias e culturas originárias, sempre com base na ideia de interculturalidade presente nos princípios gerais da escolarização indígena.

O objetivo decolonial do indigenizar o plano de ensino de Filosofia é entender a crítica à totalidade dialética universal da filosofia eurocêntrica. Isso envolve um anúncio analítico dos núcleos problemáticos universais e seu posicionamento ético-político-libertador, reconhecendo a filosofia do bem viver, sentipensante, ecosófica e do perspectivismo

ameríndio. Além disso, busca-se criar um projeto mundial de diálogo global interfilosófico, pluriversal, trans-moderno, decolonial e intercultural com a filosofia europeia.

O objetivo do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê visa contribuir no fortalecimento cultural do educando Tenetehara ao levar em conta os saberes filosóficos e educacionais da comunidade Tembê, criando por meio do currículo um ambiente dialógico interfilosófico com os saberes europeus e do Povo Tenetehara, assim valorizando e reafirmando as sabedorias ancestrais decoloniais Tembê que são transmitidas pelos guardiões mais velhos e anciões do bem viver Tenetehara.

A entrevista dialógica freireana ressaltou do encontro dialógico construtivo a justificativa do objetivo do plano em relação ao resgate dos saberes, a participação da comunidade e dos guardiões Tembê na escolarização e na curricularização Itaputyr Tenetehara por causa do apagamento histórico da cultura Tembê pelos efeitos da colonização e sobreposição cultural europeia fazendo da escola mais um espaço de recuperação, valorização e fortalecimento dos conhecimentos ancestrais Tenetehara no ensino de filosofia de forma decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Justificativa do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Perfeito professor é aqui no diálogo, isso me fez pensar. Justamente na justificativa desse objetivo do que você falou também, entender criticamente que esse apagamento também pode ter sido causado. De uma certa forma, pela questão da colonização, essa história. Que o povo passa, mas que esse ensino pode contribuir para a recuperação ou revitalização dessas memórias como você falou, né?*

Valdson Amorim: *Aqui, essas questões que elas foram apagadas e que esse apagamento, vamos dizer assim, tem relação com a colonização. Isso os povos indígenas sabem. Isso nós sabemos, inclusive. As comunidades indígenas, não sei se os mais novos talvez não, porque não tiveram também ainda tempo de chegar a esses estudos, a gente sabe que se a cultura está apagada, se a cultura perdeu elementos, se ela se diminuiu, vamos dizer assim, não queria diminuir, se a cultura perdeu elementos, essa é a melhor colocação. Isso tem muito a ver com a relação com esse processo de colonização que sobrepôs a nossa cultura foi sobreposta. Foram sobrepostos com elementos eurocêtricos, europeus. Isso nós temos consciência. O trabalho, seria de tendo essa consciência, organizar, conversar e dialogar para ver como a gente faz para recuperar, para resgatar. Não é um trabalho fácil, porque a cultura, os elementos culturais, eles nem sempre estão sistematizados ou escritos. Então, vai da memória, vai do que foi dito, vai do que nós temos armazenado aqui com os mais velhos ou anciões. Assim, é um trabalho, importante, mas é possível.*

A entrevista dialógica freireana evidenciou do encontro dialógico construtivo que essa reflexão da justificativa do plano se aprofunda ao compreender a escolarização Itaputyr como contribuidora na formação dos educandos em futuras lideranças para melhor defender e garantir direitos e dignidade ao seu Povo Tembê em várias áreas profissionais e da vida tendo o ensino de filosofia como fortalecedora dessa formação colaborando de maneira decolonial e intercultural.

Kôkôixumti Tembê: *Olha a educação escolar indígena, ela abre caminho para o Povo Tembê conhecer as leis que nos ampara, prepara também o aluno do Povo Tenetehara para ser boas lideranças tendo a capacidade de defender o seu povo, dando mais é liberdade, direito de ir e vir. Os Tembê somente conseguiram alcançar alguns objetivos com a chegada da educação escolar indígena. Antes a FUNAI, ela que falava pela gente. Nós não tínhamos direito nem de estudar. Então, o Povo Tembê começou a estudar. Hoje muitos Tenetehara são professores, médicos, advogados, engenheiros e outros na luta. Assim, como eu, que já tenho três universidade isso me ajudou a me aperfeiçoar com esses conhecimentos universais e fortalecer os meus. Assim, a educação escolar indígena, para o povo tem essa importância de mostrar caminhos para poder se defender dos que nos atacam porque a luta de arco e flecha acabou, agora a luta é no papel. A todo momento nós viemos enfrentando essas dificuldades e barreiras para adquirir direitos do nosso povo. Eu compreendo isso, sobre a justificativa.*

A entrevista dialógica freireana desvelou do encontro dialógico construtivo a reafirmação da importância da Escola Itaputyr na formação de lideranças em garantidores de direitos em relação as necessidades e da realidade do Povo Tembê Tenetehara tendo no ensino de filosofia essa contribuição formadora na concepção decolonial e intercultural.

Bewãri Tembê: *A escola tem que formar novas liderança para defesa do seu povo. Então, nós buscamos justamente isso. É fazer novas lideranças com a justificativa de defender o seu povo. Aí a situação tem em várias áreas, por exemplo, na área da saúde, ocupar e ter médicos para suprir a necessidade da comunidade, buscando dentro da realidade do que se vive dentro da aldeia. Tanto faz na área da saúde quanto da educação. Em diversas áreas. É isso.*

A justificativa do plano de ensino Decolonial valoriza o pronunciar o mundo para modificá-lo que perpassa pela pronúncia da palavra, dos desejos e dos sentidos afirmados pelo coletivo, a escola, enquanto corpo consciente educacional afirma a posição dos sujeitos autônomos ao praticar a pronúncia da palavra que expresse seus desejos e sentidos institucionais no e para o mundo em um permanente diálogo Intercultural, que se faz necessário no encontro comunitário daqueles que fazem parte da escola para juntos criarem

um plano de ensino que sintetize o desejo daquela coletividade de forma democrática e socialmente justa.

Na Educação Escolar Indígena, a justificativa do plano de ensino precisa assegurar que os estudantes indígenas tenham condições favoráveis para desenvolver o bem viver de suas comunidades. Isso significa que a formação escolar deve incluir tanto os conhecimentos tradicionais e as práticas culturais próprias de seus grupos quanto os conhecimentos escolares. Tudo isso deve ser baseado no princípio da interculturalidade, entendendo a educação como um processo dialógico, comunitário, específico, diferenciado e capaz de promover o fortalecimento cultural e transformações sociais.

A justificativa decolonial do indigenizar o plano de ensino da Filosofia é revelar o caráter eurocêntrico que tem privilegiado o pensamento europeu em detrimento das filosofias indígenas como forma legítima de pensamento. Isso não significa desvalorizar os saberes europeus, mas sim criar um plano intercultural em que a filosofia indígena ocupe o centro epistemológico das produções. Isso é feito ao reivindicar aos povos indígenas a posição de centro produtor de conhecimento e ao recolocar as populações originárias no centro do debate sobre as origens do conhecimento, enquanto lugar do fazer, ser e viver no mundo.

A justificativa do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê valoriza de forma decolonial os saberes comunitários da leitura ancestral de mundo do Povo Tembê perpassando pela curricularização de sua palavra como instrumento de encontro com os saberes europeus na escola como forma intercultural de fortalecimento de seus conhecimentos ao contribuir no processo formativo do educando em futuras lideranças que lutem em favor do seu Povo Tenetehara por garantia de direitos e dignidade de forma democrática e socialmente justa.

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo a valorização de um currículo específico que dialogue de maneira intercultural com os saberes da comunidade Tenetehara e os saberes europeus de forma contextualizada no ensino de filosofia entorno das questões mitológicas, epistemológicas, teóricas do conhecimento, educacionais, políticas, religiosas, ontológicas, metafísicas e antropológicas contribuindo para aprendizagem, fortalecimento, registro, resgate e sistematização cultural de caráter decolonial na escolarização Itaputyr Tembê.

**Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Currículo do
Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê
Tenetehara Decolonial e Intercultural**

Henrique Moraes: *Perfeito, professor. E aí, a outra seria. Em torno do currículo. Então, como a partir desses saberes, que a gente falou tanto dos saberes europeus como dos saberes da comunidade, dos saberes da cosmovisão. Como o currículo ele pode contribuir para essa aprendizagem, para esse fortalecimento e para essa valorização. Como é que você vê que o currículo pode realizar esse diálogo entre os saberes, tanto os saberes da comunidade como europeus. Como é que ele pode contribuir nessa aprendizagem, fortalecimento e valorização?*

Valdson Amorim: *É, tá no currículo. A gente trabalha. Se não está no currículo, nós esquecemos. Então, o primeiro passo seria colocar no currículo. Esses elementos para enriquecer o currículo. O currículo é organizado de forma contextualizada, com elementos da cultura indígena. É, ele seria sensacional. E de que forma ele contribui? Ele contribui porque fica registrado e isso fica como trabalho anual, atividade diária da escola, em um currículo específico, claro, com elementos, obviamente. O currículo que nós temos atualmente com elementos da cultura, não vamos pensar no currículo absolutamente indígena, que vai ser impossível. É, mas como ele contribuiria, praticamente em todos os sentidos, principalmente pelo fato de que se está no currículo, está para ser trabalhado. E aí todo mundo sabe que aquilo é uma pauta para ser praticada na escola. Nesse sentido, as pessoas não perdem, certo? Como é que eu diria não esquecem, não esquecem.*

Henrique Moraes: *Perfeito, de repente, agora é, focalizando, mais, em um currículo de filosofia, você acha que é possível? Então, a gente construir, é esse currículo de filosofia, com os saberes da comunidade e os saberes da filosofia europeia. Ele contribui ali para o fortalecimento e a valorização?*

Valdson Amorim: *Com certeza é se alguma matéria caberia, tem espaço para que essas questões sejam discutidas é exatamente na matéria de filosofia, você tem um, amplo. É leque de temáticas, de aspectos e de elementos que podem ser colocados na maioria das matérias de filosofia desde mitologia, filosofia antiga. Vamos colocar mitologia indígena, que é muito vasta. Eu diria que é tão vasta ou mais vasta que a mitologia grega. A diferença é que. Tá sendo esquecido por quê? Porque ela não está registrada. Mas a gente conseguiria fazer o currículo completo de filosofia antiga, especialmente esse primeiro momento da filosofia antiga. Com as questões da cultura indígena. Mitologia é o que tem. Aí não falta. Epistemologia, é teoria do conhecimento, sem dúvida nenhuma. As culturas indígenas, elas têm um modo próprio de conhecer. Como um modo de expressar um conhecimento que é milenar sobre a saúde, sobre educação, sobre cultura, sobre uma série de coisas, inclusive até sobre lógica. A lógica. Há uma lógica nas discussões indígenas, há uma questão política. Só que politicamente nem se fala as questões políticas, as questões de poder, de autoridade, esses temas que a gente volta a meia debate no campo da filosofia, na escola. A cultura indígena é riquíssima disso. É a questão cultural, questão religiosa, por exemplo, essa questão da religiosidade. A cultura indígena, ela é construída sobre a base de uma religiosidade. Como a Grega, como a filosofia foi construída. Quando a filosofia foi construída para, de certa forma, se contrapor a essas questões. Mas ela foi construída sobre essa base. Então, assim na cultura, pode se trabalhar esses aspectos da ontologia, da metafísica e da antropologia. Essas questões todas estão na cultura indígena. Basta a gente fazer um trabalho de resgate e de sistematização e trabalhar na escola. Eu acho que é perfeitamente possível.*

No diálogo se evidenciou que a valorização dos saberes da comunidade no currículo perpassa por uma construção coletiva com as questões culturais Tembê trabalhando no ensino de filosofia de forma temática envolta da mitologia, da crença, da fé, da religiosidade, da filosofia, da política, da educação, da epistemologia, da ética, da estética e da teoria do conhecimento ao resgatar essas problemáticas e adaptar na escolarização Itaputyr Tenetehara desvelando uma atitude decolonial de rompimento de um currículo tradicional, porém sem negar os saberes filosóficos europeus, mas é recriar um ambiente curricular de complementariedade inter-filosófica.

Henrique Moraes: *No caso da filosofia, de repente nós pensarmos uma proposta, uma ideia, o currículo que considere aqueles saberes ecosóficos do bem viver. E aí logo lá depois a gente iria pensar, o currículo. Que seria o currículo. Eu sei que você já é professor, você já domina essa questão do currículo. Por isso que é mais uma ideia de pensar que são algumas referências que o currículo seria aquela questão de construção dos conteúdos. Ali, mas, que sejam também construídos coletivamente. Que são aqueles saberes da comunidade. Por isso que aí essa proposta de um currículo que considerasse esses saberes. Que isso foi justamente o que estávamos conversando naquele dia.*

Valdson Amorim: *Porque assim, a cultura indígena, a gente falando de currículo. Talvez a percepção, digamos, generalizada, assim ser que. Aqui não tem elementos para enriquecer o currículo da pessoa que estuda lá em Belém; ou seja, você não pode agregar ou colocar. O que nós temos de cultura e vivência. Não, pode ser agregado como valor positivo, vamos dizer assim, para outras culturas. Mas existe a possibilidade de fazer um currículo indígena. Ela, eu penso que existe. É difícil, mas existe. Eu estou até pensando assim. Um currículo indígena, especificamente de filosofia, ele poderia? Talvez não. Assim, estruturar um currículo com todos os detalhes, todas as particularidades, isso é difícil, mas essas questões culturais. Isso poderia entrar no currículo de filosofia de forma temática, entende. Talvez não um currículo absolutamente perfeito e fechado, mas com temáticas nós vamos trabalhar o início. Sabe de mitologia. Bom, a cultura indígena é cheia disso, tem muita coisa de mitologia. Agora talvez tenha menos que antes, óbvio que tem menos que antes, mas há como resgatar um monte de coisa para trabalhar essa questão da crença, da fé, da mitologia, da religiosidade e da filosofia.*

Henrique Moraes: *Aí eu acho que seria, eu penso que é perfeito. Eu acho que esse é o caminho que você falou que é pegar a temática, claro, não é trabalhar detalhadamente, porque é muita coisa e a gente está falando de uma escola. Nós temos as questões burocráticas, mas isso, como você falou, seria aquela atitude decolonial. De romper com um currículo tradicional. Uma tentativa, né?*

Valdson Amorim: *Exatamente. Já falar de filosofia antiga coloca os mitos indígenas, vai falar de filosofia medieval, coloca a crença, religiosidade em*

todas essas questões, que a filosofia medieval está cheia disso. Vai falar de filosofia, moderna, contemporânea, de razão e tal tem elementos na cultura indígena. Tem como falar ou colocar de forma temática como eu disse agora há pouco, você vai falar de política, fala de poder, das relações de poder que se dão, que estão dentro das aldeias. Vai falar de educação, de epistemologia, de ética, de estética e de teoria do conhecimento tem como colocar no currículo e adaptar para uma escola ou para uma realidade indígena. Ah, funcionou. Vamos ver se a gente estender para as outras.

Henrique Moraes: *E aí conecta perfeitamente naquela ideia que não é negar a filosofia europeia. E mas, é dialogar com os saberes.*

Valdson Amorim: *Exatamente o tradicional, digamos assim. E aí seria fazer o que você mencionou desde ontem, bate na tecla que seria uma questão de complementariedade, uma complementando a outra. Os saberes indígenas, os saberes culturais, de conhecimento, de religião. Entram aqui para complementar, até porque a formação que nós estamos falando. É a formação com indígenas.*

A entrevista dialógica freireana ressaltou do encontro dialógico construtivo a diferença do currículo para os povos indígenas que valoriza o contexto histórico originário e suas dimensões educacionais indígenas na educação escolar indígena, assim abrangendo esses dois modos de conhecimento na escolarização originária fazendo o educando não esquecer suas raízes e seus conhecimentos ancestrais ao mesmo tempo que aprende os conhecimentos da escola tendo o professor como mediador desses saberes ao adaptar o conteúdo e fazendo a relação com a realidade indígena é esse currículo que marca a diferença escolar para os povos indígenas.

Kôkôixumti Tembê: *Bom, o currículo não indígena e para o próprio indígena, por exemplo, o nosso currículo, ele tem essa diferença de contexto histórico porque a educação indígena tanto como a educação escolar indígena tem duas diferenças e o currículo, ele abrange esses dois conhecimentos. Esses dois modos de conhecimento na escolaridade. Ele faz com que o próprio indígena, não esqueça suas raízes. Então, ele tem que ter esses conhecimentos, é universal, mas também ele tem que carregar consigo mesmo, o conhecimento ancestral, o conhecimento familiar, o conhecimento do próprio povo e é esse currículo que faz a diferença para o indígena. É, também pode ser um currículo que o povo, os indígenas, saiam para a cidade preparados, vão para uma universidade, porque eles vão ter que ter emprego, mas eles vão ter que se preparar para lidar com sua volta para Aldeia. Então, o currículo diferenciado, por exemplo, é onde a parte pedagógica e a universidade que vem para a aldeia, ela tem que se adaptar aos indígenas e não os indígenas se adaptar à realidade da universidade. Assim, a UEPA, vem tentando fazer esse papel, o magistério indígena, trouxe esse papel que todos os professores é tinham que se adaptar, fazer e levar o conteúdo para os indígenas, mas sempre fazendo uma relação com a realidade do seu povo, em tudo. Então, isso é que faz com que a gente tenha*

esse currículo diferenciado. Um currículo mais voltado para a realidade do povo indígena.

O currículo do plano de ensino Decolonial valoriza a apreensão da leitura de mundo do educando ao sistematizar tenha uma compreensão da leitura da palavra de sua realidade, aprende a conviver com a diferença, a valorizar o conflito e a pluralidade de ideias, aprende a se comunicar e a interagir com as outras culturas, a decidir em comunidade e valorizar o saber social, um espaço de negociação e tradução Intercultural em que as desigualdades sociais, as relações de poder e os conflitos na sociedade são reconhecidos e confrontados.

Na Educação Escolar Indígena o currículo do plano de ensino traz questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podendo tornar-se conteúdos escolares e perpassar todas as atividades escolares, sendo construído pelo diálogo baseado no respeito entre a realidade dos próprios educandos, os conhecimentos vindos de diversas culturas e de forma integrada ou interdisciplinar valorizando os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola.

No indigenizar o plano de ensino da Filosofia, o currículo decolonial é organizado de uma forma descentralizada, afastando-se de uma visão exclusivamente eurocêntrica. Isso não significa deixar de valorizar os saberes europeus, mas sim ampliar o entendimento para incluir diferentes experiências filosóficas indígenas. O intuito é promover uma aprendizagem que valorize a diversidade cultural e que permita recriar a cultura por meio das vivências, estimulando também a reflexão sobre situações problemáticas diversas.

Além disso, busca-se incluir práticas, reflexões e pensadores indígenas, criando condições para estabelecer relações entre diferentes formas de pensar, levando em conta a variedade de filosofias existentes. Essa abordagem valoriza as diferenças, os modos distintos de compreender a realidade e reconhece a importância de todas essas perspectivas na construção do conhecimento filosófico intercultural.

O currículo do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê valoriza a leitura e a palavra filosófica do mundo Tenetehara fazendo do diálogo a base das relações interculturais ao valorizar a leitura filosófica do mundo europeu. Interagindo de maneira decolonial por meio das temáticas e inquietações filosóficas entorno do “mito e filosofia”, da “metafísica e ontologia”, da “antropologia”, da “religião”, da “ética”, da “estética”, da “teoria do conhecimento e epistemologia” e da “política”. Assim, enriquecendo a sua aprendizagem ao compreender a realidade de modos distintos e ao mesmo tempo tendo o fortalecimento das suas raízes culturais e ancestrais dos educandos Tembê Tenetehara.

Na construção se refletiu entorno do conteúdo do “Mito e Filosofia” considerando as explicações gregas de mitologia e de crença popular ao compreender o mundo a partir de narrativas ao filosófico e como isso se dá também na Aldeia Tembê onde os povos indígenas Tenetehara tem suas narrativas filosóficas culturais que explicam os fenômenos da realidade fazendo parte da escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara de modo decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Conteúdo Curricular de “Mito e Filosofia” do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *É, por exemplo, a gente sabe que na filosofia, o ensino de filosofia, do primeiro ano, do segundo ano, do terceiro ano existe algumas temáticas. Como o mito e a filosofia, a origem da filosofia, a razão, a questão da verdade. Tem a questão do conhecimento, da linguagem, da metafísica, da ideia de ciência. Também tem a ideia da cultura, da arte, da ética e da política, porque nós acabamos organizando assim. E aí que entra que justamente no que você falou, agorinha. Você tem mais de treze anos, é tem muita experiência. Se a gente dobrar aqui, essa seria, quem sabe, uma ideia. Mas você já falou. Aqui seria uma ideia de uma construção, quem sabe, por exemplo, a filosofia ocidental; ou seja, a filosofia da base nacional comum curricular são aquelas.*

Valdson Amorim: *Historicamente estão aí, a europeia.*

Henrique Moraes: *Europeia estão aí, tem essas temáticas, mitos, filosofia, a ontologia, a metafísica, a antropologia cultural, que é a filosofia da antropologia, da religião, da ética, da estética, da epistemologia e da política. Quem sabe essa expressão do bem viver da filosofia Tembê que a gente pode é construir quem sabe pensar assim. Uma eco, uma ecofilosofia curricular?*

Valdson Amorim: *É, uma ecofia Tembê. Vamos falar ecosoficamente curricular!*

Henrique Moraes: *Ecosoficamente falando. Essa expressão com a natureza!*

Valdson Amorim: *Gostei do termo que aparece. Narrativas originárias Tembê Tenetehara, parece interessante.*

Henrique Moraes: *É. aí, conecta certinho no que o você falou, olha mito e filosofia, pode trazer lá dos europeus está tudo certo, mas logo do lado narrativas originárias Tembê Tenetehara.*

Valdson Amorim: *Mito da criação do mundo é interessante!*

Henrique Moraes: *Né? Por exemplo, aqui, a “Criação do Mundo”; “Maira-Ira e Mucura e as Onças: como nasceram os Tembê Tenetehara”;*

“Grande Incêndio”; “Criação da Surubim”; “Criação da Lua”; “Subida do Céu Tembê”; e o “Fim de Tudo”.

Valdson Amorim: Interessante!

Henrique Moraes: São narrativas do Povo Tembê.

Valdson Amorim: É da religiosidade e da cultura popular.

Henrique Moraes: Então, como é que de repente. Está tudo bem, está lá. Os gregos, né! Hesíodo. Mas está aqui as narrativas originárias do Povo Tembê. O que você acha dessa ideia assim?

Valdson Amorim: Muito boa, interessante né, é assim, eu acho interessante porque eu sinto que isto aqui, sim, tem como ser aplicado. Tem como ser realizado, assim como está colocado nesses termos, tem como ser, tem como ser efetivado! Eu diria até implantado, aí você pode usar, pode fazer isto realidade. É perfeitamente possível e até interessante assim, eu acho bonito isto daqui, entendeu?

Henrique Moraes: Aí como é de repente, como é que a gente poderia pensar isso? Por exemplo, é tanto a mitologia e a filosofia, no caso Grega, como a Tembê. Como é que seria possível isso? Esse diálogo aqui?

Valdson Amorim: Ah, pega e trabalha a questão Grega como é que está no livro, como é que foi o processo de mitologia, de crença popular, de querer explicar o mundo a partir de uma narrativa, vamos dizer assim. E como isso se dá também na aldeia que as pessoas têm narrativas culturais que tentam explicar coisas que fazem parte da cultura, da religião e da crença popular das pessoas. Então, assim você diz, a cultura vive isto ou já viveu, porque hoje, na verdade já nem tanto! Mas essas narrativas que são históricas, que são culturais. Vêm de geração em geração. A cultura ocidental, a filosofia. Ela foi criada baseada nisso. Quer dizer, é isto que está de fundo da criação da filosofia lá na Grécia. Ah, não sei quantos mil anos atrás, entendeu? Isso aqui. Porque a pessoa pode até ouvir em uma, por exemplo, na escola, a pessoa escuta o mito da Grécia de Hesíodo ou Homero, a diz: “ah, mas não tem sentido nenhum”, mas a nossa cultura também se criou assim, nós também somos fruto disso, sim. Tem como falar uma coisa e falar da outra, até comparativamente talvez não para ver quem é melhor ou pior, mas enfim, para ver que o mundo é isso, nós estamos aqui por causa disso.

Henrique Moraes: E cada um tem uma explicação no mundo.

Valdson Amorim: É claro, cada cultura, inclusive cada povo indígena, tem uma explicação.

Henrique Moraes: E como é possível dialogar, sem problema nenhum, uma complementar a outra. Acho que esse seria, quem sabe, o palpável como você está falando!

Valdson Amorim: Aplicável!

Henrique Moraes: Então assim, não sei se seria só uma ideia, mas eu acho que é possível.

Valdson Amorim: *Uma elucubração. Tem como fazer. E eu penso que dá para realizar, porque isso daqui também não deixa de ser essa ideia que você fala da decolonialidade. De tentar resgatar, tentar recuperar algo que sobre o qual as pessoas já nem falam, entendeu? Algo sobre o qual as pessoas já nem querem ouvir, mas que fazem parte da identidade do Povo Tembé.*

Henrique Moraes: *E isso é muito interessante porque, por exemplo, no ritual eles vivem, respiram isso toda hora, é como a decolonialidade, propõe, se existe uma escola indígena e é específica, diferenciada, comunitária e intercultural, também esses sabemos poderiam estar lá reforçando isso, porque de repente, na aula de filosofia, “olha eu participei do ritual e o professor está falando isso aqui” assim, sabe como um reforço, uma ideia de fortalecer a cultura do Povo Tembé. Então, isso é interessante.*

O problema filosófico sobre o “Mito e Filosofia” começa com a origem da filosofia na Grécia, passando pelos mitos da época e pelo senso comum até chegar ao pensamento filosófico. O objetivo desse conteúdo é estimular o debate e ajudar o estudante a entender a história do surgimento da reflexão racional e conceitual. Ele busca mostrar como a racionalidade foi conquistando autonomia em relação ao mito, através do desenvolvimento das fases filosóficas e científicas ao longo da história, dentro do contexto cultural ocidental.

Neste contexto, podemos levantar duas questões para o debate. A primeira diz respeito à ideia de que a filosofia nasceu na Grécia, sugerindo que outras civilizações culturais não desenvolveram filosofia porque ainda tinham um pensamento mais primitivo, subordinado a autoridades místicas e a segunda questão é a crença de que apenas os gregos foram responsáveis pela construção intelectual e cultural do Ocidente, excluindo de forma dominante as influências de outras culturas.

Discutir essas questões é pensar por meio das cosmologias. Assim, ampliaríamos nosso modo de pensar, não ficando preso a um debate que somente divide entre “Mito e Filosofia”, como aconteceu na Grécia. Em vez disso, podemos ir além, refletindo sobre diferentes formas de entender a origem do mundo e do ser humano, presentes em outras culturas, que combinam elementos míticos e filosóficos de uma maneira racional ou sentipensantes, a partir dos seus núcleos problemáticos universais.

A criação de mitos foi uma das primeiras formas filosóficas de interpretar o mundo ao nosso redor, a nossa subjetividade, os valores éticos e práticos, além da referência última da realidade que é simbolicamente narrada. Nesse sentido, o mito-filosófico indígena representa o bem viver originário, que é a conexão entre todos os elementos da realidade. Essa

ligação entre as partes, por meio da interrelação que existe entre elas, torna possível a existência de um sistema completo, integral e vivo, formando um tecido cósmico *pachasofico*.

Assim, a partir do Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo curricular de “Mito e Filosofia” do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê na perspectiva decolonial reconhece as diversas maneiras de compreender a origem ou nascimento da filosofia e de forma intercultural valoriza a mitologia, a filosofia e a racionalidade Grega, a partir do diálogo entre cosmovisões ao reconhecer as narrativas Tenetehara como expressões filosóficas do bem viver da “Criação do Mundo”, “Maíra-Íra, Mucura e as Onças”, “Grande Incêndio”, “Criação da Surubim”, “Criação da Lua”, “Subida ao Céu” e o “Fim de Tudo” contribuindo para uma formação educacional e fortalecimento cultural inter-mítico-filosófico.

No encontro dialógico construtivo se pensou envolta do conteúdo de “Metafísica e Ontologia” trazendo por exemplo as compreensões gregas pré-socráticas de metafísica e ontologia em busca da *physis* e de sua universalidade e como esse debate se apresenta na Comunidade Tembê por meio de suas narrativas filosofias e ritualísticas que expressão sua transcendência e existência Tenetehara fazendo parte da escolarização Itaputyr Tembê de forma decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Conteúdo Curricular de “Metafísica e Ontologia” do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Aí professor, por exemplo, essa questão aqui da metafísica e da ontologia. Isso é tem lá a explicação ontológica dos Gregos da filosofia universal e da filosofia europeia tem essa explicação da metafísica e da ontologia indígena.*

Valdson Amorim: *A metafísica é vivenciada na festa da moça. Ali aquela questão espiritual e transcendente. É metafísica pura ali. Só que a gente entende com outros termos. E com outra linguagem.*

Henrique Moraes: *Isso mesmo, essa questão das narrativas aqui. A “Criação do Mundo”, por exemplo, olha a explicação do mundo, como é que eles explicam o mundo. Isso é uma ontologia. Uma forma de explicar. Essa questão aqui dos “Maíra-Íra, Mucura e as Onças: como nasceram os Tembê Tenetehara”. Isso é uma forma metafísica de explicar uma narrativa ontológica, de onde nós viemos como também os Gregos provavelmente têm essa explicação de onde vêm!*

Valdson Amorim: *Com certeza. Eles explicaram de onde vem tudo baseado na mitologia. E as culturas indígenas também explicaram tudo. E o cristão explicou tudo. E a bíblia é uma tentativa de explicar tudo. É outro mito, mas todo mundo sabe que é. Porque assim, a gente se construiu baseado em*

mito. Porque ele não tinha outra coisa, tinha outra forma de explicar. Hoje tem!

Henrique Moraes: *Aí, por exemplo, quando a gente fala dos pré-socráticos, né? Que aí vão buscar na physis, que são elementos da natureza. E, é isso que é um pouco contraditório às vezes, né? Porque os gregos foram buscar coisas na natureza para explicar...*

Valdson Amorim: *Para explicar a própria natureza. Mas foi uma ideia assim. Muito interessante, né? Muito instigante, talvez.*

Henrique Moraes: *E os povos indígenas aqui fazem isso.*

Valdson Amorim: *É exatamente. Na verdade, eu acho que eles queriam assim, encontrar algo que fosse palpável, nós estamos explicando o surgimento. Vamos dizer da lua. Baseados em uma teoria que contaram para gente, que alguém que me contou, que alguém contou para ele, que contou e em uma cadeia e chegou para mim essa história, bom, isso não tem sentido isso. Como é que eu vou provar isso? Eu não tenho nenhum elemento aí. Eu digo olha. Isso é verdade por isto, isto, isto. Isto aí, esse talvez tenham inventado. Eu vou dizer que a água por quê? Tenho uma explicação para isso, porque tudo é água! Tem o ar, tem o ápeiron! Tem o fogo! Anaximandro trouxe o ápeiron do ilimitado na história.*

Henrique Moraes: *Isso que é interessante. É uma forma dele se explicar, mas como também, o Povo Tembê tem sua forma de explicar. A sua criação de onde vieram. É, se é uma perspectiva espiritual Tupã e Maíra, né? Eu acho que seria isso. Não sei se você concorda, se eu acho que seria isso.*

Valdson Amorim: *Perfeitamente, concordo. Na verdade, eu acho que essa ideia aqui, ela é uma ideia aplicável. Eu, isso aqui vou usar aqui assim como ideia! Agora cabe a quem quiser aplicar, estruturar, buscar o material e os elementos, o que é que coloca, que não coloca, não precisa colocar exatamente isso, buscar outros elementos eu penso que é interessante!*

A questão filosófica relacionada à “Metafísica e Ontologia” começa com os Pré-Socráticos, que discutiam temas como o uno, o múltiplo, o movimento, o ser e a própria realidade. Depois, passa pelos conceitos centrais da metafísica de Platão, Aristóteles, Hellenismo e da filosofia medieval.

Na modernidade, há uma crítica à metafísica, especialmente com Kant, e também nas ideias de pensadores mais recentes como Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger e Sartre. O objetivo desse conteúdo é incentivar o estudante a refletir sobre os princípios e fundamentos de tudo que existe, ajudando a compreender a origem do pensamento, do ser, do conhecimento, da linguagem e das estruturas que moldam a nossa existência e realidade.

Vamos conversar sobre duas questões importantes para o debate. A primeira trata da ideia de metafísica, que é o estudo da essência de todas as realidades. Ela envolve conceitos como essencialismo, abstração e descrição pura de ideias. Na ontologia, essa ideia se limita ao

estudo dos seres e da essência das coisas que existem, especialmente na tradição ocidental, deixando de fora outras formas de pensar sobre o ser e a existência.

A segunda questão diz respeito ao privilégio dado à visão do sujeito pensante, considerado universal, em relação à existência da natureza e dos seres não humanos. Essa perspectiva não reconhece a consciência dessas entidades e sua estrutura existencial, colocando a humanidade em uma posição superior ao romper com uma visão tradicional que separa o humano do natural e do não humano.

Pensar sobre essas problemáticas exige considerar a importância de distintos movimentos metafísicos. Um exemplo marcante disso são as manifestações ontológicas indígenas na expressão do bem viver, compreendendo uma continuidade metafísica integral com a mãe natureza e uma descontinuidade corporal diferenciadora ontológica entre os corpos dos seres do cosmos.

Diante disso, com o Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo curricular de “Metafísica e Ontologia” do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tenetehara na concepção decolonial afirma os diferentes modos de conceber a realidade, o ser e a existência e de maneira intercultural preza pela metafísica e ontologia ocidental, a partir de um ambiente comunicativo entre visões meta-ônticas ao confirmar as narrativas Tembé como modos filosóficos do bem viver existencial e de realidade.

Pela narrativa da “Criação do Mundo” podemos desvelar a onto-metafísica da *maí-pacha-sofia* Tembé que surge todas as realidades e os seres por meio da força vital de Maíra e sua continuidade na Mãe Terra e pela narrativa de “Maíra-Íra, Mucura e as Onças: como nasceram os Tenetehara” evidência o parentesco do mesmo tronco Tembé e a relação com a natureza, o ser humano, o não humano, o sobrenatural, o encantado e a divindade como também pela narrativa do “Grande Incêndio” e a “Criação da Surubim” enriquecendo a formação educacional e valorizando a cultura Tembé de forma inter-meta-ôntica na filosofia.

No encontro se considerou nos arredores do conteúdo de “Antropologia” ressaltar o entendimento da narrativa filosófica Tembé de união comunitária, em relação a “Religião” se destacou a espiritualidade do céu de Maíra e na “Ética” se salientou as virtudes das pinturas corporais que são reafirmadas também em suas ritualísticas e na escolarização Itaputyr Tenetehara no ensino contextualizado de filosofia decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Conteúdo Curricular de “Antropologia”, “Religião” e “Ética” do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembé Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: Por exemplo, sobre essa questão aqui da temática, como você falou, de repente a antropologia filosófica. Olha, a narrativa da coletividade é Tembê Tenetehara da “Subida do Céu Tembê”. Essa narrativa que ele fala que é do, se eu não me engano, que é do morcego, que eles pediram ajuda, para o morcego, mas ele não quis ajudar. Como uma forma de punição, quem sabe eles o colocaram de cabeça para baixo. E, então isso significa o quê? A união, né?

Valdson Amorim: Ouvirmos com o membro da comunidade, era um castigo!

Henrique Moraes: É, foi um castigo porque ele não quis ajudar, ele não quis! É uma forma de união com os demais ajudar, aí como uma forma de castigo, aí por isso que ele fica de cabeça para baixo. Então, a gente poderia dialogar, por exemplo, com essa antropologia filosófica, porque ela é essa ideia de como é que os povos constroem suas questões de comunidade, das virtudes. O ritual também é uma questão de virtudes. O menino com a boca do macaco, que significa a união, a solidariedade, a parceria! Que de repente, é na antropologia filosófica poderia né, ajudar. E aí que está a pintura. Eu não sei se poderia ajudar na ideia da antropologia filosófica. Olha, aparece a questão da religião. A religião ou da espiritualidade, né! As narrativas do “fim de tudo”. Ele vai falar que existe o céu de Maíra e existe o céu debaixo de Maíra. Aí, aqueles guerreiros e guerreiras que cumpriram os valores comunitários do ritual, eles vão para o céu de Maíra. Aqueles que não cumpriram ficam abaixo de céu de Maíra são aquelas karowaras, que de repente, na festa, ela vem, toma as meninas aí o pajé tem às vezes que intervir, que eles sentem saudade do corpo, que eles falam. Aí professor sabe, então de repente é palpável, não é? É possível, por exemplo, a questão da ética. Moral e as pinturas corporais. Porque olha a ética, tudo bem, tem a ética como os Gregos e a filosofia europeia pensa a ética, né? Enfim, Kant todos aqueles “clássicos” ali. Pensa a questão da moral, mas essa questão da pintura corporal. Ontem a gente estava até conversando com as anciãs. Aí, ela falou: ‘Ah, tem a lua. A pintura da lua no corpo é tanto das meninas e dos meninos. E tem nas meninas a pintura da onça no rosto, aí do menino tem a do macaco’, aí eu perguntei, o que significa isso? Ela falou: ‘Ah, a onça, a menina vai ser uma menina corajosa, forte, guerreira, vai lutar pelo seu povo’ e o do menino? ‘Ah, o macaco, ele é solidário, ele está em comunhão, um ajuda o outro’, aí lembrou uma coisa a ecoética, como os povos aprendem com a natureza. São valores, que eles imbuem para eles. Aí, a questão da ética. Como é que traz as pinturas também, que tem a questão da ética e o estético, também não sei se é possível?

Valdson Amorim: Eu entendo a questão da ecoética, em que medida. A expressão de comportamento cultural, tem a ver com a natureza em si. Você se fazer representar, vamos dizer assim, a natureza no seu modo de comportar, de viver, de pintar, de expressar. Eu entendi. Que são valores. De repente são valores. A força, a coragem, o Sócrates e o Platão pensavam. O que é justiça? O que é coragem? O que é amor, o que é? São valores que eles estavam, mas o problema é que as pessoas colocavam uma dependência na questão do valor. Ah, eu sou valoroso porque eu quero ir para o céu, não era o que o Platão queria saber, queria saber do conceito.

Henrique Moraes: Então, era mais nesse sentido, não sei se faz sentido?

Valdson Amorim: *Sim!*

Henrique Moraes: *Que ainda de repente nas aulas 'Ah, da ética', mas será que existe ética e valores no Povo Tembê?*

Valdson Amorim: *Ética existe, inclusive um pouco diferente da ética ocidental, mas existe na verdade, o tradicional. As comunidades indígenas, pelo menos as que eu conheço, são poucas. Elas já estão na ética do branco também, vamos dizer assim. Ela é a ética que se vive na aldeia, com algumas diferenças, com algumas particularidades, mas é a mesma coisa, porém de forma intercultural como você diz.*

A questão filosófica relacionada à “Antropologia” começa ao pensar sobre a existência humana, levando em conta suas relações com os outros seres humanos e com a sociedade. Essa reflexão tem raízes na filosofia antiga, com os Pré-Socráticos, Sócrates, os Sofistas, Platão e Aristóteles. Depois, passa pela época medieval, com a patrística e a escolástica.

No período moderno ela é influenciada pelo Renascimento, pelo racionalismo clássico e pela Ilustração. E, mais recentemente, ela se conecta com o ser humano na era tecnológica, marcada por aspectos históricos e existenciais. Este conteúdo busca promover a reflexão e auxiliar o estudante na compreensão das diferentes concepções de ser humano ao longo da história do pensamento.

Ele relaciona os contextos históricos com as ideias desenvolvidas em cada período, proporcionando também conhecimento sobre diversos filósofos e as particularidades de seus pensamentos a respeito da questão antropológica. Além disso, permite identificar as várias perspectivas que as concepções do ser humano contemporâneo oferecem, explorando seus caminhos e limitações.

Diante desta conjuntura, podemos destacar duas problemáticas para o debate. A primeira diz respeito a práxis colonial europeia que teve uma justificativa filosófica desde o início de pretensões de universalidade e modernidade um caráter antropológico onde o ser humano ocidental é superior aos do Sul, assim a Europa é o centro e o fim da história universal, diante disso excluindo outras visões de ser humano e de relações sociais no mundo.

A segunda problemática refere-se que a antropologia moderna de práxis colonial nega a outra antropologia do sul e a considera como um ser humano mítico, folclórico, convencional, atrasado, particular, pseudo-filosófico, pré-científico e bárbaro. Assim, justifica o processo de colonização e civilizador aos povos colonizados e sub-humanos, ao se transformarem em seres humanos modernos, desenvolvidos e civilizados.

Refletir sobre essas questões exige considerar a importância de diversos movimentos antropológicos. Um exemplo marcante disso são as manifestações do ser humano indígena na expressão do bem viver, cuja construção e desenvolvimento de suas culturas e civilizações ocorrem em profunda conexão com a natureza. É a partir dessa relação que os povos originários estruturaram suas experiências, vivências e interações com florestas, cerrados, rios, montanhas e com as formas de vida dos reinos animal, mineral e vegetal. Dessa interação surgiram tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, línguas, tradições e processos educacionais, conhecimentos que foram assimilados pelas gerações ancestrais e transmitidos dentro das comunidades, garantindo sua continuidade ao longo do tempo.

Diante disso, com base no Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo de “Antropologia” do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tenetehara, sob uma concepção decolonial reconhece os diferentes modos de entender o ser humano e suas relações sociais e de forma intercultural valoriza a expressão da humanidade e da vida social ocidental. Promove um diálogo entre visões antropológicas, ao afirmar as narrativas Tembé como modos filosóficos do bem viver da “Subida ao Céu” Tenetehara que mostra a compreensão de ser humano nas experiências coletivas em reciprocidade social e espiritual e a punição ao egoísmo comunitário que perpassam pela formação do sujeito Tembé no Ritual do Mingau e do Moqueado e pelas pinturas corporais da onça, do macaco e da lua, enriquecendo a formação educacional e o fortalecimento cultural de forma inter-antro-filosófica no ensino.

Por sua vez, o problema filosófico da “Religião” envolve temas como o tempo, a eternidade, o conhecimento que temos dos seres humanos e do divino, além das provas da existência de Deus. Também discute questões como os universais, os conceitos transcendentais, o argumento ontológico, o cosmológico, o teleológico, a vontade divina e a liberdade humana.

O objetivo deste conteúdo é incentivar o debate e ajudar o estudante a compreender os fundamentos da fé, da razão e da experiência religiosa. Além disso, busca desenvolver o pensamento crítico, promover a compreensão das diferentes perspectivas religiosas e estimular a reflexão sobre questões essenciais da existência humana. Nesse cenário, é fundamental destacar duas questões para o debate.

A primeira questão diz respeito à justificativa racional das crenças religiosas e da existência de Deus na perspectiva ocidental, desconsiderando outras concepções sobre crenças, Deus e Deusas. O segundo problema envolve a colonização e a imposição da religião cristã, que resultaram na supressão das culturas do sul e na perda da identidade cultural de diversas comunidades.

Abordar essas questões implica considerar a relevância de diversos movimentos religiosos. Um exemplo disso são as tradições espirituais indígenas do bem viver, que refletem uma vida harmoniosa e equilibrada com a mãe natureza, baseada na reciprocidade, relacionalidade, correspondência, integralidade, complementariedade, coletividade e respeito pela ancestralidade.

A partir deste contexto, com base no Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo curricular de "Religião" do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tenetehara na concepção decolonial reconhece as diferentes maneiras de entender a religião e o divino e de maneira intercultural valoriza a perspectiva ocidental de Deus, fé e razão, promovendo um diálogo entre distintas concepções de religião.

Assim, afirma a espiritualidade Tembé como formas filosóficas do bem viver expresso na narrativa do "Fim de Tudo" ao desvelar a relação do céu de Tupã e de Maíra e das Karowaras que alcançaram o nível divino por sua atitude guerreira no mundo humano vivenciados no festejo do mingau e do moqueado e os valores imbuídos por meio da pintura corporal da onça, do macaco e da lua, dessa maneira contribuindo para a formação educacional e valorização cultural Tenetehara de forma inter-religiosa na filosofia.

No que se refere à questão filosófica da "Ética", o debate inicia-se pela autonomia do sujeito e pela liberdade, abrangendo a ética da Antiguidade proposta por Platão, Aristóteles e os filósofos helenistas. Também explora a teoria das virtudes do período medieval, a ética do dever e os fundamentos da moral.

Além disso, envolve reflexões sobre as formas de alienação moral relacionadas ao individualismo e à recusa do outro, as condutas massificadas que caracterizam a sociedade contemporânea e as dinâmicas da cidadania entre os limites do público e do privado. Este conteúdo tem como propósito incentivar o debate e auxiliar o estudante na compreensão dos princípios morais que norteiam as ações humanas, permitindo uma análise crítica para avaliar o que é correto ou incorreto, virtuoso ou prejudicial, justo ou injusto.

O seu enfoque vai além de regras ou tradições e se aprofunda na busca por uma fundamentação teórica e prática da conduta humana, examinando os valores que guiam nossas decisões e relações interpessoais, com vistas à construção de uma vida cidadã mais plena e consciente.

Nesse contexto, podemos destacar dois pontos para o debate: o primeiro é que a ética da virtude, ao avaliar a vida justa, procura o equilíbrio social por meio do justo meio, limitando-se às ações humanas; o segundo, é que, na perspectiva ocidental, as relações éticas

e morais tendem a se restringir aos vínculos entre seres humanos, negando a ligação com o não humano e a natureza nas interações interpessoais.

O propósito ao abordar essas questões é expandir o debate sobre a “Ética”, refletindo por meio do bem viver ameríndio a ética cósmica que não se restringe às inter-relações humanas, porém soma-se às interações com o não humano e a natureza estabelecendo a justiça cósmica como um sistema harmonioso e equilibrado das relações no cosmos.

Em razão disso, com base no Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo curricular de “Ética” do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tenetehara, na concepção decolonial reconhece as diversas maneiras de compreender a liberdade, a ética e a moral e de forma intercultural valoriza a expressão da justiça, da virtude e da conduta ética ocidental, assim promovendo um diálogo entre visões éticas.

Dessa forma, afirma as pinturas corporais Tembé da onça, do macaco e de lua em transformação e a narrativa da “Criação da Lua” como modos filosóficos (estético e ético) do bem viver ao desvelar a relação de reciprocidade social e espiritual com as virtudes ou valores morais ecoéticos espirituais dos animais, na formação do guerreiro e da guerreira Tenetehara no ritual do mingau e do moqueado, assim enriquecendo a formação educacional e o fortalecimento cultural Tembé de forma inter-ética na filosofia.

No diálogo foi pensado envolta do conteúdo de “Estética” trazendo o entendimento de belo e de arte como expressão da racionalidade na filosofia europeia e como o estético é também sentido na Aldeia Tembé por meio dos seus rituais festivos com as danças, as músicas, as indumentárias, os ornamentos e as pinturas corporais que é a expressão de suas sensações que ao mesmo tempo transmitem sabedorias e conhecimentos estéticos ancestrais fazendo parte da escolarização Itaputyr Tenetehara de forma decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Conteúdo Curricular de “Estética” do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembé Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: Perfeito. É uma ideia, uma possibilidade. Por exemplo, essa questão da estética, não sei também, de que modo, a questão das danças e das músicas, das indumentárias, dos ornamentos e das pinturas corporais. São as expressões estéticas do povo ali tem sabedoria e conhecimento. Que muitas vezes é diferente da expressão estética do europeu. Porque o europeu ele tende a falar que a expressão estética ela tem que ser um gozo da razão e não dos sentidos. Mas como para os povos indígenas é diferente, porque eles estão com as pinturas, com as indumentárias, como aquilo tem todo um saber que perpassa pelo corpo.

Valdson Amorim: *Que expressa mais a sensibilidade, mais sentimento com a razão, né?*

Henrique Moraes: *E que forma também o espírito que passa pelo corpo e forma o espírito. Não é só o espírito em si, mas como também aquele corpo ele está imbuído naquele contexto. Que também vai formar um espírito, por exemplo, a pintura. A pintura tem a da lua e tem a da onça. Mas é uma pintura que está no corpo. Mas eles querem imbuir os valores para formar a guerreira, que é a coragem. Então, vai formar o espírito dela, mas muito antes de formar o espírito dela passou pelo corpo.*

Valdson Amorim: *Passou pelo corpo. O corpo seria o instrumento utilizado para mostra, fazer visível e expressar aquilo que é talvez um valor na vida. E você considera como valor no sentido de que vai formar o espírito, a personalidade e a identidade.*

Henrique Moraes: *Isso. Deles terem é uma identidade comunitária. Porque estão ali em comunhão, se formando. E aí eles estão com as pinturas. Então, tem uma comunhão.*

Valdson Amorim: *Tem um pouco até não diria contraditório, mas é. É um pouco difícil de compreender se a gente for colocar em uma linguagem, assim mais intelectualizada. Uma identidade comunitária. Não é não? Porque a identidade da ideia daquilo do que identifica você. Como indivíduo, como ser humano. É só que nós estávamos falando de uma identidade que ela é tipo social, no sentido de que todo mundo tem. Você vai se formar moldes. E isso para todos. Já a individualidade, ela meio que se dilui ali.*

Henrique Moraes: *Ah, eu entendi. No sentido de repente, ali ter valores comunitários, mas também tu tens a tua individualidade.*

Valdson Amorim: *Bom. Ah, exatamente porque quando a gente fala assim identidade. Identidade em si nós falamos talvez de identidade individual. Mas, é claro, existe a identidade do povo, vamos dizer assim, o que é que caracteriza o Povo Tembê são essas expressões. Bom, aí tem muita coisa para se discutir. Muito material para falar com o aluno, nossa.*

Henrique Moraes: *Isso porque não necessariamente ele vai é perder a identidade no sentido individual dele, mas ali existe valores comunitários que são comuns ali do povo, mas ele vai ter a personalidade dele e vai seguir fazendo as escolhas dele.*

Valdson Amorim: *Seria mais uma expressão de um indivíduo que pertence a um corpo, a um todo.*

A questão filosófica sobre a “Estética” começa ao explorar diferentes tipos de valores, como a arte como uma maneira de entender o mundo, além da importância da estética na sensibilidade, na imaginação, na razão e na vontade. Na filosofia alemã, também se discute

o belo e o sublime. O objetivo desse conteúdo é promover a reflexão e direcionar o estudante a compreender melhor a ideia de pensar a beleza e a arte.

O tema da estética também propõe discutir como lidamos com a realidade e nossas tentativas de controlar, adaptar, retratar e reproduzir o mundo como uma experiência humana. Também buscamos entender os limites da técnica e das máquinas, que muitas vezes transformam a arte em um produto comercial ou fazem do belo um conceito acessível a poucos.

Entorno disso, podemos dialogar sobre duas problemáticas relevantes diante da temática. A primeira questão é o pensamento de modo de categorizar a arte e a estética, que as contemplariam somente pelo esforço intelectual do belo como universal; ou seja, que não se deixa levar pelo prazer dos sentidos.

A segunda problemática é a dualidade corpo e mente pelo qual o corpo é subordinado à mente pelo fato de o corpo ser dotado de princípios sensíveis, assim excluindo outras expressões estéticos-corporais de arte e de belo por não seguirem as formas eruditas de universalização de perspectiva ocidental causando o esteticídio e a reprodução do eurocentrismo estético colonial pelas culturas do Sul.

Discutir essas questões envolve refletir sobre a importância de diferentes movimentos estéticos pluriversais ao entrelaçar uma sinfonia de distintas expressões em diálogo e aprendizagem mútua. Um exemplo disso são as práticas estéticas indígenas do bem viver, que usam o grafismo para expressar uma conexão ancestral e significativa com a cultura de identidade, aprendizados e ensinamentos.

Essas expressões se manifestam por meio de formas variadas, simétricas, corporais, desenhos e símbolos que estão organicamente ligados aos seres da natureza e ao cosmos. Além disso, essas práticas também refletem uma compreensão profunda da vida social e espiritual em comunidade, ao expor ornamentações em manifestações públicas e processos que são compartilhados socialmente.

Em razão disso, diante do Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo curricular de “Estética” do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tenetehara, sob uma concepção decolonial, afirma as formas plurais de entender o belo e a arte e de modo intercultural reconhece a beleza, o artístico e a universalidade ocidental.

A partir de um espaço comunicativo entre visões estéticas, ao afirmar as sensibilidades Tembé como formas filosóficas do bem viver expressos em suas danças, músicas, indumentárias, ornamentos e pinturas corporais da onça, do macaco e da lua vivenciados no ritual do mingau e do moqueado Tenetehara.

Desvelando que a arte e o belo do ritual têm função não universal, mas pluriversal e sensível ou sentipensante que demonstram a vivência do espiritual, do mundo, da natureza, do cosmos, da coletividade e da sabedoria ancestral Tembê, assim contribuindo para uma formação educacional e valorização cultural de maneira inter-estética na filosofia.

Na construção se debateu no entorno do conteúdo de “Teoria do Conhecimento e Epistemologia” ao destacar a compreensão da narrativa filosofia Tembê e praticados em seus rituais festivos a dimensão epistêmica do saber da pajelança e do xamanismo Tenetehara fazendo parte da escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara de forma contextualizada no ensino de filosofia decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Conteúdo Curricular de “Teoria do Conhecimento e Epistemologia” do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *E isso. Mas ele tem a individualidade dele, as escolhas dele. Mas, são valores que eles comungam coletivamente. Ai professor, por exemplo, essa questão da epistemologia, da teoria do conhecimento você, falou agorinha tinha falado isso, que é a questão, quando tem um xamanismo, a pajelança ali, você falou que tem essa conexão, como isso é uma forma de conhecimento, quando o pajé está ali com as karowaras, é só ele que pode intervir. Ele entende. Então, olha como aqui tem um conhecimento uma episteme, porque é específica, de sabedoria. Sobrenatural, não humano, ele consegue conversar, ter uma relação com as karowaras ou o não humano.*

Valdson Amorim: *Exatamente. Tem um poder de quase como um poder de manobrar, de controlar aquilo que está apenas aparente. Nem tão aparente que está apenas na cabeça das pessoas. Assim, se eu estou me explicando direito, quer dizer o pajé, está ali como uma autoridade que tem um certo poder de reger. O karowara ou a karowara. Isso é um negócio impressionante. Profundo isso porque você está aqui. Você pode controlar o que a gente faz, porque nós estamos aqui também. Agora, você se colocar diante de uma pessoa que está, nós vamos usar o termo popular possuída por algo que não está no mundo físico, que faz parte da metafísica e você tem o poder de controlar, de saber, de administrar de tal maneira que essa entidade obedeça aos seus comandos. Isso é um, isso é um poder, assim vou usar uma expressão do transcendente, assim, negócio grande. Porque mistura tudo, metafísica, ontologia e epistemologia. É está tudo em um pacote e é possível extrair daí muita coisa para conversar e para trabalhar.*

Henrique Moraes: *É possível.*

Valdson Amorim: *É, eu acho interessante!*

Henrique Moraes: *Porque você falou da retórica, aí de repente, é possível. É porque, às vezes esse que é o problema do academicismo. O*

academicismo, ele trabalha muito as ideias, mas na vida do cotidiano, como é que se dá? Você fica aí na sua universidade falando com os seus pares, mas as pessoas estão vivendo. E aí, mas, quem sabe seria isso a decolonialidade seria esse posicionamento engajado, a teoria é boa, ela tem que ter um diálogo com prática e reinventar a teoria.

Valdson Amorim: *Você é um decolonializador!*

Henrique Moraes: *A gente pode ter atitude decoloniais. Quem sabe seria uma atitude decolonial!*

Valdson Amorim: *Exatamente por isso que eu digo, eu inventei o termo decolonializador!*

A questão filosófica relacionada à “Teoria do Conhecimento e Epistemologia” começa a partir do senso comum até chegar ao pensamento filosófico mais profundo sobre conhecimento e ciência. Ela envolve temas como a teoria das ideias de Platão, a diferença entre opinião, aparência, opinião e conhecimento, além de discutir questões sobre a verdade, a justificativa e o ceticismo.

Também aborda as ideias modernas sobre o conhecimento, a relação entre verdade e evidência, as ideias de causalidade, indução, método e as diferentes teorias do sujeito na filosofia moderna. Discute o que é o conhecimento, como as pessoas o adquirem e de que forma podemos entender essa relação entre quem conhece e o que é conhecido.

Ela também busca estabelecer critérios para identificar quando um conhecimento é verdadeiro e confiável. Por fim, inclui as epistemologias contemporâneas. Este conteúdo tem como objetivo estimular a reflexão e ajudar o estudante a compreender como a verdade possui certos critérios e de que forma podemos reconhecer o que é verdadeiro. Identifica a validade do conhecimento, seja por meio de fontes primárias, como o empirismo, racionalismo ou a abordagem apriorista de Kant; seja através da relação com diferentes conceitos de verdade, como dogmatismo, ceticismo ou criticismo; ou ainda através das formas de representação, como idealismo ou realismo.

Neste cenário, é viável destacar duas questões para a discussão: a primeira, questão é que a reflexão proveniente da Europa se limita a valorizar a legitimidade do saber através do sujeito que pensa sobre o objeto de maneira solipsista, ao desconsiderar outras maneiras de compreender e de evidenciar o mundo; a segunda, refere-se à natureza do conhecimento e sua origem. A definição de saber se aproxima da dicotomia entre sujeito e objeto, onde existe um ente capaz de conhecer e outro que é objeto de conhecimento. Isso estabelece uma relação de dependência entre eles no contexto da epistemologia ocidental.

O propósito ao abordar essas questões é expandir o debate sobre a Teoria do Conhecimento e a Epistemologia, refletindo que o saber não se origina em um “Eu” solipsista que permitiria a natureza ser conhecida. Em vez disso, a episteme começa a partir de uma extensão de si mesmo em relação aos outros e ao mundo, sem qualquer ruptura.

Assim, a partir do Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo curricular de “Teoria do Conhecimento e Epistemologia” do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê na perspectiva decolonial reconhece as diversas maneiras de compreender o conhecimento, a ciência, a verdade, o adquirir e o validar e de forma intercultural valoriza a teoria do conhecimento e da epistemologia ocidental, a partir do diálogo entre saberes ao reconhecer os conhecimentos Tenetehara como formas filosóficas do bem viver.

Expressos em suas pajelanças ou dos xamanismos Tembê vivenciados na festa do ritual do mingau e do moqueado ao evidenciar por meio do Tawari a comunicação transespecífica espiritual ao cruzar barreiras corporais, ver outros seres da Karowara e mestres do saber ancestral trazer a sabedoria na construção comunitária do conhecimento Tenetehara, assim contribuindo para uma formação educacional e valorização cultural Tembê de maneira inter-epistêmica na filosofia.

No encontro dialógico construtivo se refletiu envolta do conteúdo de “Política” trazendo as compreensões gregas de Ágora e de praça pública e como o poder se dá também na Aldeia Tembê com a Ramada como local de reunião e decisões comunitárias Tenetehara fazendo parte da escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara de maneira decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Conteúdo Curricular de “Política” do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Aí professor, por exemplo, a questão da política. Olha a Ramada. Você falou sobre a relação da Ágora. Como de repente a Ramada, que é aquela visão horizontalizada, mas como que talvez também a Ramada seria uma forma simbólica! Eles discutem ali, conversam ali! A questão da comunidade, além das festas e dos casamentos. E para Ágora é uma outra ideia. Não sei se faz sentido?*

Valdson Amorim: *Faz todo o sentido. Assim eu coloquei a questão da horizontalização do poder. Mas é porque isso a gente vê, nós percebemos no modo como se vive aqui. Agora, se for comparar a cultura da aldeia, da comunidade com outras estruturas que não são indígenas, que ou que são mais urbanas. Esta daqui tem muito mais elementos de comunidade, nessa questão mesmo que eu digo. Ah, você, vai para a reunião, você se reuniu*

para fazer aquilo, você ouviu a comunidade. Isso não é normal em todos os contextos. Assim, existe essa horizontalidade, que é talvez seja mais teoria da minha cabeça, mas, existe também esse sentido de comunidade vamos ver aqui junto como é que a gente resolve os problemas. Cada um dá sua opinião! É a praça pública de Sócrates e dos sofistas.

Henrique Moraes: *É isso, professor. Seria essa a ideia, assim, uma proposta germinal de que, de repente, isso é possível, por exemplo, como você falou agora olha a questão da Ramada e da coletividade, é a praça pública, deles, lá eles tinham também! Aqui tem também. Então, aí evidente que eles vão ter expressões diferentes para isso, mas é possível dialogar!*

Valdson Amorim: *E aqui! É até factível falar de praça pública, porque tem contexto, a comunidade tem um tamanho ideal para ser, para que todo mundo intervenha, para que todo mundo opine para que todo mundo decida. A ideia da democracia direta. Já não existe mais. E talvez aqui ela, poderia se falar dela! Por exemplo, em política, democracia direta, qual é a diferença entre democracia representativa que você vota na pessoa para te representar a direta é quando você vai lá e fala na Ágora ou lá na praça. Há uma similaridade aqui é, a uma aproximação teórica pelo menos, porque aqui as pessoas se reúnem todos opinam é uma espécie de democracia direta tem elemento disso, enfim.*

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo as relações de poder na Ágora grega e na Ramada Tembê Tenetehara.

Henrique Moraes: *Perfeito, por exemplo, teve uma hora que você falou da Ágora, aí você se remeteu a Ramada. Na filosofia política, ali, de repente pode ser uma temática. O que significava a Ágora para os Gregos e o que significava a Ramada para os Tembê.*

Valdson Amorim: *A questão do poder. Tem como falar sobre a questão de poder. Porque a aldeia, as aldeias, elas têm uma relação de poder que é um pouco diferente de um sistema democrático bem-organizado, vamos dizer assim, porque aqui o poder ele parece que é horizontalizado, que é da comunidade que se reúne.*

O problema filosófico sobre a “Política” começa lá na Grécia antiga, com a ideia da Ágora, que era uma espécie de praça onde as pessoas se reuniam para discutir e tomar decisões juntas; ou seja, a democracia direta. Também envolve conceitos da política antiga, como a república de Platão e as ideias de Aristóteles. Além disso, considera o contratualismo de pensadores como Hobbes, Locke e Rousseau, que refletiram sobre como as pessoas formam acordos para viver em sociedade.

O tema também aborda os momentos em que a democracia foi substituída por regimes totalitários, e como, nos dias atuais, há um confronto entre ideias liberais e socialistas. O intuito desse conteúdo é despertar o pensamento e orientar o estudante a

entender como funciona a vida em sociedade, os diferentes modelos de governo, a dinâmica do poder e como ele pode ser transformado em uma coisa pública, transparente, participativa e voltada para o bem comum.

Neste momento, podemos destacar dois pontos importantes para o debate: o primeiro, é a ideia de que as origens da democracia vêm exclusivamente da Grécia antiga, o que acaba refletindo apenas os ideais gregos da Ágora e deixando de lado outros modelos de manifestação de poder em sociedades fora da Europa; o segundo, é o próprio ideal democrático que se reveste de um caráter eurocêntrico e colonizador que impõe uma forma de ideal político simbolizando pelo pensamento de “democracia liberal”, que acaba colocando em segundo plano outras formas de exercer o poder e de buscar o bem comum.

Antes de tudo, não estamos dizendo que a democracia deve ser trocada por uma outra forma de governo. O que queremos é entender a importância de diferentes movimentos políticos para fortalecer um modelo democrático que beneficie a todos. Um exemplo disso são os movimentos indígenas na América Latina, que propõem um Estado Plurinacional, reconhecendo várias culturas e garantindo que todas sejam respeitadas igualmente. Isso promove uma convivência harmoniosa entre todos os seres da natureza e incentiva a participação de toda a comunidade.

Dessa forma, com base no Encontro Dialógico Construtivo, o conteúdo curricular de "Política" do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tenetehara, sob uma perspectiva decolonial, reconhece que existem várias maneiras de compreender a vida social, os modelos de governo, as dinâmicas de poder e o bem comum e de modo intercultural valoriza a democracia e a política ocidental, promovendo um diálogo entre diferentes concepções de poder.

Ela também destaca a importância da "Ramada" Tembé como uma expressão filosófica da visão social Tenetehara do bem viver, mostrando como ela funciona em um espaço de poder nas reuniões, festas, rituais, casamentos e assembleias. Esses momentos são utilizados para refletir e decidir os melhores caminhos para a comunidade viver em harmonia, contribuindo assim para uma formação educacional e fortalecimento cultural de forma interpolítica na filosofia.

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo a prática educacional mediadora do conteúdo curricular no ensino de filosofia entre os saberes filosóficos da comunidade Tembé e os saberes filosóficos europeus baseada na consciência dos valores culturais de ambas, valorizando seus entendimentos de mundo, fazendo do

diálogo um complemento filosófico de compreensão de mundos e que se integraliza na escolarização Itaputyr de maneira decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Prática Educacional do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Eu sei que você tem muitos anos de trabalho com o ensino de filosofia na escola indígena e assim com a sua experiência. Como é que seria essa prática educacional no ensino de filosofia, considerando esses saberes na sua visão? Como é que seria? É considerar, na prática educacional, esses saberes da comunidade, saberes filosóficos indígenas e os saberes europeus, como é que você poderia pensar será? Como é que é possível essa prática educacional com toda essa sua experiência?*

Valdson Amorim: *Primeiro seria conscientizando as pessoas, os alunos. De que o saber europeu tem seu valor, mas o saber cultural, indígena também tem seu valor. Então, assim, são dois tipos de saberes, são duas formas de compreensão do mundo que são válidas, assim colocar para dialogar com essas iniciativas que são eurocêntricas com as iniciativas que são mais culturais, mais próprias, mais da cultura. Voltar a discussão para as questões locais. Sem querer, assim como eles fizeram com a colonização, sem que a gente queira também agora reverter e fazer um processo inverso, até porque não, não tem como. Mas assim, um primeiro momento, conscientizar as pessoas de que tem o valor, a cultura europeia, as discussões sobre temas colocados por essa cultura. Tem, claro que tem. É óbvio. Se não, nós não estaríamos aqui, ainda no século vinte e um, discutindo. Isso! Tem valor. As questões culturais, filosóficas, religiosas e de identidade próprias da cultura indígena Tembê, enfim, em geral, claro que até então, como nós conseguiríamos fazer para colocar ou para viabilizar essa questão das discussões é cultural, no âmbito da filosofia dentro da escola, começando por essa questão de entender que ambas as iniciativas têm valor e são valores grandes que valem a pena ser discutidos e trabalhados.*

Henrique Moraes: *Aí seria o fundamento de uma prática educacional. Como justamente o que você falou. E logo no começo também, que você disse que é uma questão intercultural, de comunicação. Então, é aí você falou do diálogo. Assim, a prática é educacional, teria como base o diálogo. Pelo que deu a entender?*

Valdson Amorim: *Exatamente o diálogo exato, no sentido de complementar uma realidade a outra. A cultura Tembê complementar a cultura europeia. Enfim, o que está no livro. E vice-versa. E a gente construa um diálogo que seja formativo, que seja de uma compreensão ampla de construir um diálogo para que a gente compreenda de que são duas formas de ver o mundo que se complementam e que são valiosas. Que eu falava, e aí, qual é o valor da cultura europeia? Da cultura, vamos dizer, do branco, como a gente costuma dizer lá na aldeia, qual é o valor? Que valor tem isso? Isso tem valor para nós? O que é que nós conseguimos extrair de positivo, daí 'Ah, a gente consegue extrair determinada coisa, da realidade e da situação' e qual o valor que nós temos aqui, que é intrínseco, que é nosso,*

que é da nossa realidade. Então, vamos conversar sobre essas coisas. Sobre essas duas. Sobre o que a gente consegue tirar de bom é uma de positivo da outra é colocar na escola e bora discutir, bora falar nisso. Bora, Bora. Bora para cima, perfeito.

A prática educacional do plano de ensino Decolonial é uma situação na qual tanto os educadores como os educandos e suas comunidades devem ser os que aprendem como agentes críticos do ato de conhecer por meio do diálogo Intercultural. Refletindo juntos sobre o que já sabem e o que ainda não sabem, podendo saber melhor o que já sabem e ensinar-lhes o que ainda não sabem. Construindo o conhecimento de forma coletiva, criativa, curiosa e indagadora, articulando o saber da comunidade e o saber da escola mediados pelas experiências feitas do educando fazendo de sua leitura do mundo a sua leitura da palavra.

Na Educação Escolar Indígena, a prática educacional do plano de ensino envolve a comunidade e seus saberes, e em conjunto com o educador, conduz o processo de aprendizagem do educando. Isso se soma a outros conhecimentos escolares e, por meio de um ambiente dialógico, possibilita a criação de uma pedagogia indígena que expande os saberes dos educandos. Além disso, cria um espaço de comunidade educativa intercultural, o que resulta em ressignificação e transforma esses elementos em instrumentos significativos de fortalecimento cultural e educacional comunitário.

No indigenizar o plano de ensino da Filosofia, a prática educativa decolonial valoriza a relação entre o educador, o educando e a comunidade. Essa conexão ajuda a mediar o conhecimento que os alunos devem aprender, promovendo um ambiente intercultural através da comunicação entre o que a escola ensina e o que a comunidade vive. Para isso, é importante ampliar as ideias e valorizar os significados que os educandos trazem de suas experiências anteriores, tanto dentro quanto fora da escola. Assim, eles podem refletir, questionar e reinterpretar esses conhecimentos de forma interfilosófica, o que amplia seu entendimento e fortalece sua cidadania indígena.

A prática educacional do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê diante dos conteúdos curriculares filosóficos comunitários indígenas Tenetehara e europeus cria-se um ambiente decolonial de aprendizes coletivos, criativos, curiosos, indagadores e recriadores ao complementar o conhecimento de ambas as culturas de forma dialógica interfilosófica resultando como instrumento significativo de expansão de saberes filosóficos, de fortalecimento cultural e educacional comunitário do Povo Tembê Tenetehara.

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo que a prática educacional diante dos conteúdos curriculares do ensino de filosofia da escolarização

Itaputyr Temb  se fundamenta também em uma estratégia metodológica que não se limite a sala de aula, mas que valoriza a comunidade e o extraclasse cultural de modo decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Estratégia Metodológica do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Temb  Tenetehara Decolonial e Intercultural

***Henrique Moraes:** Perfeito. O que seria então, por exemplo, com a sua experiência, com todos esses anos. Assim, como é que você pensa essas estratégias metodológicas para que acontece essa prática educacional? Como é que você pensaria isso?*

***Valdson Amorim:** Sobre a metodologia, mas já seria uma questão mais de ver o que é que a gente tem, o que é que nós vamos trabalhar e partir daí. Construir a metodologia. Eu acho que a metodologia precisa talvez até ser. Conversada com a comunidade como  , qual é a forma é de trabalhar esses conteúdos, quais são as dinâmicas, quais são os trabalhos, como é que vai fazer dentro da escola, dentro da sala a gente vai   conversar com a comunidade, extraclasse, vamos dizer assim, para ir levantando assuntos sobre a importância desses elementos. É usar apenas a sala de aula como espaço de discussão sobre isso. É bom nós trabalharmos, assim com a comunidade e sem a comunidade dentro da sala de aula estes aspectos, na sala de aula, outros aspectos fora, enfim.*

A entrevista dialógica freireana ressaltou do encontro dialógico construtivo que as estratégias metodológicas da prática educacional na escolarização Itaputyr com a comunidade e o extraclasse valoriza a essência guerreira do educando e da educanda Temb  em suas atividades culturais ao fortalecer a sua aprendizagem nas habilidades de caçar, pescar e coletar frutos, cultivar a conduta Tenetehara, respeitar as gerações antigas, ouvir o coletivo e suas narrativas, participar dos rituais festivos da criança, da moça e do moqueado como forma de fortalecimento cultural, educacional, liderança e defesa de seu povo e de afirmação da sua identidade Temb  no ensino de filosofia de forma decolonial e intercultural.

***K   ixumti Temb :** As atividades que os alunos, hoje eles têm que ter. Para si, para eles e para o povo. É, a sua essência. Não somente.   ir para escola para aprender a matemática, o português, a geografia, a química, a história, a filosofia, mas também a base. Então, é bem importante. Que o aluno indígena, aprenda as habilidades. Tanto de caça e pesca, como de coleta de fruto. Saiba também, é se comportar, respeitar os mais velhos, ouvir a comunidade e suas histórias. E isso ajuda o aluno, prepara ele para ser um bom guerreiro e líder. É entrar em uma universidade de cabeça erguida. Ele já tem a base dele. Na vida cotidiana de um povo, e existe variados modos de povos. E que depende de um povo para outro. Por exemplo, uma atividade. É, que os Temb  têm que passar por aqui,   a festa*

das crianças, a festa da menina moça e a festa do moqueado. Isso além de ser educação, é também religião, é fortalecimento cultural é a afirmação da identidade. Então, é a base de um povo, é a sua cultura. Assim, os alunos e seus rituais. Isso também faz parte do fortalecimento da cultura. E as atividades é sempre elas, não fica somente no período daquela festa, ela também vai para a escola. Os professores também acompanham o ritual, observa o ritual e é colocado como atividade também escolar nas escolas indígenas.

A entrevista dialógica freireana desvelou do encontro dialógico construtivo a reafirmação também da importância da participação dos educandos nas festas tradicionais contribuindo na construção de maracas, cuias, pinturas e extração de tintas fazendo parte da estratégia metodológica da escolarização Itaputyr tendo seu fortalecimento no ensino de filosofia de maneira decolonial e intercultural.

Bewãri Tembê: *É assim no que eu vejo é nas festas tradicionais a escola colabora muito libera os alunos para ajudar a fabricar o maracá e a cuia, entendeu, por exemplo, todos os anos é dentro da minha disciplina, eu pego os alunos, levo eles para pintar cuia, tirar e fazer tinta, durante esses anos, eu ensino a eles, entendeu. Então, a escola, não impede muito não de realizar essas práticas. É, eu vejo assim, as práticas culturais, todos os alunos ajudam são bem empenhados para fazer.*

A estratégia metodológica do plano de ensino Decolonial é valorizar outros tempos e espaços de aprendizagens que não se limitem à sala de aula ao participar de forma coletiva das práticas culturais dos educandos e de suas comunidades para poder senti-las e compreendê-las como conhecedoras, produtoras e possuidoras de saberes expressos pela sua leitura de mundo fazendo do diálogo Intercultural um caminho de articulação entre o saber cotidiano, experiencial, comunitário e popular do educando com o saber escolar como instrumento de valorização e fortalecimento de sua leitura da palavra transformadora e libertadora social.

Na Educação Escolar Indígena a estratégia metodológica do plano de ensino valoriza o uso do diário de classe como instrumento da prática reflexiva do educador. Ele ajuda na organização dos conteúdos pedagógicos, na relação entre eles, na divisão dos grupos de alunos, no uso do tempo e do espaço de suas manifestações culturais, além de orientar o desenvolvimento das atividades e a avaliação da aprendizagem. Dessa forma, os educadores podem registrar suas experiências e, assim, melhorar suas estratégias de ensino e suas práticas educacionais.

No indigenizar o plano de ensino de Filosofia, a estratégia metodológica decolonial também valoriza o uso do diário de classe como uma ferramenta para estimular a reflexão do educador. Passa a ser considerada uma atividade importante na prática pedagógica a escrita do diário, onde o educador junto da comunidade planeja as aulas, registra as experiências vividas na escola e fora dela ao participar das expressões culturais do e com os educandos. Além disso, é por meio desses registros que o próprio educador e sua comunidade educativa intercultural indígena conseguem entender melhor como organizar o trabalho pedagógico.

A estratégia metodológica no plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê em relação a prática educacional decolonial e do conteúdo curricular intercultural valoriza a sala de aula e outros tempos e espaços comunitários de aprendizagem do educando Tenetehara como o festejo do ritual do mingau e do moqueado que expressam suas narrativas filosóficas e educacionais do bem viver Tembê ao contribuir no fortalecimento da cultura, da vida guerreira, na formação de lideranças e na defesa da identidade Tenetehara.

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo a ideia de recursos didáticos que se somam com as estratégias metodológicas fazendo parte da prática educacional entorno dos conteúdos curriculares trazendo essas temáticas filosóficas Tembê para a escola Itaputyr de maneira comunitária no ensino de filosofia se agregando de maneira decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Recursos Didáticos do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Perfeito, justamente acho que é a partir da sua experiência. Você propôs umas luzes ali. Como é que possa ser essas estratégias metodológicas até dos recursos didáticos também, para que permita acontecer essa prática educacional, não é?*

Valdson Amorim: *Porque como é um assunto que não está ainda no currículo, vamos dizer assim, na pauta, o recurso, ela precisa ainda ser construída. A partir do momento que a gente é, traga esses assuntos para a escola, para a sala de aula, aí é que nós vamos ver, e como é que nós vamos trabalhar nisso, não só com o aluno, mas com a comunidade? Penso que a didática precisa ser construída a partir do momento que a gente comece a pensar sobre a possibilidade de discutir esses temas.*

A entrevista dialógica freireana evidenciou do encontro dialógico construtivo outros pensamentos sobre os recursos didáticos para a escolarização Itaputyr como a utilização da tecnologia se destacando o uso do celular como ferramenta de desenvolvimento educacional

do educando na construção de documentários, realização de estudos, investigações, pesquisas e exposição de seminários, assim fortalecendo a cultura, a luta, reivindicação e o movimento Tenetehara se incorporando no ensino de filosofia na perspectiva decolonial e intercultural.

Kôkôixumti Tembê: *A tecnologia hoje, quando se fala em recursos. Você vê o celular, primeiramente, vem o celular. Antigamente era o computador ou aquelas máquinas datilográficas antigas. Foi muito bem visto o computador e hoje o celular, ele é um meio de tecnologia que está na mão de muita gente de pessoas boas e de pessoas ruins. As pessoas boas geralmente usam como uma ferramenta para ajudar e para desenvolver a mente de cada indivíduo. Então, é nele que a gente vê muitas coisas boas, mas também vê as coisas ruins. Tanto na televisão e nos jornais, as pessoas usam de má fé isso tem afetado é o Povo Tembê também nós tivemos problemas com essa tecnologia. Mas foi inibido, e as pessoas conversaram e conseguiram amenizar a situação. Porém, por outro lado, essa ferramenta ela é muito útil para fazer documentários, para fazer estudos, para fazer investigação e fazer pesquisa. Então, as videoaulas, é um exemplo de tecnologia, que os alunos usam como meio de ferramenta para fazer também dentro da escola, seminários e exposição. E isso ajuda muito, os alunos indígenas. Essa tecnologia faz com que os alunos, tanto os alunos como a comunidade, tenham uma informação mais rápida e ajuda também a divulgar nossos trabalhos, a nossa luta, a nossa reivindicação e os nossos movimentos. Tanto a gente recebe quando nós podemos também hoje não espera somente pelo jornal. Que nem sempre o jornal. Ele atende a população pobre. Ele atende mais quem tem dinheiro, mais o governo. Então é sobre recursos, eu entendo isso.*

A entrevista dialógica freireana revelou do encontro dialógico construtivo a reafirmação da ideia do uso de tecnologias na escolarização Itaputyr ao registrar em documentários, vídeos e em conteúdos didáticos as suas práticas culturais festivas e ritualísticas Tembê ao ser publicada contribui no fortalecimento cultural na preservação das festas culturas Tenetehara fazendo parte do ensino de filosofia de forma decolonial e intercultural.

Bewãri Tembê: *É a tecnologia dentro das festas culturais do Povo Tembê são muito importantes, eu acho muito importante. Por exemplo, de que forma vai se tratar o documentário, os vídeos e os conteúdos que vai ser publicado, entendeu. E, primeiramente, mostrar para a comunidade para ver se aprova ou se precisa mudar alguma parte e publicar. Essa sim, eu acho uma coisa muito importante. E divulga para as pessoas que nós ainda temos, é festas culturais que a gente ainda preserva, a festa cultural, eu penso que são importantes. Agora tem algumas pessoas, que usam esse modelo de vídeo com má fé, para criticar e falar mentira. Aí temos que ter cuidado nessas situações.*

O recurso didático do plano de ensino Decolonial se inseri ao reafirmar a leitura de mundo do educando em seus contextos culturais de aprendizagens devendo ser valorizados no processo de escolarização de sua leitura da palavra junto a outros saberes da escola mediatizados pelo educador que por meio de recursos tecnológicos audiovisuais interculturais utilizados pelo educando podem contribuir no processo de registro de seus saberes, assim possibilitando construir outras formas de aprendizagem além de assegurar a manutenção de um modo de vida específico através de documentários e materiais didáticos.

Na Educação Escolar Indígena o recurso didático do plano de ensino soma-se às produções e trabalhos que os educandos realizam no decorrer do ano por meio da utilização de tecnologias diversas como câmera fotográfica, vídeos, gravadores e computadores podendo registrar suas atividades diárias, saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades, assim os educandos têm a oportunidade de elaborar sua aprendizagem através de múltiplas linguagens, possibilitando junto com os educadores e a comunidade a confecção de materiais didáticos apresentando conteúdos culturais próprios e de autoria coletiva.

No indigenizar o plano de ensino da Filosofia o recurso didático decolonial deve integrar-se as situações de interação do educando com o conhecimento, mediado pelo educador, adquiram, na escola, um caráter essencial, essa mediação também se dá em outras instâncias de tal maneira que permita ao educando participe das atividades cotidianas da comunidade dando lugar a outras linguagens e técnicas interculturais como a do vídeo, do computador e do gravador são excelentes recursos para apoiar na aprendizagem e favorecendo de forma coletiva a construção do material didático valorizando a sua literatura, o seu etnoconhecimento e sua filosofia indígena.

O recurso didático do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara valoriza a utilização de tecnologias interculturais do celular para o estudo e registro da leitura filosófica e educacional de mundo do educando Tembê ao participar dos momentos comunitários e festivos do ritual do mingau e do moqueado Tenetehara elaborando sua aprendizagem por meio de múltiplas linguagens como a criação de documentários, vídeos, seminários e conteúdos didáticos decoloniais assegurando o fortalecimento cultural, a valorização da literatura, o registro da palavra do etnosaber e de sua filosofia de autoria coletiva do Povo Tembê auxiliando na prática educacional e no conteúdo curricular.

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico construtivo que a avaliação ao lado das estratégias metodológicas, dos recursos didáticos, da prática educacional e dos conteúdos curriculares deve valorizar os temas e questões próprias da realidade local e cultural Tembê como um processo formativo mediante a discussão e reflexão

podendo se readequar para melhor atender a aprendizagem do educando ao mesmo tempo que se afasta de uma avaliação classificatória ou eliminatória ao se incorporar no ensino de filosofia em um contexto decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico de Construção Comunitária – Avaliação do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

***Henrique Moraes:** Perfeito, professor. E se conectaria em um outro tema e aí se relacionaria justamente com a avaliação que também eu acho que a avaliação. Parte também disso. Como é que seria os processos avaliativos a partir dessa prática, a partir desses, dessas estratégias metodológicas e de recursos?*

***Valdson Amorim:** É aí a avaliação. É o do processo, né? O outro processo precisa, porque os temas são. Vamos dizer. A gente vai trabalhar essas questões mais culturais, mais próprias, mais locais. E a avaliação, ela precisa ser formativa, ela precisa ser uma avaliação. Não classificatória ou eliminatória, nada disso. A avaliação, precisa ser um elemento mais de formação, de medir o quanto está sendo aproveitado pelos alunos. Aquela discussão, aquela reflexão, aquele processo e, adequando e readeguando o processo formativo e também avaliativo. Então, eu penso que a avaliação precisa ser um elemento de formação também. Ela não precisa ser exatamente exclusiva no sentido de exclusão. Como em alguns contextos ainda acontecem.*

***Henrique Moraes:** Seria muito mais qualitativa? Quem sabe?*

***Valdson Amorim:** Exatamente.*

A avaliação do plano de ensino Decolonial necessita ser constante e diagnóstica, envolve avaliar a prática e analisar o que se faz, saber as condições em que se atua, adequar o processo pedagógico, que estimule o caminho da participação e do falar *com*, valoriza um caráter dialógico intercultural de avaliar, onde o educador-educando e educando-educador tem uma postura crítica diante do saber que se encontra em interação de aprendizagem, de humanização, de libertação, de autonomia, de transformação social e de democratização.

Na Educação Escolar Indígena a avaliação do plano de ensino é múltipla e continua, valoriza a oralidade e a escrita, utilizando diferentes códigos e linguagens, construída com base no diálogo, na observação, na atividade diária, na qualidade, na autoavaliação, na diagnose, no processual, na participação e no protagonismo indígena na elaboração do seu interconhecimento por meio de diversas aprendizagens, visando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos e atuantes na valorização do bem viver de seus grupos comunitários.

No indigenizar o plano de ensino da Filosofia a avaliação decolonial deve ser compreendida como diagnóstica, como um processo contínuo vinculado à especificidade do educando, na observação contínua com registro, na produção de trabalhos e autoavaliação e o educador precisa mediar o saber a ser reelaborado pelo educando em sua aprendizagem sendo construída com base no diálogo intercultural e na busca de problematizações, reflexões e dirigir suas ações de forma a promover transformações sociais e cidadania indígena.

A avaliação do plano de ensino de Filosofia da escolarização Itaputyr Tembê valoriza a postura decolonial diante dos temas e questões filosóficas e educacionais próprias do contexto Tenetehara como um processo formativo com atividades escolares e extraescolares constantes, diagnósticas, processuais, participativas e autoavaliativas da aprendizagem sendo construído com base na discussão e na reflexão intercultural de seu interconhecimento filosófico visando a formação dos educandos Tembê autônomos e atuantes no fortalecimento do bem viver Tenetehara e na defesa do Povo Tembê.

Vale ressaltar, nesse contexto, uma breve comparação e análise do plano de ensino de Filosofia da escola Itaputyr Tembê em relação ao “planejamento anual” de 2020 e o da “construção comunitária decolonial e intercultural” de 2024 no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Plano de Ensino de Filosofia da Escola Itaputyr Tembê Tenetehara: planejamento anual (2020) e construção comunitária decolonial e intercultural (2024)

PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DA ESCOLA ITAPUTYR TEMBÊ TENETEHARA	PLANEJAMENTO ANUAL (2020)	CONSTRUÇÃO COMUNITÁRIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL (2024)
Objetivo	- Contribuir para que o aluno desenvolva uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade na qual está inserido - Amplie sua visão sobre o mundo, sobre si próprio e sobre sua cultura - Considerando as particularidades do contexto social em que vive - Seja capaz de compreender os conceitos básicos, problematizar a realidade e fundamentar suas decisões e/ou pontos de vista	- Contribuir no fortalecimento cultural do educando Tenetehara ao levar em conta os saberes filosóficos e educacionais da comunidade Tembê - Criando por meio do currículo um ambiente dialógico com os saberes europeus e do Povo Tenetehara - Valorizando e reafirmando as sabedorias ancestrais Tembê que são transmitidas pelos guardiões mais velhos e anciões do bem viver Tenetehara
Justificativa	- A finalidade contribuir para que os educandos desenvolvam uma atitude reflexiva diante da realidade - Sejam capazes de refletir sobre a importância de sua atuação, como cidadãos, na defesa e promoção de seus direitos e deveres e na construção e	- Valoriza os saberes comunitários da leitura ancestral de mundo do Povo Tembê perpassando pela curricularização de sua palavra como instrumento de encontro com os saberes europeus na escola - No fortalecimento de seus conhecimentos ao contribuir no processo formativo do

	consolidação da cultura de seu povo - Fortalecendo as manifestações que caracterizam a cultura indígena brasileira em geral e, especificamente, a diversidade cultural do povo Tembê	educando em futuras lideranças - Que lutem em favor do seu Povo Tenetehara por garantia de direitos e dignidade de forma democrática e socialmente justa
Curriculo	- A Filosofia se insere no currículo da Educação Básica como uma ferramenta imprescindível para que sejam alcançados os objetivos dessa etapa da educação, propostos na Legislação Educacional Brasileira, respeitadas as particularidades das diferentes realidades e contextos culturais próprias da diversidade sociocultural brasileira - De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 26), a Educação Básica deve ser estruturada sobre a base de um currículo que garanta não só o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural brasileira, mas também a promoção dessa diversidade cultural. Neste caso específico, partindo do que dispõe a LDB, o currículo escolar constitui um instrumento de valorização e fortalecimento da cultura do povo Tembê, como requisito indispensável para a preservação de sua identidade	- O currículo valoriza a leitura e a palavra filosófica do mundo Tenetehara fazendo do diálogo a base das relações ao valorizar a leitura filosófica do mundo europeu - Interagindo por meio das temáticas e inquietações filosóficas entorno do “mito e filosofia”, da “metafísica e ontologia”, da “antropologia”, da “religião”, da “ética”, da “estética”, da “teoria do conhecimento e epistemologia” e da “política” - Assim, enriquecendo a sua aprendizagem ao compreender a realidade de modos distintos e ao mesmo tempo tendo o fortalecimento das suas raízes culturais e ancestrais dos educandos Tembê Tenetehara
Mito e Filosofia	1º Ano/Ensino Médio 1º Bimestre - 1. Atitude Filosófica - 1.1. O que é Filosofia? - 2. Mito e Filosofia - 2.1. Mitologia brasileira - 2.2. A importância dos mitos para as sociedades indígenas - 2.3. Os principais deuses da mitologia indígena brasileira 2º Bimestre - 1. Origem da Filosofia - 2. Períodos da Filosofia - 2.1. Filosofia grega e seus períodos - 2.2. Traços gerais da filosofia ocidental (patrística, medieval, renascimento, moderna, iluminista e contemporânea)	- Reconhece as diversas maneiras de compreender a origem ou nascimento da filosofia - Valoriza a mitologia, a filosofia e a racionalidade Grega - Diálogo entre cosmovisões ao reconhecer as narrativas Tenetehara como expressões filosóficas do bem viver da “Criação do Mundo”, “Maíra-Íra, Mucura e as Onças”, “Grande Incêndio”, “Criação da Surubim”, “Criação da Lua”, “Subida ao Céu” e o “Fim de Tudo” contribuindo para uma formação educacional e fortalecimento cultural inter-mítico-filosófico
Metafísica e Ontologia	2º Ano/Ensino Médio 3º Bimestre - 1. Metafísica - 1.1. Indagações metafísicas - 1.2. Nascimento da Metafísica - 1.3. Metafísica ou Ontologia - 1.4. A metafísica a partir de Platão e Aristóteles	- Afirma os diferentes modos de conceber a realidade, o ser e a existência - Preza pela metafísica e ontologia ocidental - A partir de um ambiente comunicativo entre visões meta-ônticas ao confirmar as narrativas Tembê como modos filosóficos do bem viver existencial e de realidade - Pela narrativa da “Criação do Mundo” podemos desvelar a onto-metafísica da <i>mai-pacha-sofia</i> Tembê que surge todas as realidades e os seres por meio da força vital de Maíra e sua continuidade na Mãe Terra - Pela narrativa de “Maíra-Íra, Mucura e as

	- 1.5. A metafísica cristã - 1.6. A concepção de transcendência na cultura indígena	Onças: como nasceram os Tenetehara” evidência o parentesco do mesmo tronco Tembê e a relação com a natureza, o ser humano, o não humano, o sobrenatural, o encantado e a divindade como também pela narrativa do “Grande Incêndio” e a “Criação da Surubim” enriquecendo a formação educacional e valorizando a cultura Tembê de forma inter-meta-ôntica na filosofia
Antropologia Filosófica	-	- Reconhece os diferentes modos de entender o ser humano e suas relações sociais - Valoriza a expressão da humanidade e da vida social ocidental - Promovendo um diálogo entre visões antropológicas, ao afirmar as narrativas Tembê como modos filosóficos do bem viver da “Subida ao Céu” Tenetehara que mostra a compreensão de ser humano nas experiências coletivas em reciprocidade social e espiritual - A punição ao egoísmo comunitário que perpassam pela formação do sujeito Tembê no Ritual do Mingau e do Moqueado e pelas pinturas corporais da onça, do macaco e da lua, enriquecendo a formação educacional e o fortalecimento cultural de forma inter-antro-filosófica no ensino
Religião	3º Ano/Ensino Médio 1º Bimestre - 2. Cultura e identidade indígena: uma abordagem filosófica - 2.4. A religiosidade como elemento da cultura e da identidade indígena	- Reconhece as diferentes maneiras de entender a religião e o divino - Valoriza a perspectiva ocidental de Deus, fé e razão, promovendo um diálogo entre distintas concepções de religião - Afirmando a espiritualidade Tembê como formas filosóficas do bem viver expresso na narrativa do “Fim de Tudo” ao desvelar a relação do céu de Tupã e de Maíra e das Karowaras que alcançaram o nível divino por sua atitude guerreira no mundo humano vivenciados no festejo do mingau e do moqueado e os valores imbuídos por meio da pintura corporal da onça, do macaco e da lua - Contribuindo para a formação educacional e valorização cultural Tenetehara de forma inter-religiosa na filosofia
Ética	3º Ano/Ensino Médio 3º Bimestre - 1. Ética - 1.1. Ética e moral - 1.2. Senso moral e consciência moral - 1.3. A importância da ética na sociedade - 1.4. Ética e política: existe uma ética	- Reconhece as diversas maneiras de compreender a liberdade, a ética e a moral - Valoriza a expressão da justiça, da virtude e da conduta ética ocidental, assim promovendo um diálogo entre visões éticas - Afirmando as pinturas corporais Tembê da onça, do macaco e de lua em transformação e a narrativa da “Criação da Lua” como modos filosóficos do bem viver ao desvelar a relação de

	própria da política? - 1.5. A relação entre ética e cultura indígena - 1.6. O papel da moral no contexto das relações entre os indígenas Tembê	reciprocidade social e espiritual com as virtudes ou valores morais ecoéticos espirituais dos animais, na formação do guerreiro e da guerreira Tenetehara no ritual do mingau e do moqueado, assim enriquecendo a formação educacional e o fortalecimento cultural Tembê de forma inter-ética na filosofia
Estética	3º Ano/Ensino Médio 2º Bimestre 1. O universo das artes 1. 1. Arte e filosofia 1. 2. Arte e religião 1. 3. Arte e técnica 1. 4. A arte como forma da expressão 1. 5. A arte indígena como manifestação cultural e de afirmação da identidade	- Afirma as formas plurais de entender o belo e a arte - Reconhece a beleza, o artístico e a universalidade ocidental - A partir de um espaço comunicativo entre visões estéticas, ao afirmar as sensibilidades Tembê como formas filosóficas do bem viver expressos em suas danças, músicas, indumentárias, ornamentos e pinturas corporais da onça, do macaco e da lua vivenciados no ritual do mingau e do moqueado Tenetehara - Desvelando que a arte e o belo do ritual têm função não universal, mas pluriversal e sensível ou sentipensante que demonstram a vivência do espiritual, do mundo, da natureza, do cosmos, da coletividade e da sabedoria ancestral Tembê, assim contribuindo para uma formação educacional e valorização cultural de maneira inter-estética na filosofia
Teoria do Conhecimento e Epistemologia	2º Ano/Ensino Médio 1º Bimestre 1. O conhecimento 1.1. O conhecimento e os primeiros filósofos 1.2. O cristianismo e a teoria do conhecimento 1.3. Sócrates e os Sofistas 1.4. Platão e Aristóteles 1.5. O conhecimento na perspectiva das tradições indígenas	- Reconhece as diversas maneiras de compreender o conhecimento, a ciência, a verdade, o adquirir e o validar - Valoriza a teoria do conhecimento e da epistemologia ocidental, a partir do diálogo entre saberes ao reconhecer os conhecimentos Tenetehara como formas filosóficas do bem viver - Expressos em suas pajelanças ou dos xamanismos Tembê vivenciados na festa do ritual do mingau e do moqueado ao evidenciar por meio do Tawari a comunicação transespecífica espiritual ao cruzar barreiras corporais, ver outros seres da Karowara e mestres do saber ancestral trazer a sabedoria na construção comunitária do conhecimento Tenetehara, assim contribuindo para uma formação educacional e valorização cultural Tembê de maneira inter-epistêmica na filosofia
	3º Ano/Ensino Médio 3º Bimestre 2. A política 2.1. A invenção da política 2.2. Política: uma invenção grega 2.3. Perspectiva aristotélica: o homem, animal político 4º Bimestre 1. As filosofias políticas 1.1. A filosofia de Nicolás Maquiavel	- Reconhece que existem várias maneiras de compreender a vida social, os modelos de governo, as dinâmicas de poder e o bem comum - Valoriza a democracia e a política ocidental, promovendo um diálogo entre diferentes concepções de poder - Destaca a importância da "Ramada"

Política	1.2. A ideia de soberania 1.3. O príncipe 2. A questão democrática 2.1. Aproximação ao conceito de democracia 2.2. Os direitos fundamentais e a democracia 2.3. Obstáculos à participação política 2.4. Democracia e cidadania indígena 2.5. A participação indígena nas representações políticas brasileiras 2.6. A relação de poder entre os povos indígenas	Tembé como uma expressão filosófica da visão social Tenetehara do bem viver, mostrando como ela funciona em um espaço de poder nas reuniões, festas, rituais, casamentos e assembleias - Esses momentos são utilizados para refletir e decidir os melhores caminhos para a comunidade viver em harmonia, contribuindo assim para uma formação educacional e fortalecimento cultural de forma inter-política na filosofia
Prática Educacional	-	- Diante dos conteúdos curriculares filosóficos comunitários indígenas Tenetehara e europeus cria-se um ambiente de aprendizes coletivos, criativos, curiosos, indagadores e recriadores - Ao complementar o conhecimento de ambas as culturas de forma dialógica - Resultando como instrumento significativo de expansão de saberes filosóficos, de fortalecimento cultural e educacional comunitário do Povo Tembé Tenetehara
Estratégia Metodológica	-	- Valoriza a sala de aula e outros tempos e espaços comunitários de aprendizagem do educando Tenetehara como o festejo do ritual do mingau e do moqueado que expressam suas narrativas filosóficas e educacionais do bem viver Tembé ao contribuir no fortalecimento da cultura, da vida guerreira, na formação de lideranças e na defesa da identidade Tenetehara
Recursos Didáticos	-	- Valoriza a utilização de tecnologias do celular para o estudo e registro da leitura filosófica e educacional de mundo do educando Tembé ao participar dos momentos comunitários e festivos do ritual do mingau e do moqueado Tenetehara - Elaborando sua aprendizagem por meio de múltiplas linguagens como a criação de documentários, vídeos, seminários e conteúdos didáticos - Assegurando o fortalecimento cultural, a valorização da literatura, o registro da palavra do etnosaber e de sua filosofia de autoria coletiva do Povo Tembé auxiliando na prática educacional e no conteúdo curricular
Avaliação	-	- Processo formativo com atividades escolares e extraescolares constantes, diagnósticas, processuais, participativas e autoavaliativas da aprendizagem - Construído com base na discussão e na reflexão de seu interconhecimento filosófico - Visando a formação dos educandos Tembé autônomos e atuantes no

		fortalecimento do bem viver Tenetehara e na defesa do Povo Tembê

Fonte: Plano de Ensino de Filosofia do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio da Escola Itaputyr Tembê (2020) e a Construção Comunitária do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural (2024).

Analisando de forma breve o quadro 6 sobre o plano de ensino de Filosofia da escola Itaputyr Tembê em seu “planejamento anual” traz como objetivo os conceitos “filosóficos europeus” como problematizador da realidade e das decisões do educando e a “construção comunitária decolonial e intercultural” valoriza um ambiente dialógico com os saberes filosóficos europeus e do Povo Tenetehara em busca de uma atitude crítico-reflexiva e do fortalecimento cultural Tembê.

Em relação a justificativa o “planejamento anual” do plano de ensino de Filosofia da escola Itaputyr Tembê destaca que os educandos desenvolvam uma atitude reflexiva diante da realidade a partir dos “conceitos filosóficos europeus” e a “construção comunitária decolonial e intercultural” valoriza os saberes Tenetehara perpassando pela curricularização como instrumento de encontro com os saberes europeus na escola com o intuito formativo de lideranças, garantidores de direitos e fortificadores culturais.

No currículo do plano de ensino de filosofia da escola Itaputyr Tembê o “planejamento anual” se constitui um instrumento de valorização e preservação da cultura do povo Tenetehara, porém tendo como conteúdo curricular pouco destaque e mais visões gerais sobre os povos indígenas e filosóficas europeias e a “construção comunitária decolonial e intercultural” valoriza saberes filosóficos Tembê em diálogo com o europeu por meio das temáticas do “mito e filosofia”, da “metafísica e ontologia”, da “antropologia”, da “religião”, da “ética”, da “estética”, da “teoria do conhecimento e epistemologia” e da “política” tendo como propósito uma aprendizagem plural e de fortalecimento cultural e ancestral Tenetehara.

No que diz respeito a prática educacional, a estratégia metodológica, o recurso didático e avaliação do plano de ensino de Filosofia da escola Itaputyr Tembê o “planejamento anual” não se apresenta as respectivas características e a “construção comunitária decolonial e intercultural” diante dos conteúdos curriculares filosóficos Tenetehara e europeus cria na prática um ambiente de aprendizes de forma dialógica, tendo como estratégia a valorização da sala de aula e os rituais festivos Tembê que expressam suas narrativas filosóficas e educacionais, fazendo do recurso tecnológico seus estudos e registros na criação de documentários, vídeos, seminários e conteúdos didáticos e tendo na avaliação formativa um processo constante, diagnóstico, processual, participativa e autoavaliativa da aprendizagem dos educandos Tembê visando sua autonomia e ação fortalecedora cultural.

Portando, no encontro a conversa despertou o pensamento de construção do plano de ensino de filosofia se refletindo os saberes comunitários filosóficos e educacionais do Povo Tembê na escolarização Itaputyr Tenetehara com bases na concepção decolonial e intercultural.

Encontro Dialógico – Construção Comunitária do Plano de Ensino de Filosofia da Escolarização Itaputyr Tembê Tenetehara Decolonial e Intercultural

Henrique Moraes: *Então, acho que seria isso assim, de forma geral, essa ideia. O que você achou assim dessa ideia?*

Valdson Amorim: *Eu achei a ideia interessante, uma ideia boa, principalmente essa última parte do currículo! Fazer com que se aplique essas coisas. É, você vem com um convite reflexivo de introduzir na educação ou na filosofia, ou de pelo menos discutir, essa questão do local, da cultura e resgatar valores, aplicar e discutir o europeu, porém complementar com elementos da cultura. E eu acho interessante, achei sensacional, muito bom. Despertou até em mim, que eu nem estava pensando na colonialidade! Mas eu penso que a ideia é boa!*

Henrique Moraes: *É, eu penso que quem sabe futuramente, também. Seria tão legal ter mais anciões, sabe mais professores e a gente poderia estar conversando, mas acho que isso faz parte. Nós entendemos também o contexto. O que está acontecendo. Professor, eu acho que seria isso! Então, assim de coração é, eu sei que às vezes a gente tem nossas atividades, mas espero ter, com a volta do trabalho. Que eu tenho essa responsabilidade, de muitas vezes as pessoas vêm e fazem o trabalho e não voltam! E quando nós fizemos esse trabalho, inclusive deixei uma cópia com Kôkôixumti. Ali ele disse, tem que fazer a formação, eu falei tudo bem, pode deixar que a gente vem fazer e que isso é uma responsabilidade e um respeito.*

Valdson Amorim: *É tipo uma contrapartida!*

Henrique Moraes: *É porque muitas vezes as pessoas fazem e não voltam, então, isso não é ético! Não é respeitoso. E eu só tenho que lhe agradecer.*

Valdson Amorim: *Muito bem, eu que agradeço a oportunidade de conversar com vocês. Assuntos interessantes, Que a gente já até tinha esquecido, talvez, muito obrigado por ter ajudado a despertar, digamos, essas ideias que eu achei, principalmente, a ideia do currículo muito boa. Só para reiterar, achei sensacional a ideia do currículo. Tem como colocar em prática isso! Vamos pensar.*

A entrevista dialógica freireana destacou do encontro dialógico de construção do plano de ensino de filosofia as bases que viabiliza o interfilosófico na escolarização comunitária Itaputyr destacando seu objetivo, justificativa, conteúdo curricular, prática

educacional, estratégia metodológica, recurso didático e avaliação de maneira decolonial e intercultural.

Henrique Moraes: *Professor aí, perfeito, eu acredito que a partir dessas ideias, que seria as justificativas, os objetivos, quem sabe uma ideia de um currículo, que dialogue. Uma prática educacional, uma estratégia metodológica, um recurso didático, uma avaliação que contemple essa perspectiva de possibilidade desse diálogo. Entre a filosofia europeia e a filosofia, os saberes indígenas. É como isso também é importante de se repensar. A gente de repente pensar um diálogo sem refletir essas perspectivas, porque isso está na escola. Estratégia metodológica, currículo, avaliação. Mas como é que nós podemos pensar para além de uma ideia tradicional.*

Valdson Amorim: *Exatamente, se a gente for pensar nesse processo de mais, mais cultural, mais intercultural, mais decolonial, no sentido de complementar, nós precisamos é trabalhar todos esses elementos e talvez até reorganizar. É o processo formativo precisa ser repensado, reorganizado. O processo avaliativo também é, são muitas coisas que precisam ser repensadas. É uma discussão possível. É um diálogo possível. Agora, alguém precisa tomar a iniciativa. Assim, eu me sinto. Positivamente tentado. A iniciar uma conversa com o pessoal sobre essas questões que eu acho que é importante, despertou de forma imensa essa curiosidade. Bora ver como a gente faz. Se nós conseguimos chegar em algum lugar. Eu penso que sim, que a gente pode chegar. Então, são elementos, a formação, a avaliação e o currículo. São coisas ou são elementos que a gente pode efetivamente começar a conversar e discutir para ver como é que a gente organiza e a educação seja realmente diferenciada, como é que nós pregamos. Educação escolar indígena diferenciada.*

Henrique Moraes: *Perfeito, professor. E aí é uma pergunta assim mais. Franca no sentido assim. É realmente o que você achou desses diálogos. Você pode é ponderar de forma crítica, é ou o que precisa melhorar nisso é o que contribuiu, mas o que precisa melhorar de repente nesse processo que a gente teve de diálogo, pode ficar tranquila, à vontade, o que estou querendo de repente uma avaliação de você. Mesmo assim, o que é que você achou?*

Valdson Amorim: *Sobre a conversa que nós tivemos, eu achei positiva de todos os aspectos. Eu diria assim, o conteúdo foi muito pertinente, muito adequado. As discussões foram muito boas. A conversa, foi nem discussão, o diálogo, a conversa entre nós ficaram muito boas. Veio no momento certo, no momento adequado, discutir sobre os temas que estavam guardados ou até tinha esquecido, talvez, e recuperar isso, trazer ele de volta, essa memória ou essa consciência de que a gente precisa é iniciar um processo de discussão sobre questões é indígena. Me pareceu muito bom. A minha avaliação é positiva. Foi muito bom, foi muito positivo. Sinceramente, eu não estou fazendo média não é para agradar ninguém, porque se eu tivesse que falar mal ou bem eu falaria as minhas observações.*

Henrique Moraes: *Eu já percebi que você é muito sincero e eu gosto disso, por isso que eu fiz essa pergunta.*

Valdson Amorim: *Pois é, então foi muito positivo, foi muito bom. Eu gostei, eu pessoalmente para mim foi sensacional, foi muito bom.*

Assim, no diálogo sobre a construção do plano de ensino de filosofia da escolarização Itaputyr Tembê despertou o processo criativo com a comunidade Tenetehara a criação do inédito viável do objetivo, da justificativa, do conteúdo curricular, da prática educacional, da estratégia metodológica, do recurso didático e da avaliação educacional de maneira decolonial que implica na valorização das narrativas filosóficas e educacionais do bem viver Tembê e de forma intercultural no encontro dos saberes Tenetehara e os conhecimentos filosóficos europeus na escola contribuindo no processo formativo do educando Tembê, no fortalecimento cultural, na defesa identitária, na geração de lideranças, na garantia de direitos e da vida digna em plenitude no território Tenetehara.



10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Bem Viver é uma oportunidade para construir outra sociedade, sustentada em uma convivência cidadã em diversidade em harmonia com a Natureza, a partir do conhecimento dos diversos povos culturais existentes no país e no mundo (Acosta, 2016b, p. 84).

Na subseção 10.1, exponho, a contextualização do estudo, a metodologia da pesquisa, as fundamentações teóricas, as investigações do campo de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos, os resultados do estudo, a caracterização sobre a proposição da tese de doutorado, sugestões às políticas indigenistas e os encaminhamentos para futuros trabalhos.

O **contexto de estudo** desta tese de doutorado dá continuidade na investigação da Dissertação de Mestrado intitulada: **“Educação Escolar Indígena ‘Itaputyr’ Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense”** defendida, em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) tendo como principal objetivo analisar de que forma os saberes filosóficos, educacionais e culturais do Povo Tembé Tenetehara são incorporados no Ensino de Filosofia nos processos pedagógicos e curriculares da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”.

Nessa dissertação constatou-se o fato de não existir relações entre os saberes filosóficos europeus e os saberes filosóficos da cultura Tembé no Ensino de Filosofia, predominando o saber filosófico europeu, sendo mantida a colonialidade do saber eurocêntrico e relações interculturais funcionais, tanto no currículo como nos processos pedagógicos, o que nos motivou a mostrar a necessidade e a possibilidade, em uma perspectiva decolonial, do diálogo intercultural, para que sejam incorporados no Ensino de Filosofia, os saberes, a filosofia e as práticas culturais Tembé, com a participação de todos os segmentos da comunidade.

Participação que se efetiva por meio da oralidade dos anciãos, dos pajés, dos caciques e das lideranças com os seus saberes filosóficos e educacionais subjacentes a Festa do Ritual do Mingau e do Moqueado do “Bem Viver” Tembé e entre os saberes filosóficos europeus em torno dos problemas filosóficos ao superarem suas contradições e fortalecerem sua dignidade Tenetehara. Destaco, ainda, ser fundamental a autoavaliação do PPP curricular dos processos pedagógicos e da formação de caráter permanente do professor Amazonas com

a comunidade no ensino de filosofia, como também, ser efetivada a concretização plena dos direitos educacionais escolares indígenas “Itaputyr” Tembé na Amazônia Paraense.

O estudo ancorou-se inicialmente na **construção metodológica** de um “**Estado de Conhecimento**” realizado em nove instituições universitárias da Região Norte e na CAPES em nível Nacional para identificar o “Ensino de Filosofia” e a “Educação Escolar Indígena” nas categorias de “Formação Permanente”, “Plano de Ensino”, “Pedagogia Decolonial”, “Educação Intercultural”, “Ancião” e “Comunidade”, levantados em 20 trabalhos entre Teses e Dissertações. A análise das produções de Doutorado e de Mestrado evidenciou a ausência do Ensino de Filosofia e da Educação Escolar Indígena na perspectiva da Formação Permanente do Professor e da reelaboração do Plano de Ensino da escolarização indígena como mediação cultural com a participação do ancião e do membro comunitário aldeão no diálogo freireano de perspectiva da pedagogia decolonial e da educação intercultural crítica no Brasil, especificamente, no contexto da Amazônia Paraense.

A **metodologia caracteriza-se** pelo **tipo** de pesquisa da investigação ação participativa e de **abordagem** do estudo qualitativo. O **método** de pesquisa é o analítico decolonial, intercultural e do bem viver e o **lôcus** de investigação a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio “Itaputyr”, localizado na Terra Indígena Alto Rio Guamá, no Município de Santa Luzia do Pará do Estado do Pará. Os **sujeitos interlocutores-coautores** do estudo desta comunidade são o professor de filosofia, duas anciãs e um ancião da Aldeia Tawari, um membro comunitário da Aldeia Zawara Uhu e um da Sede.

O **procedimento metodológico** realizado foi o **levantamento bibliográfico** por meio de livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado com as temáticas sobre “Colonialidade e a Decolonialidade”, “Pedagogia Colonial e Decolonial”, “Interculturalidade e Educação: funcional e crítica”, “Educação do Bem Viver Ecológico Ameríndio”, “Formação Permanente e Plano de Ensino Decolonial e Intercultural”, “Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena e Plano de Ensino à Educação Escolar Indígena” e “História, Formação, Plano de Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Hegemonia da Filosofia Europeia Moderna, Filosofia Decolonial, Bem Viver Ecológico Ameríndio, Filosofia Intercultural e Indigenizar o Plano de Ensino Decolonial e Intercultural de Filosofia”.

A **Entrevista Dialógica Freireana** buscou compreender as contribuições da comunidade na formação do professor de filosofia e na reelaboração do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” que perpassam por debates da situação colonial, intercultural, decolonial e educacional em suas dimensões do ensino de filosofia que demandam críticas e desafios para o diálogo entre a filosofia ocidental e a filosofia Tembé que se refletem no

processo pedagógico curricular como forma de aprendizagem, fortalecimento e valorização do bem viver Tenetehara.

Por meio da **análise documental** procurou-se comparar o Plano de Ensino anterior visando subsidiar a construção do Plano de Ensino Decolonial e Intercultural de Filosofia da Escola “Itaputyr” Tembé, com a contribuição da comunidade Tembé na Aldeia Zawara Uhu junto com o professor de filosofia. A **observação *In Loco*** reparou as compreensões, críticas, sugestões ou dificuldades no processo formativo, que se dimensionam também, na possibilidade do diálogo entre os saberes filosóficos ocidentais e Tembé Tenetehara que se reflitam nos processos educacionais do ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” com fortalecimento e valorização do bem viver Tembé.

As **sistematizações e análise dos dados** foram efetivadas por meio da **análise de conteúdo** sobre os encontros dialógicos formativos, a reelaboração do plano de ensino de filosofia da escola “Itaputyr”, as entrevistas dialógicas freireanas, o documental e a observação *In loco*.

No desenvolvimento do estudo foram trabalhados as seguintes **categorias analíticas**: do Colonialismo; Colonialidade; Colonialidade e Decolonialidade do Poder, Gênero, Ser, Memória, Saber e Natureza; Pedagogia Colonial e Decolonial; Educação Bancária e Libertadora; Sociedade Brasileira Fechada e Transição; Inexperiência Democrática; Opressão e Libertação; Desumanização e Humanização; Antidialogicidade e Dialogicidade; Extensão e Comunicação; Interculturalidade Funcional e Crítica; Multiculturalismo; Monoculturalidade; Educação Intercultural Funcional e Crítica; Educação do “Bem Viver” Ecológico Ameríndio; Estado Plurinacional; Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural; Totalidade Dialética Universal; Analética; Núcleos Problemáticos Universais; Posição Ético-Político-Libertador; Filosofia do “Bem Viver” Ecológico Ameríndio; Diálogo Global Inter-Filosófico Pluriversal Trans-Moderno; Filosofia Intercultural; e América Latina.

As **categorias temáticas** elaboradas foram: “Colonialidade, Interculturalidade Funcional, Multiculturalismo Assimilacionista e a Educação”; da “Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e a Educação”; da “Formação Permanente de Professores Decolonial e Intercultural”; do “Plano de Ensino Decolonial e Intercultural”; da “Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena”; do “Plano de Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural”; da “Formação do Professor, Aldeões Tembé e a Construção do Plano de Ensino de Filosofia da Escola ‘Itaputyr’ Tenetehara Decolonial e Intercultural” e os cuidados éticos diante da investigação.

Na seção **“Colonialidade, Interculturalidade Funcional, Multiculturalismo Assimilacionista e a Educação”** refletimos sobre o paradigma eurocêntrico da modernidade que se propõe ser um fenômeno europeu que faz das suas particularidades históricas, filosóficas, educacionais e científicas uma realidade universal, excluindo a suposta irrelevância do outro na modernidade.

Ao contrário do eurocentrismo, o paradigma da modernidade mundial, a centralidade da Europa no mundo não se deveu à sua superioridade cultural sobre outras regiões geográficas, mas sim à colonização dos indígenas americanos em 1492, que deu à Europa uma vantagem econômica sobre o mundo, tornando-se o centro.

O programa de investigação modernidade/colonialidade tem questionado consistentemente o outro excluído, questionando a alegada superioridade europeia através de movimentos de insatisfação com os modelos de poder, gênero, ser, memória, saber, natureza e educação da situação colonial que se ressignificou na diferença colonial do colonizador e do colonizado no pós-colonialismo, com o fim da colonização e da formação dos estados-nação.

A colonialidade do poder é o padrão global capitalista de classificação e de dominação social por meio da raça, trabalho, subjetividade, autoridade e gênero, se aprofundando, com a situação colonial de gênero – e da sexualidade – com o patriarcado e a intersecção de raça e de classe, bem como, pela invasão na violação do modo de ser do outro, que se dimensionam também na desumanização de suas memórias ancestrais e no racismo epistêmico, na suposta superioridade da humanidade sobre a natureza e que se reproduzem em uma lógica educacional colonial bancária.

As colonialidades estabelecem uma relação de interculturalidade funcional, multiculturalista e monoculturalista do Estado neoliberal entre os sujeitos ao ocultar a dominação do modelo estrutural-institucional-capitalista e de exploração da natureza pelo mercado sem problematizar a complexidade política dos instrumentos de relação de poder ao reproduzir a manutenção das desigualdades sociais antidemocráticas.

Na seção **“Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e a Educação”** pensamos sobre a decolonialidade na perspectiva transmoderna como giro decolonial que é um paradigma outro de dimensões epistêmicas de fronteira e intercultural, pois parte do outro como coessencial ou co-realização à Modernidade na modificação estrutural global das classificações, hierarquizações e dominações por meio do diálogo ético entre os sujeitos ao valorizar suas práticas e formas de conhecimento no qual foram negados pela modernidade eurocêntrica.

Para isso é fundamental a decolonialidade do poder em sua perspectiva de socialização radical do poder no que tange o trabalho, subjetividade, autoridade e gênero, se perscrutando, com a fluidez de gênero em todos os âmbitos da vida, como também, na valorização das diferenças ontológicas e memórias ancestrais, que se dimensionam também no reconhecimento e diálogo de epistemologias outras, ao estabelecer relações com a natureza de igualdade ontológica e que se modificam por meio de uma educação decolonial e intercultural libertadora e democrática.

As decolonialidades possuem uma relação de interculturalidade crítica, pois coloca em questão a relação de poder, da diferença identitária e da colonialidade, a partir dos outros excluídos pelo poder estrutural-institucional-capitalista e de espoliação da natureza pelo mercado à transformação equitativa das estruturas, das desigualdades sociais, das relações dialógicas igualitárias, esta relação crítica perpassa também, pelo processo pedagógico, ao reconhecer a diferença de sujeitos e de culturas como referência desses processos caracterizando uma perspectiva decolonial e intercultural crítica de uma educação democrática.

Essas dimensões permitem o reconhecimento de pedagogias outras e sujeitos outros como o do bem viver educacional comunitário dos povos originários em suas dimensões decoloniais e interculturais críticas de um processo educacional para todos, permanente, circular, cíclica, avaliativa comunitária, metodológico natural, intercultural bilingue, produtiva, que valoriza a capacidade natural e do corpo-espírito-terra, sendo indispensável também, a plurinacionalidade que garante a existência e a dignidade das pluridiversidades e a perspectiva de uma democracia participativa.

Na seção **“Formação Permanente de Professores Decolonial e Intercultural”** debatemos sobre o que Freire compreende da formação inicial de professores como academicista da situação colonial do saber e reprodutora da ideologia dominante de raízes coloniais ao desvalorizar a leitura de mundo dos educandos e valorizar a leitura da palavra, criando uma dicotomia e negando uma unidade dialética para melhor compreensão do mundo e de transformação da realidade, além das classes populares ocuparem as instituições de ensino se dá por meio da formação permanente de professores decolonial e intercultural.

Em termos da formação inicial tradicional e colonial de professores Freire entende que no cotidiano do mundo que a ideologia dominante de raízes coloniais obscurece a realidade das desigualdades sociais e consequentemente sua reprodução nas classes dominadas, porém a cultura popular resiste, e nessa resistência é que a formação permanente de professores decolonial e intercultural se inicia ao se molhar com essas águas culturais

respeitando suas diferenças. Em razão disso, estabelece o diálogo epistemológico entre ambos os saberes mediados com suas respectivas experiências de mundo em uma unidade dialética entre o saber popular e o saber científico.

Nesse sentido, Freire aponta para uma educação que valorize de forma democrática a pergunta através da curiosidade epistemologia que o professor decolonial e intercultural proporciona ao escutar o educando. Isto significa, contribuir esteticamente na sua (re)construção de conhecimento e na formação cidadã, do mesmo modo que, cultivando na prática educacional do professor decolonial e intercultural as virtudes necessárias para essa (re)construção através da humildade, da coragem, da tolerância, da decisão, da segurança, da paciência impaciente, da coerência, da teoria-prática, de ler o texto e o contexto, da democracia, da subjetividade-objetividade e da palavra-silêncio.

Dessa forma, a formação permanente de professores decolonial e intercultural ao iluminar o obscurantismo da ideologia dominante de raízes coloniais que reproduzem no academicismo universitário e na escola ao se molhar com as águas culturais populares estabelece o diálogo epistemológico, cultivando as virtudes na prática educacional decolonial e intercultural, isso é, mudar a cara da escola, em uma escola esperançosa, curiosa, criadora, competente, alegre, bonita, justa, democrática, libertadora, gnosiológica, política, científica, artística, ética, comunitária e comunicativa.

Assim, a educação dialógica decolonial e intercultural visa contribuir na construção cidadã dos educandos como transformadores da sociedade desigual, injusta, preconceituosa e obscura. Formação cidadã de sujeitos livres, democráticos, revolucionários, bem como, amorosos, generosos e solidários em iluminar o obscurantismo. Com isso, objetiva garantir a igualdade, a justiça, o respeito às diferenças e a vida bonita, feliz e boa. Esse é o nosso papel, na visão de Freire, como educadores libertadores fazer nossos educandos os sujeitos mais felizes, alegres e transformadores decoloniais e interculturais.

Na seção **“Plano de Ensino Decolonial e Intercultural”** discutimos sobre o plano de ensino decolonial e intercultural que é pronunciar o mundo para modificá-lo por meio da leitura de mundo da comunidade com as suas convicções institucionais ao construírem um projeto comum daquela coletividade, bem como, estabelecendo o ato dialógico e humanizador ao estabelecer metas e construírem ações coletivas em prol de uma escola para todos.

Outra dimensão do plano de ensino decolonial e intercultural é propiciar importantes vivências educativas que favoreçam a permanência crítica ou engajada da cultura da comunidade ao integrarem a escola e integrar a escola à realidade local dialogando com o

mundo, a partir do conhecimento criado no seu território criando um campo de saberes compartilhados e superando as contradições existentes.

Sobretudo, compreender que um outro mundo é possível ao revelar a posição da comunidade diante o mundo fazendo sentido para o interior social no compromisso de transformação das desigualdades sociais e ao construir sentido para o caminhar da comunidade escolar ao construir com o coletivo uma característica política e pedagógica ressaltando os desejos e sentidos valorizando o seu modo de vida e compreensão de mundo.

Por fim, é reiterar a natureza plural e democrática da escola ao enfrentar o neoliberalismo de subordinação do estado e das políticas públicas educacionais por uma outra visão a de democratização da gestão escolar com a participação comunitária como uma oportunidade de aprendizagem, valorização da diversidade e a garantia de ter a voz escutada na decisão de uma escola plural e democrática.

Na seção **“Formação de Professores Indígenas à Educação Escolar Indígena”** refletimos sobre a formação de professores indígenas à educação escolar indígena que é marcada por meio de movimentos e políticas indigenistas, principalmente, por volta da década de 1970 com o Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre (COPIAR) estabelecendo a Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena em 1995 e reafirmado pela Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988.

A Declaração da Educação Escolar indígena de 1995 e a Constituição Federal de 1988 encontrou detalhamento na Lei de Nº 9.394 de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEB) se aprofundando com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998.

Em 1999 é lançado as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI) acompanhado do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, é nesse contexto, que foi afirmado as Referências para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) em 2002 e em 2005 é lançado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Indígena (PROLIND).

Em 2013 é efetivado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), fazendo parte desse contexto, em 2015 foi lançado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (DCNFPICESEM) para possibilitar a construção do plano de ensino à educação escolar indígena no que se refere à sua justificativa, objetivos, currículo, práticas educacionais, estratégias educacionais, recursos didáticos e avaliativos.

Na seção **“Plano de Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural”** debatemos sobre o pensamento filosófico libertador que traz para debate o mito da modernidade como autorreferência civilizatória que se reproduzem também na perspectiva da filosofia europeia que perpassa pela história, legislações, diretrizes curriculares da formação superior e no plano de ensino de filosofia como espírito universal, que nega outros saberes e possibilidade de outros pensamentos filosóficos. Entretanto, se defende a tese de que a filosofia é plural, apontando, por meio dos núcleos problemáticos universais, a possibilidade e o reconhecimento de outras filosofias, bem como, o seu diálogo transmoderno e pluriversal, para além da dialética negativa com a posição analética de forma ético-política.

Ao se compreender que a colonialidade do saber no ensino de filosofia se dá através do monólogo universal superar a colonialidade significa um giro decolonial com os núcleos universais problemáticos ao reconhecer a filosofia ameríndia do bem viver. Ao mesmo tempo possibilita o indigenizar o plano de ensino de filosofia por meio do diálogo filosófico intercultural entre tradições filosofias norte-sul-sul no ensino médio ao reconhecer de forma ética outras expressões filosóficas originárias do bem viver e ao mesmo tempo aprender inter-filosoficamente com o outro.

Assim, supera ambas as contradições e enriquece o seu contexto filosófico com diversidade e bem viver; uma vez que, evidência a importância de proporcionar o diálogo no ensino de filosofia ao formar cidadãos para a diferença de pensamento e diversidade cultural.

Na seção **“Formação do Professor, Aldeões Tembé e a Construção do Plano de Ensino de Filosofia da Escola ‘Itaputyr’ Tenetehara Decolonial e Intercultural”** refletimos sobre o eurocentrismo e suas consequências históricas ao Povo Tembé, as colonialidades do ser, da memória e do poder que ainda são sentidas na cultura Tenetehara, a presença da educação bancária na escolarização Tembé, bem como os movimentos decoloniais de união para o resgate da cultura e defesa do território Tenetehara, com atitudes decoloniais para o fortalecimento da cultura Tembé e a educação libertadora ao resistir ao sistema hegemônico escolar e a busca da valorização cultural na escolarização Tenetehara.

No encontro foi pensada também a relação entre as culturas e a colonização que ocorreu na sociedade Tembé que foi marcada pela dominação colonizadora e desvalorização da cultura, a interculturalidade funcional na educação marcado pela imposição de um sistema educacional urbano ao Povo Tenetehara, como também a promoção da interculturalidade crítica em defesa e fortalecimento da cultura, território e estabelecendo novas relações com a sociedade envolvente e a presença da educação intercultural de resistência do Povo Tembé

utilizando matérias eletivas como uma forma de aproximar os saberes Tenetehara na educação escolar indígena por meio do Projeto de vida e redação.

No diálogo foi debatido sobre a filosofia eurocêntrica, colonialidade e invisibilidade indígena na história da filosofia ocidental, nos cursos e nas diretrizes formativas, fazendo desse pensamento no ensino médio sua reflexão e compreensão da realidade local, assim tendo a compreensão crítica na formação sobre a hegemonia eurocêntrica, sendo reproduzido na escolarização do Povo Tembê e negando sua cultura no processo reflexivo imposto pelo conteúdo didático o eurocentrismo como expressão da razão filosófica ocidental, assim como o reconhecimento da filosofia indígena ao corresponder a uma filosofia ecosófica, perspectivista, sentipensante e do bem viver destacando a existência plurifilosófica e o seu ensino plural, possibilitando o diálogo intercultural e de indigenizar o ensino de filosofia no contexto educacional indígena.

Na formação foi discutida a filosofia do bem viver Tenetehara expresso por meio de suas narrativas filosóficas da “Criação do Mundo”, “Maíra-Íra, Mucura e as Onças: como nasceram os Tembê”, “Grande Incêndio”, “Criação da Surubim”, “Criação da Lua”, “Subida do Céu” e o “Fim de Tudo” e a educação filosófica do bem viver Tenetehara no ritual do mingau e do moqueado expresso por meio das etapas da menstruação, tocaia, remédio, alimentação e cuidados, confecções, mandiocaba, saída da tocaia e mingau, pintura corporal, mexer o mingau, pisar na mandioca, purificação, cantoria e proteção, caça, moqueado e pajelança, pintura corporal, formação e rabo de arraia fazendo parte do processo educacional Tembê. Por fim, dialogamos sobre a construção comunitária do plano de ensino de filosofia decolonial e intercultural crítico da escola “Itaputyr” Tembê na criação do objetivo, da justificativa, do conteúdo curricular, da prática educacional, da estratégia metodológica, do recurso didático e da avaliação educacional.

Nesse contexto, foi proposto nesta Tese de Doutorado o seguinte objetivo geral de investigação: analisar de que forma a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembê na Aldeia Zawara Uhu podem contribuir na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino para uma educação decolonial e intercultural crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara.

Assim, podemos inferir sobre o **objetivo geral** do estudo que a participação nos encontros dialógicos formativos da anciã Maria, Sebastiana e do ancião Antônio Tembê e dos membros comunitários Kôkôixumti e Bewãri Tenetehara contribuíram na Formação Permanente do professor Valdson Amorim de filosofia ao compreender diante das situações

coloniais o processo de união e de luta pela defesa do território Tembê, o fortalecimento da história, memória, identidade e língua materna Tenetehara, a resistência a escolarização tradicional e urbanocêntrica buscando em seu processo escolar diferenciado valorizar a cultura Tembê, o reconhecimento da filosofia do bem viver Tenetehara expressos em suas narrativas e processos educacionais do ritual do mingau e do moqueado e sua incorporação dialógica no plano de ensino de filosofia.

A participação no encontro dialógico construtivo das anciãs e do ancião Tenetehara e dos membros comunitários Tembê contribuíram na reelaboração do Plano de Ensino para uma educação decolonial e intercultural no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara na criação do objetivo, da justificativa, do conteúdo curricular, da prática educacional, da estratégia metodológica, do recurso didático e da avaliação educacional de maneira decolonial que implica na valorização das narrativas filosóficas e educacionais do bem viver Tenetehara e de forma intercultural no encontro dos saberes Tembê e os conhecimentos filosóficos europeus na escola contribuindo no processo formativo do educando Tenetehara, no fortalecimento cultural, na defesa identitária, na geração de lideranças, na garantia de direitos e da vida digna em plenitude no território Tembê.

Como objetivo específico almejou-se na pesquisa: a) conferir em que a Formação Permanente do professor de filosofia com a participação da comunidade contribui para repensar as práticas educacionais, valorizando a filosofia e a educação Tenetehara para um Ensino de Filosofia decolonial e intercultural crítico na Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembê Tenetehara.

Infere-se em relação à esse **objetivo** da investigação que a participação nos encontros dialógicos formativos da comunidade Tenetehara contribuiu na Formação Permanente do professor Valdson Amorim de filosofia para repensar sua prática educacional, valorizando a filosofia do bem viver Tembê expresso na narrativa ontológica da “Criação do Mundo”, de fundação da etnia e de sua relação com o cosmos de “Maíra-Íra, Mucura e as Onças: como nasceram os Tenetehara”, das relações com os não humanos no “Grande Incêndio”, da relação com as Karowaras, a pajelança e o xamanismo na “Criação da Surubim”, da moralidade na “Criação da Lua”, de união da vida coletiva na “Subida do Céu” e da espiritualidade no “Fim de Tudo”.

As narrativas filosóficas do bem viver Tenetehara fazem parte da formação educacional dos guerreiros e das guerreiras comunitárias Tembê expressos no ritual do mingau e do moqueado Tenetehara na relação com as Karowaras da Mãe D’água, Curupira e da Matim, que são protetores das águas, das matas e das florestas, dos cantos, das danças, das

musicalidades dos maracás e dos fumos dos charutos dos tawaris para convidar a presença das espiritualidades ancestrais como reverência ao comunicar sabedorias e o bem viver.

Há também a formação com as alimentações sagradas caçadas do Pássaro Nambu, do Porco do Mato Caititu e do Pássaro Mutum, do macaco guariba, dos jenipapos, dos grafismos corporais com a taboca de bambu da cobertura total do corpo com jenipapo, da lua em transformação, da onça e do macaco, as decorações indumentárias e dos utensílios das cuieiras arquitetônicas como forma de purificação, imbução dos valores ecoéticos, agradecimento e celebração para vida guerreira comunitário pelo bem viver sendo a base da prática educacional para um Ensino de Filosofia decolonial e intercultural crítico na Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembê Tenetehara.

Outro objetivo específico almejado do estudo foi: b) identificar de que forma a participação dos anciões e dos membros comunitários Tembê na Aldeia Zawara Uhu viabilizam a reelaboração do Plano de Ensino dialógico decolonial e intercultural no Ensino de Filosofia na Escola “Itaputyr” Tenetehara.

Infere-se em relação a esse **objetivo** que a participação no encontro dialógico construtivo das anciãs e do ancião Tembê e dos membros comunitários Tenetehara viabilizaram a reelaboração do Plano de Ensino dialógico decolonial e intercultural ao reconhecerem a importância dos saberes filosóficos e educacionais Tenetehara estarem presente na escolarização “Itaputyr” no ensino de filosofia com o objetivo de incentivar, lembrar e participar da cultura.

Ao justificar como um espaço formativo de valorização e fortalecimento cultural expresso em um currículo que promove os saberes da comunidade Tembê e os saberes europeus de forma contextualizada entorno das questões mitológicas, epistemológicas, teóricas do conhecimento, educacionais, políticas, religiosas, ontológicas, metafísicas e antropológicas.

Na prática educacional foi criado um ambiente dialógico de aprendizagem inter-filosófica se fundamentando também em uma estratégia metodológica que incentiva a participação das manifestações culturais do festejo do mingau e do moqueado, utilizando os recursos didáticos tecnológicos como forma de registro do ritual e de uma aprendizagem de múltiplas linguagens e fazendo desse processo uma avaliação diagnóstica e processual da aprendizagem dos educandos Tenetehara.

Essa construção “comunitária decolonial e intercultural” diferencia-se do “planejamento anual” anterior do ensino de filosofia da escola Itaputyr Tenetehara que traz como objetivo os conceitos “filosóficos europeus” como problematizador da realidade e das

decisões do educando Tenetehara. Em relação a justificativa destaca que os educandos Tembé desenvolvam uma atitude reflexiva diante da realidade a partir dos “conceitos filosóficos europeus”.

No currículo tendo como conteúdo pouco destaque da cultura do Povo Tenetehara e mais visões gerais sobre os povos indígenas e filosóficas europeias e no que diz respeito à prática educacional, à estratégia metodológica, ao recurso didático e à avaliação, não se apresentam as respectivas características.

Por fim, almejou-se como objetivo específico da investigação: c) verificar que educação decolonial e intercultural crítica pode ser construída pela comunidade Tembé Tenetehara, por meio da Formação Permanente e do Plano de Ensino.

Infere-se em relação à esse **objetivo**, que a educação decolonial e intercultural crítica construída nos encontros dialógicos formativos pela comunidade Tembé, por meio da Formação Permanente se dá pelas narrativas filosóficas do bem viver Tembé que despertou no processo formativo a maneira decolonial que os Tenetehara têm de compreender, explicar e compartilhar a sua visão de mundo, a qual reflete a corporalidade e a racionalidade presentes na maneira como eles se relacionam com o mundo, o cosmos, o ser humano, o extra-humano, a espiritualidade, a natureza, a estética, além dos princípios éticos, sociais, políticos, históricos e econômicos.

Essa visão é fundamentada na sabedoria transmitida pela narrativa e memória dos antepassados e está presente na sua identidade cultural cotidiana, especialmente durante a prática do principal festejo Tenetehara, que é o Ritual do Mingau e do Moqueado. As narrativas filosóficas do bem viver Tenetehara formam a base da cosmovisão Tembé, que se expressa em uma pedagogia decolonial da educação comunitária Tembé.

Essa expressão nos molhou em suas águas culturais Tenetehara, permitindo aprender de forma intercultural as suas práticas educacionais na formação social e espiritual do guerreiro comunitário e da guerreira comunitária Tembé, destacando sua identidade étnica Tembé através do Ritual do Mingau e do Moqueado, sendo o alicerce da escolarização Tenetehara e sua valorização no ensino de filosofia.

A educação decolonial e intercultural crítica construída no encontro dialógico construtivo pela comunidade Tembé, por meio do plano de ensino da escolarização Itaputyr Tembé cria um ambiente dialógico com os saberes filosóficos europeus e do Povo Tenetehara em busca de uma atitude crítico-reflexiva e do fortalecimento cultural Tembé.

Os saberes Tenetehara perpassam pela curricularização como instrumento de encontro com os saberes europeus na escola com o intuito formativo de lideranças,

garantidores de direitos e fortificadores culturais, promovendo a valorização dos saberes filosóficos Tembé em diálogo com o europeu por meio das temáticas do “mito e filosofia”, da “metafísica e ontologia”, da “antropologia”, da “religião”, da “ética”, da “estética”, da “teoria do conhecimento e epistemologia” e da “política” tendo como propósito uma aprendizagem plural e de fortalecimento cultural e ancestral Tenetehara.

Diante dos conteúdos curriculares filosóficos Tenetehara e europeus cria-se na prática um ambiente de aprendizes de forma dialógica, tendo como estratégia a valorização da sala de aula e os rituais festivos Tembé que expressam suas narrativas filosóficas e educacionais, fazendo do recurso tecnológico seus estudos e registros na criação de documentários, vídeos, seminários e conteúdos didáticos e tendo na avaliação formativa um processo constante, diagnóstico, processual, participativa e autoavaliativa da aprendizagem dos educandos Tembé visando sua autonomia e ação fortalecedora cultural.

Diante das inferências do objetivo geral e específicos da investigação **afirmamos a proposição da tese de doutorado** que a Formação Permanente do professor do Ensino de Filosofia e a reelaboração do Plano de Ensino, com base na educação decolonial e intercultural e com a participação de membros da comunidade viabiliza tanto o diálogo intercultural quanto possibilita a construção de um ensino decolonial crítico, transformando as relações entre escola e comunidade e, em especial, um ensino de filosofia decolonial e intercultural, sendo valorizados e reconhecidos os saberes filosóficos, rituais e práticas educacionais da comunidade Tembé Tenetehara e europeias, contribuindo para o fortalecimento da identidade deste povo e na luta e resistência contra as opressões sociais.

Com base nas inferências do objetivo geral, dos objetivos específicos e da proposição de tese do doutorado, torna-se essencial que as **políticas indigenistas** voltadas para uma educação escolar indígena decolonial e intercultural crítica no Brasil sejam implementadas por meio de encontros dialógicos. Esses encontros devem garantir a participação indispensável da comunidade, contribuindo tanto para a formação permanente de professores quanto para a construção de um ensino voltado para uma educação diferenciada e adequada aos alunos indígenas.

Os membros da comunidade, especialmente os mais velhos, caciques, pajés e as lideranças, detêm conhecimento profundo sobre a história de seu povo, suas tradições, rituais e saberes ancestrais e filosóficos. Esses saberes podem ser utilizados de forma significativa na condução de processos formativos, no trabalho pedagógico e no fortalecimento e valorização da cultura indígena.

A interação da comunidade no processo de formação do professor, promovida por encontros dialógicos, é essencial, mantendo um caráter permanente de escuta, observação e envolvimento com suas expressões culturais e a conexão com os povos. Essa abordagem busca compreender seus conhecimentos, formas de aprender e transmitir saberes, servindo como fundamento para uma prática educacional voltada à escolarização indígena com uma perspectiva decolonial e intercultural crítica.

A integração da comunidade no processo pedagógico escolar, especialmente por meio de encontros dialógicos construtivos, é essencial para a definição das justificativas, dos objetivos e dos conteúdos curriculares, além da implementação de práticas metodológicas e da escolha de estratégias e recursos avaliativos. Essa participação desempenha um papel indispensável na construção de uma educação específica e diferenciada, com caráter decolonial e intercultural crítico no contexto brasileiro.

A implementação da educação escolar indígena, fundamentada em encontros formativos e construtivos de caráter dialógico, com enfoque no ensino decolonial e intercultural crítico, busca assegurar o cumprimento das diretrizes constitucionais para uma educação escolar indígena que promova o respeito e a valorização de sua cultura.

Esse modelo considera a estrutura organizacional, o funcionamento, as normas, o marco legal, a formação, as diretrizes curriculares e a oferta de um ensino intercultural e bilíngue, apropriados ao contexto político e cultural no qual a escola está inserida, além de atender aos interesses e especificidades da comunidade indígena.

A iniciativa contempla também a gestão e organização próprias, a participação ativa da comunidade, métodos de ensino e aprendizagem ajustados às particularidades locais, bem como um espaço escolar que reflita a estética cultural indígena e utilize materiais didático-pedagógicos adequados ao contexto.

Nesse contexto, como **proposta** de um pós-doutoramento a realização com a comunidade Tembé e o professor de filosofia a construção de um material didático e pedagógico bilíngue Tenetehara para o ensino de filosofia da escolarização “Itaputyr” Tembé como compromisso de retorno da investigação do estudo, respeito e fortalecimento da cultura do Povo Tenetehara.

11. REFERÊNCIAS

- ABBONIZIO, Aline Cristina da Oliveira. **Educação Escolar Indígena como Inovação Educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades**. 2013. 193f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ACOSTA, Alberto. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: SOUSA, C. M. (Org.). **Um Convite à Utopia**. Campina Grande: EDUEPB, 2016a.
- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Editora Elefante, 2016b.
- ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro; *et al.* **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Belém: UEPA, 2016.
- ALLEN, Paula Gunn. **The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions**. Boston: Beacon Press, 1992 [1986].
- ALMEIDA, M. A Ayahuasca e seus Usos. In: LABATE, Beatriz C.; ARAÚJO, Wladimir S. (Orgs.). **O Uso Ritual da Ayahuasca**. Campinas – SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2002.
- ALMEIDA, Miriam Dantas de. **Práticas de Cuidado com Crianças Tenetehara-Tembé**. 2017. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- AMORIM, Alvino Moraes de. **Docentes de Filosofia da Rede Pública Estadual de Uberaba: um diagnóstico de necessidades de formação continuada**. 2018. 141f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.
- APEL, Karl-Otto. **Die Transformation der Philosophie**. Frankfurt: Surhkamp, 1973.
- ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar. Una Antropología Comprometida Con La Vida: miradas otras desde abya-yala para la decolonización del poder, del saber y del ser**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.
- ASANTE, Molefi. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 6-18, dez. 2016.
- ASANTE, Molefi. **L’Afrocentricité**. Traduction Ama Mazama. Paris: Editions Menaibuc, 2003.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ (ALEPA). **Lei Nº 10.820, de 19 de Dezembro de 2024. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará**. Diário Oficial do Estado, Pará, PA, 19 Dez. 2024. Disponível em: <http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei10820_2024_38531.pdf>. Acesso em: 18/09/2025.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ (ALEPA). **Lei Nº 7.806, de 29 de Abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), no âmbito da Secretaria de Estado de**

Educação (SEDUC), e dá outras providências. Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI). Diário Oficial do Estado, Pará, PA, 30 Abr. 2014. Disponível em: <<https://www.ioepa.com.br/pages/2014/2014.04.30.doe.pdf>>. Acesso em: 18/09/2025.

ASSIS, Eneida; DIAS, Claudionor. **Diagnóstico para Implantação do Levantamento Preliminar das Referências Culturais do Povo Indígena Tembé da Terra Indígena Alto Rio Guamá.** Relatório Técnico: Instituto do Patrimônio Histórico Nacional IPHAN/2ª Superintendência Regional do Pará e Amapá, 2009.

BANIWA, Gersem. A Pedagogia da Resiliência Indígena em Tempos de Pandemia. **Revista de Educação Pública**, Mato Grosso, v. 30, p. 1-17, jan./dez. 2021.

BANIWA, Gersem. Para as Pessoas que Sonham um Outro Brasil. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (Org.). **Cartas para o Bem Viver.** Salvador: Boto-Cor-de-Rosa livros arte e café, 2020.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANIWA, Gersem. **Educação para o Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real:** os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Portugal: Edições, 2002.

BARROS, Aidil Jesus Paes de. **Um Guia para a Inicialização Científica.** São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Teorias e Práticas do Currículo.** Indaial: Uniasselvi, 2013.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n.2, p. 5-25, ago. 2001.

BLOCH, Enst. **Das Prinzip Hoffnung.** Frankfurt: Suhrkamp, 1959.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu. A Pesquisa e a Partilha do Saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa Participante:** a partilha do saber. São Paulo: Ideias e Letras, 2006a.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. A Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa Participante:** a partilha do saber. São Paulo: Ideias e Letras, 2006b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2021. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. A Base Nacional Comum Curricular Referente ao Ensino Médio Incluirá Obrigatoriamente Estudos e Práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. BRASIL (Org.). In: **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde (CNS).** Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Brasília: Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CFB):** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (DCNFPICEM).** Brasília: MEC/SEF, 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI). In: BRASIL (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB).** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de Maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. Define sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Providências, Brasília, 2009.

BRASIL. **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.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC).** Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília-DF: MEC, 2007.

BRASIL. Conhecimento de Filosofia. In: BRASIL (Org.). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio+ (OECPCNEM+).** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL, **Referências para a Formação de Professores Indígenas (RFPI).** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Filosofia (DCNCF). In: BRASIL (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **O Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei Nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 04/05/2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde (CNS)**. Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000. Pesquisa com População Indígena: Brasília, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): conhecimento de filosofia**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. **Resolução 03/1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 18/05/2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **A Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde (CNS)**. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: Bioética, 1996.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI) de 1994**. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: guia prático do estudante**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição Oral e Tradição Escrita**. Tradução: Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para Além da Aldeia e da Escola: um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas Wai-Wai da aldeia Mapuera, Amazônia Brasileira**. 2017. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Concepção de Educação Intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr. 2008b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática e Multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L.F (Org.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar**. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto Político-Pedagógico em Busca de Novos Sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, Elvio de. **A Sala de Aula de Filosofia como Espaço de Vivências Transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente**. 2016. 134f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconsciência da Alma Selvagem - e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena. **O que nos Faz Pensar**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 18, p. 225-254, set. 2004.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144. 1996.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Filosofía, Ilustración y Colonialidad. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). **El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filosofías**. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro Decolonial, Teoría Crítica y Pensamiento Heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del**

capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La Hybris del Punto Cero y el Diálogo de Saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007b.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da 'Invenção do Outro'. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CASTRO, Dannyel Teles de. **Filosofias Indígenas, Educação e Descolonização do Saber**. 2023. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHUJI, Mónica. Sumak Kawsay versus desarrollo. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (Org.). **Sumak Kaesay Yuyay – Antologia del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014.

COELHO, José Rondinelle Lima. **Cosmologia Tenetehara Tembê: (re)pensando narrativas, ritos e alteridade no alto rio Guamá – PA**. 174f. 2014. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (CEE/PA). **Resolução Nº 001, de 05 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Educação Escolar Indígena**. Diário Oficial do Estado, Pará, PA, 13 jan. 2010. Disponível em: <<https://www.ioepa.com.br/pages/2010/2010.01.13.DOE.pdf>>. Acesso em: 17/09/2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2024**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2023**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2022**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2022a.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil. Dados de 2022**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2022b.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2021**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2020.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2018**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2018.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2017**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2017a.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Por uma Educação Descolonial e Libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2017b.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2016**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2016.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2015**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2014**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2014.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2013**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2013.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2012**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2012.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2011**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2011.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2010**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2010.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2009**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2009.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2008**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2008.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2007-2006**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2007.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2005-2003**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de Teses & Dissertações, 2022**. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 16/03/2022](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

CORREIA, Heloísa Helena Siqueira. Saberes Não Humanos nas Mitologias Ameríndias: o que ensinam e para quem? In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

CORRÊA, Tábata Valesca. Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem e Avaliação em Filosofia: um olhar sobre a avaliação na perspectiva emancipatória. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n.1, p. 1-14, jan./jun. 2016.

COSTA, Deodato Ferreira da. A Analética de Enrique Dussel: uma chave de leitura e de postura ante a realidade. In: CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; MACHADO, Lucas (Org.). **Filosofia e Libertação: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel**. Passo Fundo: IFIBE, 2015.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia Africana no Ensino Médio: por uma descolonização curricular**. 2015. 67f. Especialização (Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

DIAS, Patrícia. **Educação Intercultural e Colonialidade: uma análise do currículo da aldeia-escola Zarup Wej da terra indígena Zoró**. 2017. 189f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

DUSSEL, Enrique. Siete Hipótesis para una Estética de la Liberación. **Praxis. Revista de Filosofía**, n. 77, p. 1-37, Ene/Jun. 2018.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia del Sur y Descolonización**. Buenos Aires: Docencia, 2014.

DUSSEL, Enrique. **En Búsqueda del Sentido: sobre el origen y desarrollo de una filosofía de la liberación**. Buenos Aires: Docencia, 2012.

DUSSEL, Enrique. Introducción. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo, BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). **El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000):** historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Deconstrucción del Concepto de “Tolerancia”:** de la intolerancia a la solidaridad. México: UAM-Iz, 2006. Disponível em: <<https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber:** eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão.** 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la Liberación:** en la edad de la globalización e de la exclusión. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la Liberación.** Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la Filosofía de la Liberación.** Bogotá: Nueva América, 1995a.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação:** critica a ideologia da exclusão. São Paulo: Paulos, 1995b.

DUSSEL, Enrique. **El Encubrimiento del Índio:** 1492 – hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educacion - UMSA, 1994.

DUSSEL, Enrique. Agenda para um Diálogo Inter-Filosófico Sul-Sul. In: Instituto Superior de Filosofia Berthier (Org.). **FILOSOFIZER.** Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 1992.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação.** São Paulo: Editores Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina.** São Paulo: Editores Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Método para una Filosofía de la Liberación.** Salamanca: Ediciones Sigueme, 1974.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ (DOEPA). **Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), Lei N° 7.806 de 2014.** Belém: DOEPA, 2014.

EGG, Ezequiel Ander. **Repensando la Investigación-Acción-Participativa.** México: El Ateneo, 1990.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y Conocimientos de Otro Modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre. 2003.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL ITAPUTYR – RESERVA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ. **Planejamento Anual Filosofia 2020 (PA/F 2020)**. Capitão Poço: SEDUC, 2020.

ESTERMANN, Josef. Crisis Civilizatoria y Viver Bien: una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. **Polis**, v. 11, n. 33, p. 149-174, marzo, 2012.

ESTERMANN, Josef. La Filosofía Quechua. In: Enrique Dussel, Eduardo Mendieta, Carmen Bohórquez (Org.). **El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000):** historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

ESTERMANN, Josef. **Filosofía Andina**. Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina. Quito: Abya-Yala, 1998.

FALS BORDA, Orlando. **Socialismo Raizal y el Ordenamiento Territorial**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

FALS BORDA, Orlando. **Participación Popular: retos del futuro**. Bogotá: ICFES, 1998.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. México: Editora Nuestro Tiempo, 1970.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcantara. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká-kayabi em Juara – MT: resistência e desafios**. 2014. 181f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Paulo Freire e as culturas de Abya Yala. In: LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini; MOTA NETO, João Colares da; FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Paulo Freire Hoje – em Abya Yala**. Porto Alegre: CirKula, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. João Pessoa: CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade: interculturalidade e complexidade em contextos educacionais**. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La Filosofía Intercultural. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). **El Pensamiento Filosófico Latino-Americano, del Caribe y “Latino” (1300-2000):** historia, corrientes, temas y filosofías.

México: Siglo XXI, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La Interculturalidad a Prueba. **Aachen – Revista Condórdia**, Band, n. 43. 2006.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidad y Filosofía en América Latina**. Trotta Madrid: Concordia, Aquisgrán, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Supuestos, Límites y Alcances de la Filosofía Intercultural. **Brocar**, n. 27, p. 261-274. 2003.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Hacia una Filosofía Intercultural Llatinoamericana**. Costa Rica: DEI, 1994a.

FORNET-BECANCOURT, Raul. **Questões de Método para uma Filosofia Intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994b.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. [Recurso Eletrônico]. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). 11. ed. [Recurso Eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. [Recurso Eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. [Recurso Eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 7. ed. ver., ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; ARAÚJO FREIRE, Ana Maria; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Essa Escola Chamada Vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. In: ARAUJO FREIRE, Ana Maria (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989a.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989b.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira (Org.). Tradução de LOPEZ, Adriana. Revisão Técnica de OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do Educador**. São Paulo: Vereda, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Libertação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. Quatro Cartas aos Animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. In: MELLO e SILVA, Kátia de; CINTRA, Benedito Eliseu Leite (Org.). São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FURTADO, Lucas Antunes. **A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku**. 2014. 120f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n.1, dez. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, Uma Vez Mais: ruptura, continuidade e desafios do plano de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Convite à Leitura de Paulo Freire: pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, E.; WAGLEY, C. **Os Índios Tenetehara**. Col. Vida Brasileira. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do MEC, 1961.

GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo**: dos mitos de criação ao big-bang. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História. O Povo Tenetehara em Busca da Liberdade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Mércio Pereira. **Os Índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. Petrópolis: Vozes, 1991.

GONÇALVES, Roseane Ferreira. **Autonomia e Sustentabilidade Indígena**: entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008. Belém: NAEA/UFPA, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Negro Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: recismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n.1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GROSFOGUEL, 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**, Portugal, n. 80, p. 115-147, out. 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los Universalismos Occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002.

GUALINGA, Carlos Viteri. Visión Indígena del Desarrollo en la Amazonia. **Polis**, v.1, n.3, p.1-6, nov. 2002.

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; MORAES, Tania Milene Nugoli. A Aldeia Laranjeira Nanderu e a Situação de Acampamento: a educação indígena entre o espaço formal e informal. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; et al (Orgs.). **Educação**

Indígena na Escola em Outros Espaços: experiências interculturais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; BRITO, Marcia Maria Bittencourt. Educação Superior e Democratização: o acesso de populações negras, indígenas e do campo no ensino superior na Amazônia paraense. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 83-102, jul/dez. 2013.

HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Alexander; ÁVILA, Javier. El Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre el *Sumak Kawsay*. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (Org.). **Sumak Kawsay Yuyay – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014.

HUANACUNI, Fernando Mamani. **Buen Vivir / Vivir Bien:** filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAO, 2010.

IVES, Neusani Oliveira. **Educação Infantil Tenetehar:** encontro e (des)encontros no limiar de um diálogo intercultural. 2014. 167f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

JECUPÉ, Kaká Werá. Mito Tupi Guarani de Criação do Mundo. In: CASOY, Rute (Org.). **Poranduba:** roda de histórias indígenas + 4 CDs de gravações sonoras. Rio de Janeiro: NAU, 2009. Disponível em: <http://www.escolagranada.com.br/mito-de-criao-tupi-guarani>. Acesso em: 08/02/2021.

KAHMANN, Ana Paula; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou Epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. **Cad. Pesq.**, São Luis, v. 25, n. 3, p. 87-104, jul./set. 2018.

KAHWAGE, Claudia Maria Carneiro. Socioeconomia. In: Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade (Org.). **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá:** diagnóstico atnoambiental e etnozoneamento. Belém: Ideflor-Bio, 2017a.

KAHWAGE, Claudia Maria Carneiro; MENDONÇA, Gilberto Bezerra. Manifestações Culturais: kàwi'uhaw e wyra'uhaw (festa do mingau e festa do moqueado). In: Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade (Org.). **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá:** diagnóstico etnoambiental e etnozoneamento. Belém: Ideflor-Bio, 2017b.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KANT, I. **O Julgamento Estético. Textos seletos de Crítica da Faculdade de Julgar**. Paris: PUF, 1978.

KRENAK, Aílton. **A vida Não é Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a Cultura do Bem Viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020b.

KRENAK, Ailton. Para quem quer Cantar e Dançar para o Céu. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael. **Cartas para o Bem Viver**. Salvador: Boto-Cor-de-Rosa livros arte e café, 2020c.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015a.

KRENAK, Ailton. A Natureza não é uma Fonte Inesgotável. **Sempre um Papo**. 2015b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OzV5xFWZdy0>>. Acesso em: 01/11/2025.

KOHAN, Walter. O Ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LANDER, Edgardo. La Utopía del Mercado Total y el Poder Imperial. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, v. 8, n. 2, p. 51-79, may-ago. 2002.

LEFF, Enrique. “**Más Allá de la Interdisciplinariedad. Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes**”. México, Guadalajara: Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina, 2004.

LEIÃO, Jocelena Gois. **Cultura e Práticas Pedagógicas**: os saberes dos professores e alunos kokama em uma escola municipal indígena na comunidade São José, alto solomões, Amazonas, Brasil. 2023. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, 2023.

LEITE JESUS, Sueli. **A Escola como Espaço Intercultural**: vivências entre Kayapó e Terena na escola estadual indígena Terena Komomoyea Kovôero – Matupá/MT. 2019. 141f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

LUGONES, María. Colonialidad e Género. **Tabula Rasa**, Colômbia, n. 9, p. 73-101, jul./Dici. 2008.

MACAS, Luís. “El Sumak Kawsay”. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (Org.). **Sumak Kaesay Yuyay – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Rio de Janeiro: N-1 edições, 2016.

MALDONADO, Luiz. El Sumak Kawsay/Buen Vivir/Vivir Bien. La Experiencia de la República del Ecuador. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro

Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (Org.). **Sumak Kaesay Yuyay – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Huelva y Cuenca: FIUCUHU, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Pensamiento Filosófico del “Giro Descolonizador”. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). **El Pensamiento Filosófico Latino-Americano, del Caribe y “Latino” (1300-2000)**: historia, corrientes, temas y filosofías. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, em el giro decolonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Educação Escolar Tupinikim e Guarani**: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. 2014. 244f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **“Escola Itinerante”**: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. 2015. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MARÍN, Pilar Cuevas. **Memorias Colectivas Decoloniales, y del Desprendimiento**. Lima: XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2019.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria Colectiva: hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MARÍN, Pilar Cuevas. Colonialida y Memoria: a propósito del cuerpo y el lugar. **Guana**, lima, v. 1, n. 2, p. 9-20, Jun. 2005.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As Culturas Indígenas e a Gestão das Escolas da Comunidade Guariba RR**: uma etnografia. 2013. 268f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MAZAI, Roberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Eletrônica Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 1-13. 2001.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de Cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDINA, C. de Araújo. **Entrevista**: o diálogo possível. São Paulo: Ática, 1986.

MEDINA, Javier. **La vía Municipal hacia la Vida Buena**. La Paz: PADEP-GTZ, 2002.

MEIRA, Sérgio. História do Povo Tembé. In: MEIRA, Sérgio (Org.). **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá: diagnóstico atnoambiental e etnozoneamento**. Belém: Ideflor-Bio, 2017.

MÉNDEZ-REYES, Johan. **La Pedagogía Decolonial y Los Desafíos de la Colonialidad del Saber: uma proposta epistémica**. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2021.

MÉNDEZ-REYES, Johan. Decolonización Epistémica, Ontológica y Política en la Educación Universitaria. **Perspectivas: revista de história, geografia, arte y cultura**, v. 5, n. 10, p. 99-114, jul/dic. 2017.

MESQUITA, Alexandre de Souza. Flora e Fauna. In: MESQUITA, Alexandre de Souza (Org.). **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá: diagnóstico atnoambiental e etnozoneamento**. Belém: Ideflor-Bio, 2017.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Disenos Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MINAYO, Celília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, Julia Cleide Teixeira de. **O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MILLS, Charles W. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue (Org.). **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University Press, 1999.

MORAES JUNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé e o Ensino de Filosofia: aprender com os Tenetehara a decolonizar e interculturalizar a filosofia. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cotidiano, Educação e Culturas: realizações, tensões e novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2023.

MORAES JUNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As Epistemologias Outras: aprender com o perspectivismo indígena a decolonizar a educação escolar. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 8, p. 111-125, jan/set. 2021a.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense**. 2021. 437f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021b.

MORAES JUNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Conversa entre Dussel e Forner-Betancourt: diálogo entre os saberes filosóficos, a interculturalidade e a

educação escolar indígena. **Revista Tempos e Espaços em Educação (Online)**, Sergipe, v. 14, n. 33, p. 1-15, 2021c.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai/ago. 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOTA NETO, J. C.; LIMA, A. R. S. Desafios da Pesquisa em Educação em Perspectiva Decolonial. In: LIMA, A. R. S; et al (Org.). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2020.

MOTA NETO, J. C. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, J. C. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.2, n.1, p.21-29, jan./jun. 2009.

NEVES, Ivânia dos Santos. **Patrimônio Cultural Tembê-Tenetehara: terra indígena alto rio Guamá**. Belém: Iphan-PA, 2015.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos Africanos na Escola. As Perspectivas para a Formação dos Professores de História quando a Diferença se Torna Obrigatoriedade Curricular**. 2010. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CASTRO, Dannyel Teles de. A Secundarização da Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-24, set. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistência Decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. In: CANDAU, Vera Maria. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020a.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos Santos; MARCONDES, Maria Inês. **A Educação de Paulo Freire nos Contextos Latino e Norte-Americanos**. Belém: UEPA-CCSE, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. A Construção de Categorias de Análise na Pesquisa em Educação. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011a.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. **Revista Eccos Científica**, São Paulo, n. 25, jan./jun, p. 109-124. 2011b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação Indígena. In: HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Pesquisa, Ensino e Extensão no Campo Filosófico-Educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina: EDUEL, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras Freireanas sobre Educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educ. ver**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A Invenção das Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando Gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2007.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena na Aldeia Teko Haw – Pará**. 2010. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PARKATEJÉ, Kôkôixumti Tembê Jathiati; LIMA, Jorge Leandro Chaves. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Itaputyr: fortalecendo os valores humanos, sociais e culturais de seu povo**. Capitão Poço: SEDUC, 2019.

PEREIRA, Andreia Maria. **Decolonizando o Currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígena Gavião em Rondônia**. 2019. 207f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

PERESCHI, Claudinei Zagui. **A Formação Continuada de Professores de Filosofia na REDEFOR: análises**. 2013. 111f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2013.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989 (Mimeo).

POVO TEMBÉ TENETEHAR DA TERRA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ (PTTTIARG). **Plano de Gestão Terra Indígena Alto Rio Guamá**. Brasília: ECAM, 2018.

POJO, Eliana Campos; BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de Professores, Interculturalidade e Educação Indígena**: contribuições decoloniais no espaço escolar regular. 2017. 106f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (PPGDS/UNIMONTES). **Atividades Durante a Pandemia, 2021**. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/ppgds/atividades-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 06/04/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (PPGED/UEA). **Repositório, 2022**. Disponível em: <http://ppged.uea.edu.br/>. Acesso em: 30/03/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (PPGED/UEPA). **Repositório, 2022**. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/>. Acesso em: 13/04/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (PPGED/UERR). **Repositório, 2022**. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/ppge/>. Acesso em: 27/04/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (PPGED/UFRR). **Repositório, 2022**. Disponível em: <https://ufrr.br/ppgeduc/>. Acesso em: 20/04/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (PPGED/UFAC). **Repositório, 2022**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge>. Acesso em: 23/03/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (PPGED/UNIFAP). **Repositório, 2022**. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppged/>. Acesso em: 23/03/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (PPGED/UFAM). **Repositório, 2022**. Disponível em: <https://ppge.ufam.edu.br/>. Acesso em: 30/03/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (PPGED/UFOPA). **Repositório**, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/>. Acesso em: 06/04/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (PPGED/UFGPA). **Repositório**, 2022. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/index.php/br/>. Acesso em: 13/04/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (PPGED/UNIR). **Repositório**, 2022. Disponível em: <https://ppge.unir.br/homepage>. Acesso em: 20/04/2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (PPGED/UFT). **Repositório**, 2022. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ciamb/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>. Acesso em: 27/04/2022.

PAZ, Francisco Phelipe Cunha. Memória, a Fecha que Rasura o Tempo: reflexões contracoloniais desde uma filosofia africana e a recuperação das memórias usurpadas pelo colonialismo. **Problemata: R. Intern. Fil**, v. 10, n. 2, p. 147-166, jul./set, 2019.

QUIJANO, Aníbal. “Bien Vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. In: CLÍMACO, Danilo Assis (Org.). **Cuestiones y Horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014a.

QUIJANO, Aníbal. El Regreso del Futuro y las Cuestiones del Conocimiento. In: CLÍMACO, Danilo Assis (Org.). **Cuestiones y Horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad dela poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Org.). **Los Conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos. Rio de Janeiro, v. IV, p. 9-25, out. 2011.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión Decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia - Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.

REIS, Maurício de Novais. **Ensino de Filosofia**: do universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico. Teixeira de Freitas - BA: Edição do Autor, 2019.

RICOEUR, Paul. **Civilisation Universelle et Culture National**. Paris: Seuil, 1964.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. A Normatização da Educação Escolar Indígena de Santarém à Luz da Legislação do Estado do Pará e do Brasil. **Revista Cocar**, Belém, v.13, n.27, set./dez, p. 1094-1114. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da Diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral**. 2012. 231f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 63, p. 237-280, Out. 2002.

SANTOS, Elciclei Faria dos. **Formação de Docentes Indígenas**: interculturalidade e prática docente Mura. 2018. 207f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SANTOS, Rosimeire Martins Regis dos. **Formação Continuada de Professores Indígenas e Não Indígenas**: implicações e possibilidades interculturais em contexto presencial e em redes sociais. 2015. 234f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas Conceituais do Pensamento Freireano: uma construção para o ensino e a pesquisa. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato (Org.). **Tramas Conceituais sobre o Pensamento Educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. A Política e a Prática da Gestão do Currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da secretaria municipal de educação (1989-1991). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n.2, p. 628-652, mai/ago. 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma Trama Conceitual Centrada no Currículo Inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista E-Curriculum (Pucsp)**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174. 2018.

SAUL, Ana Maria; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e Movimentos Sociais: uma prática na escola inspirada na pedagogia de Paulo Freire. **Revista Teias (Uerj. Online)**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 135-152, out/dez. 2015.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. [Recurso Eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

VIDAL, Lux. **Grafismo Indígena:** estudos de antropologia estética. São Paulo: EDUSP, 2000.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente:** perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberto Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3. p. 1-12, set./dez, 2020.

SILVA, Glauber Ranieri Martins da. **Educação e Culturas do Povo Tembé:** representações sociais e implicações identitárias. 2020. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

SILVA, Messias Furtado da. **Interculturalidade no Currículo da Disciplina de Ciências na Escola Indígena Tatakti K̄yikatêjê:** possibilidades de realização de um projeto societário. 2019. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Bauru, SP: UNESP, 2019.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício Estético-Filosófico na Formação Continuada de Professores.** 2014. 231f. Doutorado (Tese em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOARES, Jose Lopes. **Educação Escolar Indígena:** uma análise do documento curricular de Roraima-DCR. 2020. 100f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2020.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento.** Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOBREVILLA, David. **Repensando la Tradición de Nuestra América.** Lima: Banco Central de Reservas del Perú, 1999.

SOLÓN, Pablo. Viver Bien: antigas cosmovisões e novos paradigmas. In: LESBAUPIN, Ivo; CRUZ, Mauri (Org.). **Novos Paradigmas para Outro Mundo Possível.** São Paulo: Usina Editora, 2019.

SITB. **Sources of Indian Tradition from the Beginning to 1800.** Nueva York: Columbia University Press, 1999.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. **Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia:** um estudo em duas universidades públicas de Belém. 2017. 266f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

TAO, Te-king. **Léon Wiegner, Les Pères du Système Taoïste.** Paris: Les Belles Lettres, 1950.

TAKUÁ, Cristine. *Teko Porã*, o Sistema Milenar Educativo de Equilíbrio. In: MESQUISA, André; CRUZVILLEGAS, Abraham. **Histórias Indígenas:** antologia. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2023.

TEXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cuidados Éticos na Pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral; ROCHA, Franciclei Corrêa. **Relatório de Avaliação do Cumprimento das Metas da Educação Escolar Indígena do Plano Nacional de Educação no Estado do Pará**, abril de 2010 (mimeo).

VALENTE, Renata de Melo. Caracterização e Histórico da Terra Indígena Alto Rio Guamá. In: VALENTE, Renata de Melo (Org.). **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá: diagnóstico atnoambiental e etnozoneamento**. Belém: Ideflor-Bio, 2017.

VALLE NETO, Jaspe. **Educação Escolar Indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico**. 2013. 157f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

WALSH, Catherine. Agrietando el Orden Social y Construyendo desde una Praxis Decolonial. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 5, n.2, p. 171-194. 2020.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación y Sociedad**, n. 1, p. 17-31, out. 2014a.

WALSH, Catherine. **Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos**. Querétaro: Marín Villarroel, 2014b.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad? Fantasmas, Fantasías y Funcionalismos. **Revista Nuestra América**, v. 2, n. 4, p. 17-30, jul/dic. 2014c.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (De)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época**. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: **Seminario “Interculturalidad y Educación**. La Paz: Organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009c.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa. Bogotá - Colombia**, n.9, p. 131-152, jul/dic. 2008a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y Plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente**. Sede Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008b.

WALSH, Catherine. ¿Son Posibles unas Ciencias Sociales/Culturales Otras? Reflexiones en Torno a las Epistemológicas Decoloniais. **Nómadas (Col)**, Bogotá, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (De)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: **Livro da Academia da Latinidade**. Roma: Textos & Formas, 2006.

WALSH, Catherine. Introducción. (Re)pensamiento Crítico y (De)colonialidad. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento Crítico y Matriz (De)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: UASB-Abya Yala, 2005a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad. **Perspectivas y Convergencias**, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, ene/jun. 2005b.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Colonialidad y Educación**. Bogotá: Primer Seminario Internacional, 2005c.

WALSH, Catherine. La (Re)articulación de Subjetividades Políticas y Diferencia Colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento. In: WALSH, Catherine, SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Org.). **Indisciplinar las Ciências Sociais. Geopolíticas del Conocimiento y Colonialidad del Poder. Perspectivas desde lo Andino**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala, 2002.

WALSH, Catherine. **La Interculturalidad en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

YAMPARA, Simón. **Asamblea Constituyente**: ¿camino de cambio o de la continuidad de las estructuras y pensamiento colonial. La Paz, Jach'a Uru: Asamblea Constituyente y Pueblos Originarios, 2006.

APÊNDICES





Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice I – Declaração de Aceite da Orientadora (DAO)

Eu, PROF^a. DR^a. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) em nível de Mestrado e de Doutorado vinculado a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESP) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia, aceito orientar a Tese de Doutorado Intitulada: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembé Tenetehara na Amazônia Paraense”, de autoria do Doutorando HENRIQUE DE MORAES JUNIOR regularmente matriculado nº: 2022100937, declarando ter conhecimento das normas para a realização de trabalhos científicos atuais conforme a Resolução CNS nº 304 de 2000 “Pesquisa com População Indígena”, estando ciente da minha participação na banca examinadora por ocasião da defesa da dissertação como também ter conhecimento do conteúdo do estudo ora entregue para o qual dou meu aceite pela rubrica das páginas.

Belém, ____ de ____ de ____.

PROF^a. DR^a. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice II – Solicitação de Autorização ao Representante da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (SARFUNAI)

TÍTULO DA PESQUISA: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembê Tenetehara na Amazônia Paraense”.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA.

PESQUISADOR: PROF. MS. HENRIQUE DE MORAES JUNIOR.

O Doutorando HENRIQUE DE MORAES JUNIOR, estudante regularmente matriculado nº: 2022100937 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), solicita ao responsável pela FUNAI, permissão para executar a pesquisa de campo na Aldeia Zawara Uhu Tembê Tenetehara da Escola “Itaputyr” no Município de Capitação Poço do Estado do Pará, no endereço do Alto Rio Guamá.

A pesquisa se encontra em desenvolvimento e tem como título: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembê Tenetehara na Amazônia Paraense.”. A pesquisa de campo será realizada no ano de 2022 a 2026. A referida pesquisa está sob a orientação da PROF^a. DR^a. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA.

Capitão Poço, ____ de ____ de ____.

José Ricardo Totore Parkateje
Representante da FUNAI na TIARG



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice III – Declaração de Autorização para Realização da Pesquisa na Aldeia (DARP)

Eu, KÔKÔIXUMTI TEMBÉ JATHIATI PARKATEJÊ, Liderança da Aldeia Zawara Uhu localizado no Município de Capitão Poço do Estado do Pará, no endereço da Terra Indígena Alto Rio Guamá, autorizo o discente HENRIQUE DE MORAES JUNIOR, regularmente matriculado nº: 2022100937 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a realizar a sua pesquisa de campo na Aldeia Zawara Uhu com os anciões e membros da comunidade – conforme a Resolução CNS nº 304 de 2000 “Pesquisa com População Indígena” – no período de junho de 2024 a abril de 2026 para o projeto de Doutorado intitulado: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembê Tenetehara na Amazônia Paraense”, sob a orientação da PROF^a. DR^a. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA. Com o objetivo principal de analisar de que forma a investigação ação participativa da anciã e do membro comunitário Tembê da Aldeia Zawara Uhu na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino podem contribuir para uma educação decolonial e intercultural crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara. O estudo justifica-se porque a filosofia lecionada pelo professor na Escola “Itaputyr” evidência no ensino relações interculturais funcionais não dialógicas por meio da ausência da Formação Permanente com os saberes filosóficos e educacionais Tembés no Projeto Político-Pedagógico, como também, no Plano de Ensino desvela-se a relação da situação colonial do saber filosófico eurocêntrico de arrogância universal que transcorrem pela formação do Professor de Filosofia e material-didático. Assim, foi indicado os procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, análise documental do plano de ensino do professor de filosofia, observação *in loco*, a entrevista dialógica freireana para compreender se a formação permanente do professor com a anciã e o membro da comunidade contribuiu também prática educacional. Bem como ciente dos riscos em relação aos cuidados éticos que a pesquisa deve apresentar, com a garantia e a preservação das integridades físicas, emocionais e psicológicas dos participantes do estudo para que não aconteça qualquer situação constrangedora e os benefícios que terá como relevância social o fortalecimento da dimensão da Educação Escolar Indígena, das relações interculturais e decoloniais com os saberes filosóficos e práticas da cultura Tembê Tenetehara, pois poderá contribuir para as ações norteadoras dessa Educação a nível local, como para o fortalecimento do Plano de Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” e Formação Permanente do educador, bem como, a nível Estadual e Nacional com informações que subsidiem a contribuição de Políticas Públicas educacionais para a Educação Escolar Indígena Intercultural e Decolonial na Amazônia Paraense. Por fim, ciente a liberdade de retirar a autorização da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, como também a garantia da privacidade e a confiabilidade dos dados e formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da realização da pesquisa não terá recompensa, mas quaisquer danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade dos pesquisadores.

Capitão Poço, ____ de ____ de ____.

LIDERANÇA DA ALDEIA ZAWARA UHU – KÔKÔIXUMTI TEMBÉ JATHIATI PARKATEJÊ



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice IV – Declaração de Autorização para Realização da Pesquisa na Escola (TARP)

Eu, KÔKÔIXUMTI TEMBÉ JATHIATI PARKATEJÊ, diretor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Itaputyr – ANEXO, regularmente matriculado com o código MEC: 15518191, no Município de Capitão Poço do Estado do Pará, no endereço do Alto Rio Guamá, autorizo o discente HENRIQUE DE MORAES JUNIOR, regularmente matriculado nº: 2022100937 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a realizar a sua pesquisa de campo para o projeto de Doutorado intitulado: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembê Tenetehara na Amazônia Paraense”, sob a orientação da PROF^a. DR^a. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA conforme a Resolução CNS nº 304 de 2000 “Pesquisa com População Indígena” – no período de junho de 2024 a abril de 2026 para o projeto de Doutorado intitulado: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembê Tenetehara na Amazônia Paraense”, sob a orientação da PROF^a. DR^a. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA. Com o objetivo principal de analisar de que forma a investigação ação participativa da anciã e do membro comunitário Tembê da Aldeia Zawara Uhu na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino podem contribuir para uma educação decolonial e intercultural crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara. O estudo justifica-se porque a filosofia lecionada pelo professor na Escola “Itaputyr” evidência no ensino relações interculturais funcionais não dialógicas por meio da ausência da Formação Permanente com os saberes filosóficos e educacionais Tembés no Projeto Político-Pedagógico, como também, no Plano de Ensino desvela-se a relação da situação colonial do saber filosófico eurocêntrico de arrogância universal que transcorrem pela formação do Professor de Filosofia e material-didático. Assim, foi indicado os procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, análise documental do plano de ensino do professor de filosofia, observação *in loco*, a entrevista dialógica freireana para compreender se a formação permanente do professor com a anciã e o membro da comunidade contribuiu também prática educacional. Bem como ciente dos riscos em relação aos cuidados éticos que a pesquisa deve apresentar, com a garantia e a preservação das integridades físicas, emocionais e psicológicas dos participantes do estudo para que não aconteça qualquer situação constrangedora e os benefícios que terá como relevância social o fortalecimento da dimensão da Educação Escolar Indígena, das relações interculturais e decoloniais com os saberes filosóficos e práticas da cultura Tembê Tenetehara, pois poderá contribuir para as ações norteadoras dessa Educação a nível local, como para o fortalecimento do Plano de Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” e Formação Permanente do educador, bem como, a nível Estadual e Nacional com informações que subsidiem a contribuição de Políticas Públicas educacionais para a Educação Escolar Indígena Intercultural e Decolonial na Amazônia Paraense. Por fim, ciente a liberdade de retirar a autorização da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, como também a garantia da privacidade e a confiabilidade dos dados e formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da realização da pesquisa não terá recompensa, mas quaisquer danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade dos pesquisadores.

Capitão Poço, ____ de ____ de ____.

 DIRETOR – KÔKÔIXUMTI TEMBÉ JATHIATI PARKATEJÊ



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice V – Entrevista Dialógica Freireana com o Professor de Filosofia da Escola “Itaputyr”, as Anciães, o Ancião e os Membros Comunitários na Aldeia Zawara Uhu Tembê Tenetehara

1. FORMAÇÃO I: DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

- 1.1. A formação contribuiu à compreensão da colonialidade e da interculturalidade funcional? Sim ou não? Por quê?
- 1.2. A formação contribuiu à compreensão da colonialidade e da interculturalidade funcional na educação? Sim ou não? Por quê?
- 1.3. A formação contribuiu à compreensão da subalternização dos saberes indígenas na situação colonial e intercultural funcional na educação? Sim ou não? Por quê?
- 1.4. A formação contribuiu à compreensão da decolonialidade e da interculturalidade crítica? Sim ou não? Por quê?
- 1.5. A formação contribuiu à compreensão da decolonialidade e da interculturalidade crítica na educação? Sim ou não? Por quê?
- 1.6. A formação contribuiu à compreensão do diálogo com os saberes indígenas na atitude decolonial e intercultural crítica na educação? Sim ou não? Por quê?

2. FORMAÇÃO II: ENSINO DE FILOSOFIA, CRÍTICAS E DESAFIOS ATUAIS

- 2.1. A formação contribuiu à compreensão da crítica sobre a hegemonia eurocêntrica no ensino de filosofia? Sim ou não? Por quê?
- 2.2. A formação contribuiu à compreensão da colonialidade do saber eurocêntrico no ensino de filosofia? Sim ou não? Por quê?
- 2.3. A formação contribuiu à compreensão da negação do diálogo intercultural com a filosofia indígena no ensino de filosofia eurocêntrico universal? Sim ou não? Por quê?
- 2.4. A formação contribuiu à compreensão da pluralidade filosófica no ensino de filosofia? Sim ou não? Por quê?
- 2.5. A formação contribuiu à compreensão da atitude decolonial do saber eurocêntrico no ensino de filosofia? Sim ou não? Por quê?
- 2.6. A formação contribuiu à compreensão do diálogo intercultural com a filosofia indígena no ensino de filosofia decolonial e pluriversal? Sim ou não? Por quê?

3. FORMAÇÃO III: ENSINO DE FILOSOFIA, FILOSOFIA TEMBÊ TENETEHARA, DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

- 3.1. A formação com a comunidade contribuiu à compreensão do Ritual da Festado do Mingau e do Moqueado como expressão da cosmovisão do Povo Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?
- 3.2. A formação com a comunidade contribuiu à compreensão da cosmovisão do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado como expressão ancestral, tradicional e memorial da ideia de ser humano, de narrativa, de espiritualidade, de natureza, de estética, de canto, de valores, de territorialidade, de identidade e de comunidade para o Povo Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?

3.3. A formação com a comunidade contribuiu à compreensão da cosmovisão ancestral, tradicional e memorial do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado como expressão dos saberes filosóficos e educacionais do bem viver do Povo Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?

3.4. A formação com a comunidade contribuiu à compreensão de um ensino de filosofia na Escola “Itaputyr” que considere a cosmovisão ancestral, tradicional e memorial dos saberes filosóficos e educacionais do bem viver do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado do Povo Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?

3.5. A formação com a comunidade contribuiu à compreensão de um ensino de filosofia decolonial na Escola “Itaputyr” que considere a cosmovisão ancestral, tradicional e memorial dos saberes filosóficos e educacionais do bem viver do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado do Povo Tembê Tenetehara em diálogo intercultural com a filosofia ocidental? Sim ou não? Por quê?

3.6. A formação com a comunidade contribuiu à compreensão de uma prática educacional no ensino de filosofia decolonial na Escola “Itaputyr” que considere a cosmovisão ancestral, tradicional e memorial dos saberes filosóficos e educacionais do bem viver do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado do Povo Tembê em diálogo intercultural com a filosofia ocidental no intuito de fortalecimento e valorização da cultura Tenetehara? Sim ou não? Por quê?

4. CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DA ESCOLA “ITAPUTYR” TEMBÊ TENETEHARA: DIÁLOGO DECOLONIAL E INTERCULTURAL

4.1. A construção do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” com a comunidade contribuiu à elaboração das justificativas e dos objetivos do ensino de filosofia que contemplem a aprendizagem, fortalecimento e valorização do diálogo decolonial e intercultural entre os saberes filosóficos ocidentais e os Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?

4.2. A construção do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” com a comunidade contribuiu à elaboração de um currículo e prática educacional que contemplem a aprendizagem, fortalecimento e valorização do diálogo decolonial e intercultural entre os saberes filosóficos ocidentais e os Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?

4.3. A construção do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” com a comunidade contribuiu à elaboração de uma estratégia metodológica e recursos didáticos que contemplem a aprendizagem, fortalecimento e valorização do diálogo decolonial e intercultural entre os saberes filosóficos ocidentais e os Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?

4.4. A construção do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” com a comunidade contribuiu à elaboração de uma avaliação que contemplem a aprendizagem, fortalecimento e valorização do diálogo decolonial e intercultural entre os saberes filosóficos ocidentais e os Tembê Tenetehara? Sim ou não? Por quê?



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice VI – Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD)

Eu, HENRIQUE DE MORAES JUNIOR (pesquisador principal) e eu, IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA (orientadora responsável) do trabalho de Tese de Doutorado intitulado: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembé Tenetehara na Amazônia Paraense”, nos comprometemos a manter o sigilo e a confidencialidade sobre os dados coletados do plano de ensino e do material-didático do professor de Filosofia da Escola Indígena “Itaputyr” e do Projeto Político-Pedagógico “Itaputyr” e concordamos também, igualmente que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica desde estudo.

Belém, ____ de ____ de ____.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: HENRIQUE DE MORAES JUNIOR

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice VII – Observação *In Loco* da Formação e da Construção do Plano de Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” – Anexa – com a Comunidade

1. FORMAÇÃO I: DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

1. Observar nos encontros formativos o entendimento das categorias de colonialidade e interculturalidade funcional e suas relações de subalternização dos etnosaberes indígenas na educação.
2. Observar nos encontros formativos o entendimento das categorias de decolonialidade e interculturalidade crítica e suas relações de diálogo com os etnosaberes indígenas na educação.

2. FORMAÇÃO II: ENSINO DE FILOSOFIA, CRÍTICAS E DESAFIOS ATUAIS

3. Observar nos encontros formativos o entendimento das críticas ao ensino eurocêntrico de filosofia que se dimensionam na colonialidade do saber e negação do diálogo com a filosofia indígena.
4. Observar nos encontros formativos o entendimento da pluralidade filosófica no ensino de filosofia que se dimensionam na decolonialidade do saber e diálogo intercultural com a filosofia indígena.

3. FORMAÇÃO III: ENSINO DE FILOSOFIA, FILOSOFIA TEMBÉ TENETEHARA, DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

5. Observar nos encontros formativos o entendimento da cosmovisão ancestral, tradicional e memorial dos saberes filosóficos e educacionais do bem viver do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado do Povo Tembé Tenetehara.
6. Observar nos encontros formativos o entendimento da prática educacional no ensino de filosofia decolonial na Escola “Itaputyr” que considere a cosmovisão ancestral, tradicional e memorial dos saberes filosóficos e educacionais do bem viver do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueado do Povo Tembé em diálogo intercultural com a filosofia ocidental no intuito de fortalecimento e valorização da cultura Tenetehara.

4. CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DA ESCOLA “ITAPUTYR” TEMBÉ TENETEHARA: DIÁLOGO DECOLONIAL E INTERCULTURAL

7. Observar na construção do plano de ensino de filosofia da Escola “Itaputyr” o entendimento das justificativas e dos objetivos, currículo, prática educacional, estratégia metodológica, recursos didáticos e avaliação que contemplem a aprendizagem, fortalecimento e valorização do diálogo decolonial e intercultural entre os saberes filosóficos ocidentais e os Tembé Tenetehara.



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice VIII – Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - NÚCLEO
DE FORMAÇÃO INDÍGENA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Escolar Indígena Itaputyr e o Ensino de Filosofia: formação continuada e projeto político-pedagógico decolonial e intercultural na Amazônia Paraense.

Pesquisador: HENRIQUE DE MORAES JUNIOR

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 67620623.2.0000.0131

Instituição Proponente: Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.553.398

Apresentação do Projeto:

O projeto de Tese de Doutorado objetiva analisar de que forma implantar, a partir da formação continuada do Professor de Filosofia e da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, uma Educação Decolonial e Intercultural Crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena "Itaputyr" Tembé Tenetehara. Os caminhos metodológicos propostos na investigação foram: a pesquisa qualitativa e de campo; o método de estudo o analítico; e a pesquisa ação-colaborativa. O locus de investigação é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio "Itaputyr", localizado na Terra Indígena do Alto Rio Guamã no Estado do Pará na Cidade de Capitão Poço no Município de Santa Luzia do Pará.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar de que forma implantar, a partir da formação continuada do Professor de Filosofia e da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, uma Educação Decolonial e Intercultural Crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena "Itaputyr" Tembé Tenetehara

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendeu aos critérios.

Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhinho
Bairro: Telégrafo **CEP:** 66.050-540
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)4009-9557 **E-mail:** cepnuf@uepa.br

**UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - NÚCLEO
DE FORMAÇÃO INDÍGENA**



Continuação do Parecer: 6.553.398

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador atendeu aos ajustes solicitados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os termos obrigatórios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2089375.pdf	19/10/2023 09:55:53		Aceito
Outros	DeclaracaodaAldeia.pdf	19/10/2023 09:53:11	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Outros	TermodeAnuenciaparaRealizacaodaPesquisa.pdf	27/06/2023 14:25:45	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Cronograma	CronogramaCorrigido.pdf	27/06/2023 14:21:46	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisaaCorrigidoHenriqueMoraes.pdf	27/06/2023 14:21:05	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Direcao2.pdf	14/02/2023 17:35:35	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Outros	Lattes_IvanildeApolucenodeOliveira.pdf	14/02/2023 17:30:19	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Outros	Lattes_HenriqueMoraesJunior.pdf	14/02/2023 17:28:29	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Outros	TCUD_HenriqueMoraesJunior.pdf	14/02/2023 17:28:01	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Outros	Observacao_HenriqueMoraesJunior.pdf	14/02/2023 17:27:03	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Outros	Entrevista_HenriqueMoraesJunior.pdf	14/02/2023 17:26:39	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoHenriqueMoraesJunior2.pdf	14/02/2023 17:25:42	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_HenriqueMoraesJunior2.pdf	14/02/2023 17:24:42	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito

Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhino
Bairro: Telégrafo **CEP:** 66.050-540
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)4009-9557 **E-mail:** cepnuf@uepa.br

**UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ - NÚCLEO
DE FORMAÇÃO INDÍGENA**



Continuação do Parecer: 6.553.398

Orçamento	Orcamento_HenriquedeMoraesJunior.pdf	14/02/2023 17:22:52	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Orientacao_da_Pesquisa_OrientadoralvanildeApolucenodeOliveira.pdf	14/02/2023 17:22:07	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Instituicao.pdf	14/02/2023 17:21:01	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito
Cronograma	Cronograma_HenriquedeMoraesJunior.pdf	14/02/2023 17:19:58	HENRIQUE DE MORAES JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

BELEM, 04 de Dezembro de 2023

Assinado por:

ELIETE DE JESUS BARARUA SOLANO
(Coordenador(a))

Endereço: Tv. Djalma Dutra, s/n, Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)UEPA - Sala no Térreo do Castelhinho
Bairro: Telégrafo **CEP:** 66.050-540
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)4009-9557 **E-mail:** cepnuf@uepa.br



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice IX – Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)

Você está sendo convidado/a a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por HENRIQUE DE MORAES JUNIOR (pesquisador responsável) e por IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA (orientadora responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: “Ensino de Filosofia Decolonial e Intercultural em Escola Indígena ‘Itaputyr’ Tembé Tenetehara na Amazônia Paraense”.

2. Justificativa: a filosofia lecionada pelo professor na Escola “Itaputyr” evidência no ensino relações interculturais funcionais não dialógicas por meio da ausência da formação continuada com os saberes filosóficos e educacionais Tembés no Projeto Político-Pedagógico, como também, no Plano de Ensino desvela-se a relação da situação colonial do saber filosófico eurocêntrico de arrogância universal que transcorrem pela formação do Professor de Filosofia e material-didático.

3. Objetivo principal: analisar de que forma a investigação ação participativa da anciã e do membro comunitário Tembé da Aldeia Zawara Uhu na Formação Permanente do professor de filosofia e na reelaboração do Plano de Ensino podem contribuir para uma educação decolonial e intercultural crítica no Ensino de Filosofia da Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tenetehara.

4. Participantes: A pesquisa de doutorado será realizada com povos indígenas que, segundo a Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), são povos com organizações e identidades próprias, em virtude da consciência de sua continuidade histórica como sociedades pré-colombianas. Neste caso a pesquisa prevê entrada em terra indígena do Povo Tembé Tenetehara no Alto Rio Guamá no município de capitão poço do estado do Pará. Os participantes da pesquisa serão pessoas indígenas aldeadas, que terão atendidos os seus direitos em conformidade com as exigências éticas e científicas indicadas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 do CNS/MS e complementados pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS/MS, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

5. Procedimentos: o levantamento bibliográfico, análise documental do plano de ensino do professor de filosofia, observação *in loco* da prática educacional se considera os saberes filosóficos Tembés em diálogo com os saberes filosóficos europeus e a entrevista dialógica freireana para compreender se a formação permanente do professor com a anciã e o membro

da comunidade contribuiu na prática educacional e no plano de ensino Decolonial e intercultural na Amazônia Paraense.

6. Riscos: Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações da sua entrevista. O pesquisador assumirá o compromisso de divulgar nome ou quaisquer outros dados pessoais utilizados na pesquisa, assegurando a confiabilidade e a privacidade segundo a vontade dos participantes. Quanto ao risco de constrangimento, você tem o direito de se abster de qualquer pergunta que lhe cause constrangimento, não implicando em nenhum prejuízo ao participante. Destaca-se também, que as informações coletadas nas entrevistas, serão guardadas por um período de cinco anos e depois destruídas.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: Os pesquisadores garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Benefícios: Para a comunidade indígena a pesquisa tem relevância social com o fortalecimento da dimensão da Educação Escolar Indígena, das relações interculturais e decoloniais com os saberes filosóficos e práticas da cultura Tembé Tenetehara, além de contribuir para as ações norteadoras dessa Educação a nível local, como para o melhoramento do Plano de Ensino da Escola “Itaputyr” e formação continuada do educador, bem como a nível Estadual e Nacional. Para o setor educação, a pesquisa contribuirá com informações que subsidiem a contribuição de Políticas Públicas educacionais para a Educação Escolar Indígena Intercultural e Decolonial na Amazônia Paraense. Para a sociedade brasileira, ampliará o diálogo sobre os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política dos povos originários, possibilitando o refazimento da convivência intercultural sob o ethos da alteridade, de forma a construir uma sociedade mais justa, mais democrática, garantidora de direitos para o bem viver.

10. Acesso aos dados: O pesquisador se compromete a apresentar o resultado da pesquisa na comunidade Tembé Tenetehara, no Alto Rio Guamá no município de capitão poço do estado do Pará, com entrega de relatórios parcial e final da pesquisa com autorização ou em partes ou não dos participantes, respondendo às questões suscitadas; um exemplar do trabalho ficará na comunidade para fins de contribuição e consulta para pesquisas futuras.

11. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: ressarcimento “é uma compensação material dos gastos decorrentes da participação na pesquisa, ou seja, despesas do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação”, diferindo da indenização que “é a possibilidade legal de demandar uma compensação frente a um dano resultante da participação no projeto de pesquisa, caso seja necessário”. Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.

Rubrica Pesquisador Rubrica Participante

12. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

13. Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – Res. CNS Nº 510 de 2016 e Pesquisa com População Indígena – Res. CNS Nº 304 de 2000). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA do Núcleo de Formação Indígena (NUFI):** Tv. Djalma Dutra, S/N, Bloco 1, 1º andar. CEP: 66.050-540. Bairro: Telégrafo. Contato: (91) 4009-9520. E-mail: uficep@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00h. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma Comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS) com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Endereço da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. E-mail: conep@saude.gov.br. Horário de atendimento: 09h às 18h.

14. Informações dos pesquisadores: HENRIQUE DE MORAES JUNIOR (pesquisador responsável). End: Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do Telégrafo, CEP: 66.050-540. Contato: (91)982799889. E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com. IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA (orientadora responsável). End: Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do Telégrafo, CEP: 66.050-540. Contato: (91)98806-5657. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br.

15. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 304/2000 e 510/2016 determinam.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: HENRIQUE DE MORAES JUNIOR

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

16. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste registro de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Capitão Poço, ____ de ____ de ____.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Rubrica Pesquisador(a) Rubrica Participante

ANEXO





Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Anexo I – Coletânea de Textos dos “Encontros Dialógicos Formativos”



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO
 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE

COLETÂNEA DE TEXTOS DOS “ENCONTROS DIALÓGICOS FORMATIVOS”

Material organizado para o desenvolvimento dos
 “Encontros Dialógicos Formativos” na Aldeia
 Zawara Uhu e na Escola “Itaputyr” da Terra
 Indígena Alto Rio Guamá com colaboração do
 Programa de Pós-Graduação em Educação e do
 Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da
 Universidade do Estado do Pará.

Belém/Pará
 2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**REITOR**

Clay Anderson Nunes Chagas

VICE-REITORA

Ilma Pastana Ferreira

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)

Ednalvo Apóstolo Campos

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESP)

Jofre Jacob da Silva Freitas

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO (PROGESP)

Carlos José Capela Bispo

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO (PROEX)

Vera Regina da Cunha Menezes Palácios

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marta Genú Soares

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

PLANO DOS “ENCONTROS DIALÓGICOS FORMATIVOS” (20 H/A)

EMENTA

Pensamento Decolonial, Intercultural Crítico e a Educação; Ensino de Filosofia na Perspectiva Atual: críticas e desafios; Ensino de Filosofia e a Filosofia do Povo Tembê Tenetehara: por um diálogo decolonial e intercultural crítico; e Currículo Decolonial e Intercultural de Filosofia da Escola “Itaputyr”.

OBJETIVOS

- Discutir a Denúncia e o Anúncio da Colonialidade e da Decolonialidade em suas Dimensões Estruturais com Relações Interculturais Funcionais e Críticas na Educação Bancária e Libertadora;
- Debater a Crítica ao Ensino de Filosofia Hegemônico Europeu e os Desafios Decoloniais e Interculturais do Diálogo Inter-filosófico;
- Reconhecer no Ensino de Filosofia da Escola “Itaputyr” o Diálogo com os Saberes Filosóficos e Educacionais do Povo Tembê Tenetehara na Perspectiva Decolonial e Intercultural Crítica; e
- Refletir com o Encontro Dialógico visando a Reelaboração Coletiva do Plano de Ensino de Filosofia na Escola na Perspectiva Decolonial e Intercultural.

CONTEÚDO

I – Encontro Dialógico Formativo – Pensamento Decolonial, Intercultural Crítico e a Educação

- Paradigmas da Modernidade.
- Colonialidade e Situações Coloniais.
- Pedagogia Colonial.
- Decolonialidade e Situações Decoloniais.
- Pedagogia Decolonial.
- Interculturalidade, Funcional e Crítica.
- Educação Intercultural, Funcional e Crítica.

II – Encontro Dialógico Formativo – Ensino de Filosofia na Perspectiva Atual: críticas e desafios

- Filosofia Universal.
- Dialética Negativa.
- Colonialidade do Saber.
- Filosofia Plural.
- Pluriversalidade e Decolonialidade do Saber.
- Filosofia do Perspectivismo e Bem Viver Ameríndio.
- Filosofia Intercultural.

III – Encontro Dialógico Formativo – Ensino de Filosofia e a Filosofia do Povo Tembê Tenetehara: por um diálogo decolonial e intercultural crítico

- Narrativas Originárias Tembê Tenetehara.
- Ritual da Festa do Mingau.
- Caçar.
- Ritual da Festa do Moqueado.
- Relações humanas e não-humanas com as karowaras.
- Pinturas, cantos, danças, fumos, decorações indumentárias e utensílios.

- Filosofia do Bem Viver Tenetehara.
- Educação Filosófica do Bem Viver Tenetehara.

IV – Encontro Dialógico – Currículo Decolonial e Intercultural de Filosofia da Escola “Itaputyr”

- História do Currículo.
- Teorias do Currículo.
- Currículo um Campo em Disputa.
- Currículo Colonial e Intercultural Funcional.
- Currículo Decolonial e Intercultural Crítico.
- Currículo Indígena para o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
- Currículo Decolonial e Intercultural Crítico de Filosofia da Escola “Itaputyr”.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma prática educacional fundamentada no questionamento da realidade social, provocando o diálogo, a curiosidade e o ato de perguntar dos sujeitos na ação educativa; isto é, uma prática educacional comprometida com a perspectiva histórica de transformação social, baseada em lutas e ações educativas concretas

ESTRATÉGIA METODOLOGIA

Encontros dialógicos de forma expositivo-dialogada, interativa, com atividades lúdicas e participativas.

RECURSOS DIDÁTICOS

Recursos visuais, audiovisuais, lápis, caneta, giz de cera, folha A4, papel 40 kg, notebook e datashow.

AValiação

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática de forma autoavaliativa e coletiva dialógica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FLEURI, Reinaldo Matias. Paulo Freire e as Culturas de Abya Yala. In: LOUREIRO, Camila Wolpato; MORETTI, Cheron Zanini; MOTA NETO, João Colares da; FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Paulo Freire Hoje – em Abya Yala*. Porto Alegre: CirKula, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural e Formação de Educadores*. João Pessoa: CCTA, 2018.

KAHWAGE, Claudia Maria Carneiro; MENDONÇA, Gilberto Bezerra. Manifestações Culturais: káwi'u haw e wyra'u haw (festa do mingau e festa do moqueado). In: VALENTE, Renata de Melo; KAHWAGE, Claudia Maria Carneiro (Org.). *Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamã: diagnóstico etnoambiental e etnozoneamento* / Instituto de Desenvolvimento Florestal e da Biodiversidade. Belém: Ideflor-Bio, 2017.

MORAES JUNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé e o Ensino de Filosofia: aprender com os Tenetehara a decolonizar e interculturalizar a filosofia. In: CANDAU, Vera Maria.1. (Org.). *Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2023.

MORAES JUNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As Epistemologias Outras: aprender com o perspectivismo indígena a decolonizar a educação escolar. *Humanidades & Inovação*, v. 8, p. 111-125, 2021a.

MORAES JUNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Conversa entre Dussel e Forner-Betancourt: diálogo entre os saberes filosóficos, a interculturalidade e a educação escolar indígena. *Revista Tempos e Espaços em Educação (Online)*, v. 14, p. 1-15, 2021b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

SILVA, Messias Furtado da. *Interculturalidade no Currículo da Disciplina de Ciências na Escola Indígena Tatakti Kyikatejê: possibilidades de realização de um projeto societário*. 2019. 217f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2019.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CRONOGRAMA

PERÍODO: 31/08/2024 a 30/11/2024

DATA/HORÁRIO	CONTEÚDO	RECURSO
Sábado – 31/08/2024/8:30 as 11:30.	– Paradigmas, Colonialidade, Situações Coloniais e Pedagogia Colonial. – Decolonialidade, Situações Decoloniais e Pedagogia Decolonial. – Interculturalidade, Funcional, Crítica e a Educação.	Projektor Multimídia. Texto de Apoio e Atividades Pedagógicas.
Sábado – 28/09/2024/8:30 as 11:30.	– Filosofia Universal, Dialética Negativa e Colonialidade do Saber. – Filosofia Plural, Pluriversalidade e Decolonialidade do Saber, Filosofia do Perspectivismo e Bem Viver Ameríndio e Filosofia Intercultural.	Projektor Multimídia, Texto de Apoio e Atividades Pedagógicas.
Sábado – 26/10/2024/8:30 as 11:30.	– Narrativas Originárias Tembê Tenetehara, Ritual da Festa do Mingau, Caçar e Ritual da Festa do Moqueado. – Relações humanas e não-humanas com as karowaras, Pinturas, cantos, danças, fumos, decorações indumentárias e utensílios e Bem Viver e educação Tenetehara.	Projektor Multimídia, Texto de Apoio e Atividades Pedagógicas.
Sábado – 30/11/2024/8:30 as 11:30.	– História do Currículo, Teorias do Currículo e Currículo um Campo em Disputa. – Currículo Colonial e Intercultural Funcional e Currículo Decolonial e Intercultural Crítico.	Projektor Multimídia, Texto de Apoio e Atividades Pedagógicas.

	– Currículo Indígena para o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e Currículo Específico e Diferenciado de Filosofia da Escola “Itaputyr”.	



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Anexo II – Plano de Ensino de Filosofia do Professor da Escola Estadual Indígena do Ensino Médio “Itaputyr” – Anexo

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL ITA PUTYR
RESERVA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ

Professor: Valdson Amorim

PLANEJAMENTO ANUAL
FILOSOFIA - 2020

1º Ano / Ensino Médio

1. Justificativa: Fundamentação teórica da disciplina

A Filosofia se insere no currículo da Educação Básica como uma ferramenta imprescindível para que sejam alcançados os objetivos dessa etapa da educação, propostos na Legislação Educacional Brasileira, respeitadas as particularidades das diferentes realidades e contextos culturais próprias da diversidade sociocultural brasileira.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 26), a Educação Básica deve ser estruturada sobre a base de um currículo que garanta não só o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural brasileira, mas também a promoção dessa diversidade cultural. Neste caso específico, partindo do que dispõe a LDB, o currículo escolar constitui um instrumento de valorização e fortalecimento da cultura do povo Tembé, como requisito indispensável para a preservação de sua identidade.

Dessa forma, a disciplina de Filosofia entra no currículo da Escola Indígena Estadual Ita Putyr, situada na Reserva Indígena Alto Rio Guamá/PA, como componente obrigatório da grade curricular, com a finalidade contribuir para que os educandos desenvolvam uma atitude reflexiva diante da realidade, de modo que sejam capazes de refletir sobre a importância de sua atuação, como cidadãos, na defesa e promoção de seus direitos e deveres e na construção e consolidação da cultura de seu povo, fortalecendo as manifestações que caracterizam a cultura indígena brasileira em geral e, especificamente, a diversidade cultural do povo Tembé.

2. Objetivo da disciplina

Contribuir para que o aluno desenvolva uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade na qual está inserido, de modo que se amplie sua visão sobre o mundo, sobre si próprio e sobre sua cultura, considerando as particularidades do contexto social em que vive, para que seja capaz de compreender os conceitos básicos, problematizar a realidade e fundamentar suas decisões e/ou pontos de vista.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º Bimestre

1. Atitude filosófica;
 - 1.1. O que é filosofia?
2. Mito e filosofia;
 - 2.1. Mitologia brasileira;
 - 2.2. A importância dos mitos para as sociedades indígenas;
 - 2.3. Os Principais deuses da mitologia indígena brasileira.

2º Bimestre

1. Origem da Filosofia.
2. Períodos da filosofia.
 - 2.1 Filosofia grega e seus períodos;
 - 2.2 Traços gerais da filosofia ocidental (Patrística, Medieval, Renascentista, Moderna, Iluminista e Contemporânea)

3º Bimestre

1. A Razão;
 - 1.1.1. Os vários sentidos da palavra razão;
 - 1.1.2. Os princípios racionais;
2. A atividade racional
 - 2.1.1. As modalidades da atividade racional: intuição.

4º Bimestre

1. A busca da verdade
 - 2.1. Ignorância e verdade;
 - 2.2. Buscando a verdade;
 - 2.3. As concepções (teorias) da verdade
 - 2.4. Dificuldades para a busca da verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAU, Marilena. Iniciação à Filosofia. Vol. Único, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

DANIELS, Mark. A história da mitologia para quem tem pressa. Rio de Janeiro: Editora Valentina, 2016.

MORENTE, M. G. Lições preliminares de filosofia. 8. ed. São Paulo: mestre Jou, 1980.

SAVATER, Fernando. Política para meu filho. 2. ed. São Paulo: Editora Planeta, 2012.

SPONVILLE-COMTE, André. A filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SPONVILLE-COMTE, André. Apresentação da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Valdson R. Silva Amorim
Professor da disciplina
Matricula:

**ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL ITA PUTYR
RESERVA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ**

Professor: Valdson Amorim

**PLANEJAMENTO ANUAL
FILOSOFIA - 2020**

2º Ano / Ensino Médio

1. Justificativa: Fundamentação teórica da disciplina

A Filosofia se insere no currículo da Educação Básica como uma ferramenta imprescindível para que sejam alcançados os objetivos dessa etapa da educação, propostos na Legislação Educacional Brasileira, respeitadas as particularidades das diferentes realidades e contextos culturais próprias da diversidade sociocultural brasileira.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 26), a Educação Básica deve ser estruturada sobre a base de um currículo que garanta não só o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural brasileira, mas também a promoção dessa diversidade cultural. Neste caso específico, partindo do que dispõe a LDB, o currículo escolar constitui um instrumento de valorização e fortalecimento da cultura do povo Tembê, como requisito indispensável para a preservação de sua identidade.

Dessa forma, a disciplina de Filosofia entra no currículo da Escola Indígena Estadual Ita Putyr, situada na Reserva Indígena Alto Rio Guamá/PA, como componente obrigatório da grade curricular, com a finalidade contribuir para que os educandos desenvolvam uma atitude reflexiva diante da realidade, de modo que sejam capazes de refletir sobre a importância de sua atuação, como cidadãos, na defesa e promoção de seus direitos e deveres e na construção e consolidação da cultura de seu povo, fortalecendo as manifestações que caracterizam a cultura indígena brasileira em geral e, especificamente, a diversidade cultural do povo Tembê.

2. Objetivo da disciplina

Contribuir para que o aluno desenvolva uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade na qual está inserido, de modo que se amplie sua visão sobre o mundo, sobre si próprio e sobre sua cultura, considerando as particularidades do contexto social em que vive, para que seja capaz de compreender os conceitos básicos, problematizar a realidade e fundamentar suas decisões e/ou pontos de vista.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º Bimestre

1. O conhecimento.
 - 1.1. O conhecimento e os primeiros filósofos;
 - 1.2. O cristianismo e a teoria do conhecimento;
 - 1.3. Sócrates e os Sofistas
 - 1.4. Platão e Aristóteles.
 - 1.5. O conhecimento na perspectiva das tradições indígenas.

2º Bimestre

1. Linguagem e pensamento.
 - 1.1. Origem e importância da linguagem;
 - 1.2. Empiristas e racionalistas diante da linguagem;
 - 1.3. Inteligência, linguagem e pensamento;
2. Abordagem filosófica do multilinguismo indígena.
 - 2.1. A linguagem como elemento de conservação da cultura;
 - 2.2. Multilinguismo e a identidade cultural dos povos indígenas.

3º Bimestre

1. A metafísica.
 - 1.1. Indagações metafísicas;
 - 1.2. Nascimento da Metafísica;
 - 1.3. Metafísica ou Ontologia;
 - 1.4. A metafísica a partir de Platão e Aristóteles;
 - 1.5. A metafísica cristã;
 - 1.6. A concepção de transcendência na cultura indígena.

4º Bimestre

1. A ciência
 - 1.1. O senso comum e suas características;
 - 1.2. Características gerais da atitude científica.
2. A ciência na história.
 - 2.1. As três principais concepções de ciência;
 - 2.2. A ciência antiga e a clássica ou moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAU, Marilena. Iniciação à Filosofia. Vol. Único, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

CHAU, Marilena. Iniciação à Filosofia. Vol. Único, Ensino Médio. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2016.

MORENTE, M. G. Lições preliminares de filosofia. 8. Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

SPONVILLE-COMTE, André. Apresentação da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Valdson R. Silva Amorim
Professor da disciplina
Matrícula:

Assinatura do Professor
Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

Assinatura do Aluno

Data:

**ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL ITA PUTYR
RESERVA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ**

Professor: Valdson Amorim

**PLANEJAMENTO ANUAL
FILOSOFIA - 2020**

3º Ano / Ensino Médio

1. Justificativa: Fundamentação teórica da disciplina

A Filosofia se insere no currículo da Educação Básica como uma ferramenta imprescindível para que sejam alcançados os objetivos dessa etapa da educação, propostos na Legislação Educacional Brasileira, respeitadas as particularidades das diferentes realidades e contextos culturais próprias da diversidade sociocultural brasileira.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 26), a Educação Básica deve ser estruturada sobre a base de um currículo que garanta não só o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural brasileira, mas também a promoção dessa diversidade cultural. Neste caso específico, partindo do que dispõe a LDB, o currículo escolar constitui um instrumento de valorização e fortalecimento da cultura do povo Tembé, como requisito indispensável para a preservação de sua identidade.

Dessa forma, a disciplina de Filosofia entra no currículo da Escola Indígena Estadual Ita Putyr, situada na Reserva Indígena Alto Rio Guamá/PA, como componente obrigatório da grade curricular, com a finalidade contribuir para que os educandos desenvolvam uma atitude reflexiva diante da realidade, de modo que sejam capazes de refletir sobre a importância de sua atuação, como cidadãos, na defesa e promoção de seus direitos e deveres e na construção e consolidação da cultura de seu povo, fortalecendo as manifestações que caracterizam a cultura indígena brasileira em geral e, especificamente, a diversidade cultural do povo Tembé.

2. Objetivo da disciplina

Contribuir para que o aluno desenvolva uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade na qual está inserido, de modo que se amplie sua visão sobre o mundo, sobre si próprio e sobre sua cultura, considerando as particularidades do contexto social em que vive, para que seja capaz de compreender os conceitos básicos, problematizar a realidade e fundamentar suas decisões e/ou pontos de vista.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º Bimestre

1. A cultura.
 - 1.1. *Culto, inculto: cultura;*
 - 1.2. *Natureza e cultura;*
 - 1.3. *Os sentidos da palavra cultura;*
2. Cultura e identidade indígena: uma abordagem filosófica.
 - 2.1. *Aproximação aos conceitos de Cultura e Identidade;*
 - 2.2. *Do direito à identidade cultural dos povos indígenas;*
 - 2.3. *Culturas em transformação: a manutenção da identidade;*
 - 2.4. *A religiosidade como elemento da cultura e da identidade indígena*

2º Bimestre

1. O universo das artes
 - 1.1. *Arte e filosofia;*
 - 1.2. *Arte e religião;*
 - 1.3. *Arte e técnica;*
 - 1.4. *A arte como forma de expressão;*
 - 1.5. *A arte indígena como manifestação cultural e de afirmação da identidade.*

3º Bimestre

1. Ética.
 - 1.1. *Ética e moral;*
 - 1.2. *Senso moral e consciência moral;*
 - 1.3. *A importância da ética na sociedade;*
 - 1.4. *Ética e política: existe uma ética própria da política?*
 - 1.5. *A relação entre ética e cultura indígena;*
 - 1.6. *O papel da moral no contexto das relações entre os indígenas Tembé.*
2. A política.
 - 2.1. *A invenção da política;*
 - 2.2. *Política: uma invenção grega;*

2.3. *Perspectiva aristotélica: o homem, animal político;*

4º Bimestre

1. As filosofias políticas.

- 1.1. *A filosofia de Nicolás Maquiavel;*
- 1.2. *A ideia de soberania;*
- 1.3. *O Príncipe;*

2. A questão democrática.

- 2.1. *Aproximação ao conceito de democracia;*
- 2.2. *Os direitos fundamentais e a democracia;*
- 2.3. *Obstáculos à participação política;*
- 2.4. *Democracia e cidadania indígena;*
- 2.5. *A participação indígena nas representações políticas brasileiras.*
- 2.6. *A relação de poder entre os povos indígenas.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ARISTÓTELES. *Política*. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

CHAU, Marilena. *Iniciação à Filosofia*. Vol. Único, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PLATÃO. *A República*. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

SANTIAGO, M. C. AKKARI, A. MARQUES, L. P. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

SAVATER, Fernando. *Política para meu filho*. 2. ed. São Paulo: Editora Planeta, 2012.

SPONVILLE-COMTE, André. *Apresentação da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Valdson R. Silva Amorim
Professor da disciplina
Matrícula:



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciencias Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA

