

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

SUELEN APARECIDA ALVES

**SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UMA VIVÊNCIA INTERCULTURAL**

UNIÃO DA VITÓRIA/PR

2020

SUELEN APARECIDA ALVES

SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UMA VIVÊNCIA INTERCULTURAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof. Dra. Giselle Moura Schnorr.

UNIÃO DA VITÓRIA/PR

2020

Catálogo na publicação elaborada por Mauro Cândido dos Santos – CRB 9º/1416.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474s Alves, Suelen Aparecida.

Saberes indígenas no ensino de filosofia: uma vivência intercultural / Suelen Aparecida Alves - União da Vitória, 2020.
148 f. : il.:color.

Orientadora: ProP. Dr^a. Giselle Moura Schnorr.
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória, Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Filosofia – PROF – FILO. União da Vitória, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Filosofia . 2. Filosofia intercultural. 3. Filosofia - ensino. 4. Saberes indígenas. I. Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós - Graduação – Mestrado Profissional em Filosofia – PROF – FILO. II. Schnorr, Giselle Moura. III. Título

CDD: 107
CDU: 130.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Ata da defesa de dissertação de mestrado

Aos 01 dias do mês de dezembro do ano de 2020, às 14h:00min, via Plataforma online Google Meet, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos (as) professores (as): Prof.^a Dra. Giselle Moura Schnorr (Orientadora), Prof. Dr. Thiago David Stadler (Membro do Programa), Prof. Dr. Jorge Alejandro Santos (Membro Externo), Prof. Dra. Magali Mendes Menezes (Membro Externo), a fim de arguirm a mestranda **Suelen Aparecida Alves** sobre a dissertação intitulada: “**SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA VIVÊNCIA INTERCULTURAL**”. A sessão foi aberta pela presidente e orientadora, sendo que coube a candidata expor sua pesquisa de dissertação dentro do tempo determinado. Ao final da apresentação, a candidata foi arguida pelos examinadores que, em seguida, consideraram o trabalho de pesquisa **Aprovado**. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 16h40, dela sendo lavrado a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. A candidata está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do programa.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Giselle Moura Schnorr (Orientadora)

Prof. Dr. Thiago David Stadler - Membro do Programa (UNESPAR)

Prof. Dr. Jorge Alejandro Santos - Membro Externo (UBA)

Prof. Dra. Magali Mendes Menezes - Membro Externo (UFRGS)

Candidata: Suelen Aparecida Alves

Recomendações/observações da Banca:

Banca destaca relevância do tema da pesquisa, do trabalho realizado, recomenda publicação e sugere uma revisão ortográfica, que o trabalho seja adequado as normas da ABNT e atenção as recomendações pontuais feitas.

União da Vitória, 01 de dezembro de 2020.

DEDICATÓRIA

Aos Povos Indígenas do Brasil

Às minhas Inspirações:

Minha filha Sofia. Que nossa ancestralidade indígena e africana faça de você presença forte e comprometida com uma humanidade melhor.

A meu companheiro Daniel, incentivador na busca por conhecimento. Compartilhar o amor e a vida ao seu lado me inspira e me faz ter esperança da sociedade em que busco, mais justa e igualitária entre mulheres e homens.

Aos meus pais Doralice, Antonio e família, os primeiros que me ensinaram o significado de amor e humanidade.

Em memória de meu irmão Alex Felipe Alves, que partiu cedo deste mundo, mas deixou seu legado de amor, de carinho, que sempre me inspiraram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois minha religiosidade sempre contribuiu ao modo como enxergo o mundo, com amor, reconhecendo e respeitando o outro ao meu lado.

À minha filha Sofia, que desde seu nascimento me inspira e me fez enxergar o mundo de outra maneira. Filha, você renova minhas energias, para querer lutar por um mundo com mais Amor! Aprendo com você mais sobre o mundo, todos os dias.

Gratidão ao meu companheiro de vida, Daniel, por fazer jus ao significado de companheirismo, compartilhando a vida, afeto, amores, conhecimentos. Obrigada por compartilhar e apoiar meus anseios e minhas conquistas. Obrigada por ter trilhado junto comigo cada segundo desta jornada, me incentivando e contribuindo em minhas reflexões. Obrigada por estarmos juntos na vida, aprendendo mais sobre ela e sobre o mundo.

Minha imensa gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Giselle Moura Schnorr, a quem admiro, que me inspira, ensinando-me sentidos mais amplos sobre conhecimentos. Com você aprendi sobre amor, força, humanidade, respeito, reconhecimento, empatia, afinal, conhecimento e aprendizado é tudo isso! Mulheres como você me dão esperança de vivermos em uma sociedade igualitária e justa entre mulheres e homens, com mais amor e menos ódio. Obrigada pelos inúmeros aprendizados que me proporcionou e por ter contribuído para eu enxergar filosofias que sempre busquei. Seu conhecimento, sua filosofia merecem todo o reconhecimento nesta dissertação. Foi um imenso prazer ter trilhado esta caminhada junto com uma mulher tão forte e potente.

Agradeço a meus pais, Doralice e Antonio, que estão ao meu lado desde que nasci, que me apoiaram em todos os passos na minha vida, incentivaram minhas decisões e me ajudaram a superar qualquer barreira. Vocês contribuem para eu ser uma mulher mais capaz e forte! Obrigada por sempre estarem do meu lado.

Agradeço à minha grande Família, meus irmãos, minhas cunhadas, meu sobrinho e sobrinhas, minha sogra (Francis, Gislaine, Vinicius, Gabriely, Cristiano, Sediane, Luise, Livia, Dona Elza e Família) e demais pessoas queridas que me apoiaram em todos o percurso, e me apoiam na vida. Obrigada pelo incentivo, pela ajuda e por acreditarem na minha capacidade. Sorte em ter vocês em minha vida.

Agradeço a todas as minhas professoras e professores do mestrado PROF-FILO, que contribuíram imensamente em meus aprendizados sobre e na filosofia. Admiro cada um/a de vocês, obrigada por sempre despertarem em mim o desejo do aprender.

Em especial, agradeço as contribuições dos professores dr. Tiago David Stadler e dr. Jorge Alejandro Santos, que desde o exame de qualificação contribuíram para que esta dissertação se tornasse possível, e à professora dr^a Magali Mendes de Menezes, pelo aceite em contribuir na banca de defesa.

Por fim, agradeço aos estudantes da 3^a série B do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski, no ano de 2018; e aos estudantes da 3^a série do Colégio

Estadual do Campo Rio Vermelho, no ano de 2019. Turmas em que ocorreu o desenvolvimento desta pesquisa em suas duas fases. As contribuições e os aprendizados de vocês são a razão de ser deste trabalho. A docência que concretizo com seriedade e com muito amor é um reflexo do amor e dos aprendizados que vocês me transmitiram e transmitem.

*A nossa filosofia
Não tá suspensa no ar,
Não é livro em prateleira
Nem frase pra declamar.
Filosofia pra gente
É um jeito consciente
Do povo se libertar*

(Crispiano Neto)¹

¹ Educador e repentista nordestino. Estes versos são partes do programa da “Semana de Arte e Filosofia”, dedicada ao tema: “Filosofia e Educação Popular”, citados por Carlos Rodrigues Brandão no livro *O que é Método Paulo Freire*, da Editora Brasiliense, 1981.

RESUMO

Interculturalidade, dialogicidade e saberes indígenas são tomados como referenciais nesta pesquisa, que teve sua realização no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski, no município de Cruz Machado-PR e no Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, em União da Vitória-PR, através do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, PR. O objetivo foi abordar o ensino de filosofia na implementação da Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. No percurso teórico-metodológico, optamos pela temática indígena nas aulas de filosofia, desenvolvendo atividades didáticas na perspectiva intercultural e libertadora. Para o desenvolvimento das ações, consideramos: a) a escola em relação ao território, adotando em sala de aula uma abordagem interdisciplinar sobre história e culturas indígenas no Brasil e no Estado do Paraná; b) modernidade, colonialidade, conflitos e silenciamentos na formação da sociedade brasileira e, para além da crítica, a hipótese de vivências interculturais com saberes e conhecimentos sintetizados por intelectuais indígenas. Este exercício de ensino de filosofia, como vivência intercultural, tomou como inspiração contribuições freireanas, reconhecendo cada estudante e os povos indígenas como sujeitos do filosofar, em diálogo com a proposta de transformação intercultural da filosofia de Raúl Fernet-Betancourt. A vivência intercultural toma como ponto de partida e de chegada percepções dos estudantes acerca da temática indígena, em relação ao território em que vivem, problematizando os conteúdos, relacionando história e filosofia. Na segunda etapa da pesquisa, produções dos estudantes do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski foram subsídios para reflexão nas aulas com os estudantes do Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, o que também contribuiu para que estes se reconhecessem sujeitos de conhecimento na práxis intercultural.

Palavras-chave: Filosofia Intercultural. Ensino de Filosofia. Saberes Indígenas.

RESUMEN

La interculturalidad, la dialogicidad y saberes indígena se toman como referencias en esta investigación, que se llevó a cabo en el Colegio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski, en el municipio de Cruz Machado-PR y en el Colegio Estadual do Campo Rio Vermelho, en União da Vitória-PR, a través de Programa de Maestría Profesional en Filosofía - PROF-FILO, de la Universidad Estatal de Paraná, Campus de União da Vitória, PR. El objetivo fue acercar la enseñanza de la filosofía con la implementación de la Ley 11.645 / 2008, que establece la obligación de enseñar historia y cultura afrobrasileña e indígena. En el camino teórico-metodológico, optamos por la temática indígena en las clases de filosofía, desarrollando actividades didácticas en una perspectiva intercultural y liberadora. Para el desarrollo de las acciones consideramos: a) la escuela en relación con el territorio, adoptando en el aula un enfoque interdisciplinario sobre la historia y las culturas indígenas en Brasil y en el Estado de Paraná; b) modernidad, colonialidad, conflictos y silencios en la formación de la sociedad brasileña y, además de la crítica, la hipótesis de experiencias interculturales, con saberes y conocimientos sintetizados por intelectuales indígenas. Este ejercicio de enseñanza de la filosofía, como experiencia intercultural, se inspiró en los aportes de Paulo Freire, reconociendo a cada estudiante y a los pueblos indígenas como sujetos de filosofar, también con diálogo con la propuesta de transformación intercultural de la filosofía de Raúl Fornet-Betancourt. La experiencia intercultural toma las percepciones de los estudiantes sobre la temática indígena como punto de partida y de llegada, con relación al territorio en el que viven, problematizando los contenidos, relacionando historia y filosofía. En la segunda etapa de la investigación, las producciones de los estudiantes del Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski fueron subsidios a la reflexión, en las clases con los estudiantes del Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, lo que también contribuyó para reconocimiento de sí como sujetos de conocimiento en la praxis intercultural.

Palabras clave: Filosofía intercultural. Enseñanza de la filosofía. Saberes Indígenas.

ABSTRACT

Interculturality, dialogicity and indigenous expertise are taken as references in this research conducted at Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski in Cruz Machado and Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho in União da Vitória, both in Paraná state. The research was carried in the Professional Master's Program in Philosophy - PROF-FILO - at Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória. The main objective is to study to understand the teaching of philosophy in the implementation of Law 11.645/2008 which establishes the obligation to teach Afro-Brazilian and Indigenous history and culture. As a theoretical-methodological framework, we chose the indigenous theme in philosophy classes by developing didactic activities from an intercultural and liberating perspective. We consider the following topics for the development of actions: a) The school concerning the territory using in the classroom an interdisciplinary approach on indigenous history and cultures in Brazil, and Paraná state; b) Modernity, coloniality, conflicts and silences in the formation of Brazilian society, and beyond critical perspective, the hypothesis of intercultural experiences with expertise and knowledge synthesized by indigenous intellectuals. The teaching philosophy and intercultural experience used as inspiration Paulo Freire's contributions recognizing each student and indigenous peoples as subjects who do philosophy in perspective intercultural transformation of philosophy Raúl Fernet-Betancourt. The intercultural experience takes as its point of departure and arrival, the perceptions of students about indigenous issues as the connection with the territory in which they live, questioning the contents, relating history and philosophy. In the second stage of the research, activities produced by the students of Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski were used like documents to be discussed in class with the students of Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, and thus also contributed for the students of the second school to recognize themselves as knowledge authors in intercultural praxis.

Keywords: Intercultural Philosophy; Philosophy teaching; Indigenous Expertise and Knowledge.

LISTA DE SIGLAS

AI-5	Ato Institucional 5
APIB–	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus) de 2019
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais - PR
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GRIN	Guarda Rural Indígena
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PTD	Plano de Trabalho Docente
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEED	Secretária do Estado da Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UNI	União das Nações Indígenas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Representação	19
Figura 2:	Dados demográficos da população indígena no Brasil.	26
Figura 3:	Povos indígenas do Brasil na época do Descobrimento	26
Figura 4:	Homem sendo carregado por dois índios em um pau de arara, instrumento de tortura, durante uma parada militar nos anos 70, em Belo Horizonte.....	36
Figura 5:	Gráfico “Você sabe onde vivem os Índios no Brasil atual?”	51
Figura 6:	Gráfico 2: O que aprende nas aulas de Filosofia?	52
Figura 7:	Gráfico 3: Você já estudou temáticas indígenas em aulas de filosofia?	52
Figura 8:	Gráfico 4: Você considera que é possível estudar filosofia relacionando com a história e culturas indígenas?	53
Figura 9:	Imagens da construção dos Filtros dos Sonhos.....	55
Figura 10:	Localização do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski .	87
Figura 11:	Localização da Terra Indígena Guarani Mbyá, Terra Indígena Rio D’Areia.....	88
Figura 12:	Filtro dos sonhos	89
Figura 13:	Ñamandu, símbolo da cultura Guarani	90
Figura 14:	Tai Chi, símbolo da cultura tradicional chinesa	90
Quadro 1:	Fragmentos de textos utilizados em aula	102
Figura 15:	Mandalas feitas por estudantes:.....	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	MODERNIDADE A COLONIALIDADE.....	19
2.1	O EU CONQUISTO	19
2.2	A INVENÇÃO DO BRASIL.....	25
2.3	NATUREZA COMO RECURSO X NATUREZA COMO BEM VIVER	42
3	INTERCULTURALIDADE E DIALOGICIDADE NA SALA DE AULA.....	50
3.1	PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA.....	50
3.2	FILOSOFAR DESDE AMÉRICA LATINA E FILOSOFIA INTERCULTURAL	56
3.3	EDUCAÇÃO LIBERTADORA X EDUCAÇÃO BANCÁRIA.....	59
3.4	INTERCULTURALIDADE E DIALOGICIDADE VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA	66
4	A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	74
4.1	BRASIL X INDÍGENAS	74
4.2	FILOSOFIA E ESCOLAS SEM SABERES INDÍGENAS.....	82
4.3	BREVE PERCURSO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E DESAFIOS ATUAIS.....	91
4.4	DESCOLONIZAR É PRECISO E É POSSÍVEL.....	106
4.5	MANDALAS - UMA DENTRE TANTAS FORMAS DE EXPRESSÃO DE SABERES	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES	126
APÊNDICE 1	– Questionário Semiestruturado	127
APÊNDICE 2	– Plano de Aula 1	128
APÊNDICE 3	– Plano de aula 2 e 3.....	129
APÊNDICE 4	– Planos de aulas 4 e 5	131
APÊNDICE 5	– Plano de aulas 6 e 7	132
APÊNDICE 6	– Plano de aulas 8 e 9.....	133
APÊNDICE 7	– Plano de aulas 10 e 11	134
APÊNDICE 8	– Planos de aulas 12 e 13	135
APÊNDICE 9	– Plano de aulas 14 a 18	136
APÊNDICE 10	– Plano de aulas 19 e 20	137
APÊNDICE 11	– Plano de aulas 21 e 22	138
APÊNDICE 12	– Plano de aulas 23 e 24	139
APÊNDICE 13	– Plano de aulas 25 e 26	140
APÊNDICE 14	– Plano de aula 27.....	142
APÊNDICE 15	– Plano de aula 28.....	143
APÊNDICE 16	– Plano de aula 29.....	144
APÊNDICE 17	– Plano de aula 30.....	145
APÊNDICE 18	– Plano de aula 31.....	146
APÊNDICE 19	– Plano de aulas 32 ao 36	147

APÊNDICE 20 – Plano de aula 37	148
--------------------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

A temática indígena em aulas de Filosofia é o tema central deste trabalho. As diversas tradições indígenas, suas lutas e resistências são parte significativa da formação da sociedade brasileira. Segundo dados do Instituto Socioambiental, há no Brasil pelo menos 305 etnias indígenas, com mais de 274 línguas indígenas (BRASIL, FUNAI, 2020), com diversos grupos linguísticos, culturas e características demográficas. No entanto, estes povos ainda são tratados nos espaços escolares com preconceito, de forma folclórica, discriminatória ou lembrados pontualmente no Dia do Índio, de modo genérico e homogêneo. Como afirma Baniwa (2006, p. 36), ainda é presente na sociedade brasileira a concepção evolucionista da história na qual indígenas são considerados culturas em estágios inferiores. Os povos indígenas enfrentam duplo desafio: lutar pela autoafirmação e o direito à diferença e a garantia de direitos e de cidadania nacional e global.

Com objetivo de contribuir positivamente diante desta realidade, em 2008 foi sancionada a Lei 11.645, que inclui na Lei 10.639/2003: “Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 2008).

A referida lei inclui nos currículos oficiais das escolas brasileiras a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, público e privado, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígenas. Cabe destacar que a legislação não limita essa tarefa exclusivamente à disciplina de História, mas aponta para um trabalho multidisciplinar, como consta no § 2º, do Art. 26-A:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito **de todo o currículo escolar** (grifo nosso), em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

No Estado do Paraná, a Deliberação 04/2006 do Conselho Estadual de Educação normatiza a efetivação dos objetivos da Lei 10.639/03, que se estende à Lei 11.645/2008. O artigo 2º desta deliberação estabelece que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas devem contemplar a referida legislação, garantindo a

organização de conteúdos em todas as disciplinas do currículo, e o artigo 8º determina a criação de equipes interdisciplinares em cada escola para efetivar o desenvolvimento de ações ao encontro do previsto na legislação.

Feitas estas considerações iniciais, reconhecendo nesta legislação uma conquista da sociedade brasileira para a promoção de estratégias de superação de séculos de preconceitos, discriminações, estereótipos que contribuem para dominação de um grupo étnico sobre outro, de um povo sobre outro, tomamos como problema de pesquisa o ensino de filosofia quanto à temática indígena (Lei 11.645/2008). Como exercício de ensino de filosofia e a promoção da diversidade cultural, temos como questão: Como ensinar filosofia contemplando a diversidade indígena tal como proposto na Lei 11.645/2008?

Para responder a essa questão, desenvolvemos 37 aulas no ano de 2018 e 2019, tomando como referenciais teóricos e metodológicos a filosofia intercultural que tem em Raúl Fonet-Betancourt (2001; 2004) um dos principais representantes e a pedagogia libertadora de Paulo Freire (2018).

Além da denúncia sobre a dimensão colonial e eurocentrada da filosofia (DUSSEL, 2005; FONET-BETANCOURT, 2001; 2004), da colonialidade (QUIJANO, 2005) e da educação bancária (FREIRE, 2018), procuramos realizar uma vivência intercultural no modo de ensinar filosofia como exercício de efetivação do previsto na legislação (Lei 11.645/2008) quanto às culturas indígenas, no compromisso político, ético e epistemológico de reconhecimento e valorização destas na formação da sociedade brasileira.

Esta experiência de pesquisa teve seu início em 2018, no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski, localizado no município de Cruz Machado-PR, no distrito de Santana. A escolha do tema se deu por termos constatado que, na história local, é comum a referência de que seu início ocorreu com a chegada dos imigrantes poloneses e de que a escola é um dos espaços que reverencia as memórias da imigração polonesa. Identificamos a reprodução da noção de que a região não era habitada até a chegada dos imigrantes no final do século XIX, assim como certo desconhecimento da presença indígena na região atualmente, pois há a comunidade tradicional da etnia Guarani Mbyá² - Comunidade Rio Areia, localizada no município

² Trata-se de Terra Indígena (TI). Terra Indígena: Rio Areia; Etnia: Guaraní; UF: PR; Município: Inácio Martins; Superfície (ha): 1.352,3784; Fase de Procedimento: Regularizada (Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do

de Inácio Martins - PR, nas proximidades da comunidade escolar, haja vista que o município de Inácio Martins faz divisa com Cruz Machado.

Como exercício de educação libertadora e intercultural, provocamos o olhar para nossa cultura, escolar e comunitária, situamos a escola em relação ao território do ponto de vista geográfico, histórico e cultural, para revisitar a história, o território e compreender a complexa reprodução do apagamento dos povos indígenas na formação do Brasil. O percurso da pesquisa teve como desafios a compressão da questão indígena na formação da sociedade brasileira e do Estado do Paraná, pois, após uma primeira escuta dos estudantes, percebemos lacunas em sua formação quanto ao tema, além de seu interesse no assunto, em aulas de filosofia.

Partimos, então, de conhecimentos prévios dos estudantes, concepções acerca da formação do município de Cruz Machado, onde se localiza o primeiro colégio, no qual desenvolvemos 22 aulas sobre os temas: a) Possíveis origens da humanidade; b) O processo de colonização do Brasil e América Latina; c) Choque entre culturas; d) Políticas indigenistas; e) O mito do vazio demográfico; f) Povos indígenas no Paraná; g) Modernidade, colonialidade e eurocentrismo; h) Conhecimentos, saberes e lutas indígenas no contexto atual.

Os objetivos foram: a) a contextualização histórica do processo de colonização e o impacto sobre os povos originários; b) situar quem são, como vivem e as lutas dos povos indígenas na sociedade brasileira contemporânea; c) promover estudos de alguns intelectuais indígenas e latino-americanos; d) proporcionar reflexões sobre a influência da colonização na escola e na filosofia, assim como conhecer aspectos da etnia guarani e as dificuldades enfrentadas por estes povos na atualidade; e) promover um encontro intercultural com comunidade indígena Guarani Mbyá.

Ao longo do processo, os estudantes escreveram sobre os assuntos abordados nas aulas e, ao final, produziram mandalas, sintetizando seus aprendizados por meio desta arte. A escolha de trabalhar com mandalas foi ao encontro de valorização de epistemologias descolonizadas, reconhecendo que conhecimentos se expressam de distintas formas, não somente via escrita. “Mandala” é uma palavra de origem

Patrimônio da União.); Modalidade: Tradicionalmente ocupada (São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. De acordo com a Constituição Federal vigente, os povos indígenas detêm o direito originário e o usufruto exclusivo sobre as terras que tradicionalmente ocupam.) Informações do site: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>

sânskrita que significa círculo, reconhecida em diversas tradições culturais presentes como expressão artística e religiosa, tais como no símbolo chinês do Yin e Yang, nos yantras indianos, nas thangkas tibetanas, nos rituais de cura e arte indígenas e na arte sacra. Sintetizar aprendizados dos estudantes na forma de mandala expressou, também, a interculturalidade e dialogicidade, que são fio condutor de nosso trabalho.

No desenvolvimento das ações, em 2018, tivemos algumas descontinuidades devido ao reduzido número de aulas e mudanças no calendário escolar, o que nos levou à decisão de desenvolver ações, no ano de 2019, no Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, localizado na comunidade Rio Vermelho, em União da Vitória-PR, totalizando 15 aulas com a turma do 3º ano do Ensino Médio³. No desenvolvimento das aulas, além dos subsídios didáticos de que utilizamos em 2018, organizamos uma síntese das produções dos estudantes de Cruz Machado e compartilhamos com os estudantes. A valorização da produção dos estudantes de Cruz Machado foi importante e impactou positivamente na autoestima dos estudantes no Rio Vermelho, contribuindo para maior envolvimento nas atividades.

Nesta etapa, demos mais ênfase às contribuições de intelectuais e lideranças indígenas, relacionando-as com temas da filosofia. Didaticamente, organizamos fragmentos de textos de filósofos, de pensadores de outras áreas de conhecimento e de intelectuais indígenas. Em sala de aula, colocamos fragmentos de textos à disposição dos estudantes e, em cada aula, a partir de temáticas específicas, dialogamos sobre seus conteúdos, sobretudo tendo como ponto de partida as considerações dos estudantes sobre o assunto refletido.

Os estudantes escreveram sobre suas aprendizagens e, acolhendo sugestões de alguns, realizamos a produção de “Filtros dos Sonhos”, objeto e arte indígena. A origem do filtro dos sonhos remete a indígenas norte-americanos, arte que se popularizou em alguns países, fazendo parte de algumas etnias indígenas brasileiras. Esta atividade prática também contribuiu para a vivência da construção do conhecimento de forma intercultural.

³ A mudança de colégio ocorreu devido ao vínculo de trabalho com o Estado, que é temporário (PSS), e a cada ano os docentes passam por processo seletivo, e dificilmente eles ficam no mesmo colégio. As condições precárias de trabalho, além de gerarem insegurança financeira, afetam o trabalho pedagógico das escolas com permanente descontinuidade. No ano de 2019, as áreas de atuação na docência foram no Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho e no Colégio Estadual do Campo Helena Kolody. Foi optado por ser desenvolvida a segunda etapa da aplicação do projeto no Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, porque, além do interesse dos estudantes, obtivemos relatos deles sobre ancestralidade indígena, motivos que nos fizeram acreditar que a aplicação do projeto com esta turma seria bastante positiva.

A pesquisa, portanto, se desenvolveu com atividades envolvendo as duas comunidades escolares. Considerando a experiência, avaliamos de forma positiva sistematizar como possíveis subsídios didáticos e metodológicos para aulas de filosofia a construção realizada.

Fazendo jus à experiência em sala de aula, nesta dissertação várias vozes coabitam como expressão da multiplicidade de saberes e conhecimentos com os quais tecemos o ensino de filosofia intercultural como estratégia na efetivação da Lei 11645/2008. Vozes de estudantes, de pensadores europeus, latino-americanos e indígenas.

No primeiro capítulo, traçamos reflexões sobre a Modernidade/Colonialidade, com considerações sobre o processo de colonização, expressão da 1ª modernidade europeia (DUSSEL, 2005), produtora do eurocentrismo. Isso resultou em consequências negativas aos povos originários que viviam nas terras antes de serem invadidas, os quais sofrem até hoje as consequências do processo de colonização, com a sua marginalização e não reconhecimento na história do país.

No segundo capítulo, situamos a interculturalidade na perspectiva da filosofia intercultural (FORNET-BETANCOURT, 2001; 2002; 2004) e a *dialogicidade* (FREIRE, 2018) como fundamentos teórico-práticos. O percurso teórico-prático da vivência em sala de aula foi comprometida com a superação do eurocentrismo no ensino de filosofia, procurando gerar um pensar que se desloca interculturalmente, entre saberes e conhecimentos que nos constituem e, por vezes, alguns são silenciados, desconhecidos, ausentes nos currículos marcados pela lógica colonial.

O ensino de filosofia é tratado de forma mais pontual no terceiro capítulo, onde retomamos brevemente sua história no Brasil e os desafios de efetivação no Ensino Médio. Do ponto de vista do currículo, analisamos sua dimensão colonial e apresentamos o percurso do trabalho na busca de alternativas para descolonização do ensino de filosofia, com ênfase na filosofia indígena a ser reconhecida no ensino de filosofia, concretizando a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

2 MODERNIDADE A COLONIALIDADE

2.1 O EU CONQUISTO

Figura 1: Representação



Fonte: Alencar (1999)

Uma visão de mundo conservadora e elitista tem produzido exclusões de vozes, gestos, práticas, rituais, valores, saberes, bens, modos de ser e estar no mundo. Como expõe Gilroy, trata-se do etnocentrismo e solipsismo europeu, que se baseiam na premissa filosófica da identidade a si mesmo, enfatizando a continuidade do ideário colonial e iluminista das comunidades imaginadas como homogêneas, que têm na formação dos Estados nacionais a referência primeira e última identidade que se sobrepõe a todas as outras, com discursos nacionalistas ou etnicamente absolutistas, e que geram a negação do direito à diferença e, conseqüentemente, a tentativa de aniquilação do diverso. E quando não se consegue suportar o diferente, é preciso controlá-lo, enfim, modernizá-lo ou mesmo eliminá-lo (GILROY, 2001).

O processo de colonização representou conflitos entre culturas e a dominação colonialista ainda hoje tem profundas marcas no continente latino-americano. Césaire (2010) aborda a intervenção colonizadora e explícita a dimensão violenta deste processo que desumaniza em nome do saque às riquezas, coisificando povos para justificar a violência e o genocídio.

Até hoje se veicula entre sujeitos latino-americanos a noção de que o processo colonial representava uma passagem do modo primitivo para o modo civilizado de ser, entendendo-se como modelo civilizatório o europeu. Césaire nos convida a pensar sobre a pergunta: o que é a colonização?

Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do Direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear, por receio das consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial [...]. E digo que a distância da colonização à civilização é infinita, que de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano. (CÉSAIRE, 2010, p. 17 e 19).

A colonização como coisificação é um projeto intraeuropeu de expansão de um modelo de humanidade, no qual o colonizador se percebe como “civilizado”, que desde uma postura superior, estabeleceram o poder, formando e efetivando a Europa Moderna que do mercantilismo, ascensão, desenvolvimento do capitalismo de modo imperialista subjugou, exterminou e aniquilou milhares de povos e culturas:

Eu falo de sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas [...]. Falam-se de civilização, eu falo de proletarização e de mistificação (CÉSAIRE, 2010, p. 32-33)

Dussel (2005) aponta que é falacioso o estabelecimento da Europa como o centro do mundo, o mito da Europa ocidental e moderna como “centro do mundo”:

Em primeiro lugar, a mitológica Europa é filha de fenícios, logo, de um semita¹. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa “definitiva” (a Europa moderna). Não há que confundir a Grécia com a futura Europa. Esta Europa futura situava-se ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália. O lugar da futura Europa (a “moderna”) era ocupado pelo “bárbaro” por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpar um nome que não lhe pertence, porque a Ásia (que será província com esse nome no Império Romano, mas apenas a atual Turquia) e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm clara consciência disso. A Ásia e a África não são “bárbaras”, ainda que não sejam plenamente humanas². O que será a Europa “moderna” (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte, e é simplesmente o incivilizado, o não-humano. Com isso queremos deixar muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa (esquema 2) é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do “modelo ariano”, racista. (DUSSEL, 2005, p. 55)

A Europa Ocidental não estava predestinada a ser um império, pois além de estar localizada à margem dos grandes impérios, a sequência Grécia-Roma-Europa

não fazia lógica naquele período. Logo, o “poder” da Europa Ocidental-Moderna nem sempre existiu, por ter sido uma criação; a própria a História revela que não houve um centro do mundo, mas formas de vida e civilizações que coexistiam.

A Europa ocidental passou a ascender ao poder depois que Constantinopla teve sua queda e o Ocidente Latino se uniu ao Oriente Grego, para o enfrentamento do mundo Turco. A partir deste momento, é criada uma “sequência ideológica”, vinda da Grécia até a Europa Moderna. Nasce o eurocentrismo e, a partir de então, a Europa Moderna passa a se colocar como centro do mundo. Com a invenção desta sequência ideológica, a Europa Ocidental Moderna passou a defender que existia uma linha onde algumas civilizações possuíam o poder, além de passar a defender que a cultura Grega era somente Europeia ocidental: [...] “É importante lembrar que “o grego clássico” - Aristóteles, por exemplo - é tanto cristão-bizantino como árabe-muçulmano.” (DUSSEL, 2005, p.55).

Ao se colocar como centro do mundo, a Europa ocidental constrói uma narrativa de que tem vantagem sobre outras civilizações e esta ideia se concretiza com as conquistas da América. As “conquistas” são práticas de poder econômico, político e cultural necessárias para a construção e consolidação do capitalismo como “sistema mundo”⁴ (WALLERSTEIN, 2012, p. 17-28).

A Europa ocidental moderna e o eurocentrismo, nas configurações do mundo, passo a passo vai se tornando cada vez hegemônica, estabelecendo relações de poder assimétricas. Este olhar para a história se faz necessário na busca de entendimento e no exercício de descolonizar compreensões que reduziram povos e culturas à condição de subalternidade, como os povos indígenas e africanos, que foram arrancados de seu continente e escravizados nas colônias.

O processo colonial gestou concepções de mundo e acerca do “outro”, classificou e criou estereótipos ainda hoje reproduzidos, tais como a noção de “civilização” x “barbárie”. A noção de “barbárie” foi usada pelos colonizadores para descrever e classificar os povos originários, que genericamente passaram a ser

⁴ Immanuel Wallerstein elabora a tese de que o mundo foi hierarquizado em centro, periferia e semiperiferia. Essa hierarquia foi formada desde os primórdios do capitalismo de modo que cada país ocupa uma função na ordem produtiva, sendo que os países “centrais” se ocupam da produção de alto valor agregado, os periféricos fabricam bens de baixo valor e fornecem *commodities* e matérias-primas para a produção de alto valor dos países centrais e, por fim, os países da semiperiferia, ora comportam-se como centro para a periferia, ora como periferia para os Estados centrais, tendo um papel intermediário. O autor propõe a análise dos sistemas-mundo como um movimento de reorientação do saber para o entendimento do mundo.

chamados de “índios”. Os povos indígenas passam a ser classificados como bárbaros, incivilizados, aculturados e, nesta linha de raciocínio, colonizar representava “civilizar” o “bárbaro”. O indígena era o bárbaro. Mas, afinal, o que significava ser bárbaro? Zea esclarece:

Hombres y mundo bárbaros, calificativo que proviene del mismo modo de ser del calificador, el griego, el romano y después el europeo, hasta culminar en el hombre y el mundo occidentales. Bárbaros; bárbaro, palabra onomatopéyica que el latín traduce como balbus, esto es, el que balbuce, tartamudea: Bar-ba... Pero, ¿qué es lo que se balbuce o tartamudea? Por supuesto, no el propio lenguaje del bárbaro, que el griego no comprende, sino el lenguaje mismo del griego. Bárbaro es el que habla mal el griego, el que lo balbuce o tartamudea. Balbus, en latín, es el "balbuciente, tartamudo, torpe de lengua, el que no pronuncia clara y distintamente". (ZEA, 1988, p. 23)

Como constatado, desde a Grécia, passando por Roma e toda Europa, os bárbaros seriam pessoas que “gaguejam” ao falar outro idioma que não o seu, como o grego, ou seja, “fala mal” esse “idioma”. No período da colonização, tanto o indígena não pronunciava bem a língua portuguesa, quanto o português não pronunciava bem a língua indígena, mas por que, então, apenas os indígenas passaram a ser os bárbaros? Dussel (2005), ao descrever alguns aspectos da Modernidade, contribui nesta reflexão:

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” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 60).

A inferiorização dos povos indígenas e os atos de violência cometidos podem ser compreendidos pelo mito da modernidade, que coloca a violência como necessária, um sacrifício em nome do progresso civilizatório. Todo processo de colonização tem acento na subjugação do outro e na exploração de riqueza. Neste processo, a “civilização europeia” foi considerada como o caminho para a saída da “barbárie”, e ainda hoje vivemos sob as consequências da imposição de um modelo “civilizatório”, mas que, por outro lado, tem como face a violência, a opressão, a coisificação do outro:

A “outra-face” negada e vitimada da “Modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente”: é a “vítima *inocente*” do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a “Modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”). (DUSSEL, 2005, p. 30)

A “outra-face” da modernidade se traduz na visão linear da história e no cultivo de noções de “progresso” e superação de uma ordem “inferior” para outra tida como “superior”. A civilização como uma alternativa à barbárie foi construída como narrativa a “modelos” de humanidade. Krenak, no livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), nos convida à reflexão sobre a invenção de que povos que não compartilhavam da mesma ideia de pensar o mundo e de como viver nele seriam inferiores:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p.8)

A humanidade esclarecida à qual Krenak se refere seria a civilização, que passou a ser imposta como colonização e que, no decorrer do tempo, foi afirmada por diversas áreas de conhecimento. Entretanto, na medida em que o padrão colonial moderno foi se desenvolvendo, inclusive com avanços científicos e tecnológicos que beneficiam minorias da humanidade, há um processo de exclusão e de destruição da natureza:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p.8)

A civilização europeia-ocidental, como paradigma, normatizou modelos de sociedade e, com eles, problemas societários, a exemplo do racismo, da exclusão de povos e culturas, da desigualdade social, da destruição da natureza, entre outros. Os povos originários que há mais de 500 anos resistem a esta lógica colonial seguem ausentes nas narrativas da história e da produção de conhecimentos, assim como seguem estigmatizados:

[...] a literatura que é veiculada nas escolas para as crianças de vocês até hoje, não conseguiu sair do preconceito de sugerir que os índios são primitivos, tipo tão primitivos que ainda não conseguimos evoluir para o estágio civilizado, que é uma babaquice absoluta, a menos que para a gente evoluir a gente tivesse que poluir, envenenar, detonar, criar bandidos, mocinhos, cadeias, grades, patrulhas, vigilâncias, hospitais, a gente não tem essas instituições maravilhosas que a civilização criou, tipo presídio de segurança máxima, sequestro, sequestro relâmpago, sequestro rapidinhos, assalto (KRENAK, 2010).

Este ideário “civilizatório” ocidental-moderno tem como outra face um longo processo de coisificação, como explicitou Césaire, em *Discurso sobre o colonialismo* (2010), e pensar sobre isso deveria ser uma das tarefas da filosofia, como destaca Fornet-Betancourt (1999, p. 2): [...] “no deberíamos entonces ver en la alternativa de la "Civilización" la solución a los problemas de la humanidad sino ver al contrario la opción por la "Civilización" como uno de nuestros problemas centrales [...]”. Uma das marcas deste processo histórico se repercute de modo concreto na natureza, com a sua destruição, assim como toda a ordem de exclusão social:

Mi diagnóstico sería por consiguiente éste: Nosotros tenemos hoy nuestra propia "Barbarie"; una "Barbarie" postcivilizatoria que se patentiza en la destrucción de las culturas, en la exclusión social, en la destrucción ecológica, en el racismo, en el reduccionismo de nuestra visión de la creación, en el desequilibrio cósmico que genera el modelo de vida propagado por nuestros medios de publicidad, en el hambre y la desnutrición, etc. (FORNET-BETANCOURT, 1999, p.2)

A padronização de modos de *estar* e *ser* no mundo exclui povos e culturas, validando “superioridades”, práticas racistas e diversas formas de inferiorização. Ao olharmos para a História, percebemos o equívoco de tais visões de mundo, desde os genocídios dos povos originários aos regimes totalitários, ao longo de século XX, e as crescentes desigualdades sociais. Não é objeto do presente trabalho pensar este complexo problema ao qual nos inserimos na sementeira de que, em oposição à ideia de “bárbaro”, reconhecemos algumas “falas” que nos constituem e seguem silenciadas. Afinal, se apenas algumas culturas ou povos forem capazes de enunciar algo sobre o mundo e os modos de viver nele, a dinâmica colonial segue, pois cada cultura tem algo a dizer sobre si e modos de estar no mundo; ao nos colocarmos em diálogos, talvez, outra humanidade torne-se possível. (FORNET- BETANCOURT, 1999, p. 3).

Do início do processo de colonização, relatos de europeus sobre os povos originários expressam não só a percepção de quem descreve, mas as concepções de humanidade que balizam essas descrições. No Brasil, como em todo o continente, o processo de colonização exterminou e silenciou povos indígenas. O Ser ontológico europeu, no choque entre culturas, se impôs, e como expressa o poeta Oswald de Andrade, este encontro entre o “mesmo” e o “outro” resultou em erro (ANDRADE apud FARACO; MOURA, 1995, p.146-147):

ERRO DE PORTUGUÊS

(Oswald de Andrade 1890-1954)

Quando o Português chegou aqui

Debaixo de uma bruta chuva

Vestiu o índio.

Que pena!

Fosse uma manhã de sol

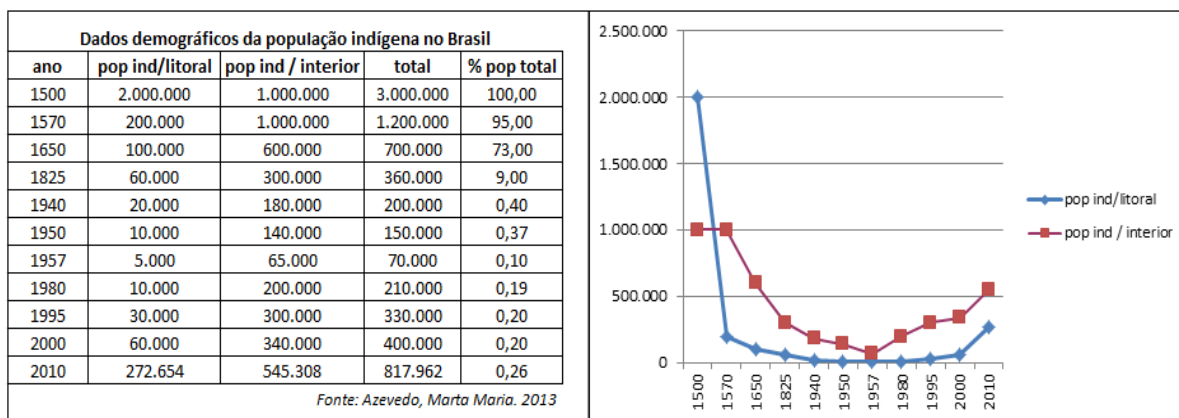
E o índio teria despido o português...

2.2 A INVENÇÃO DO BRASIL

O território batizado de Brasil, nome de árvore em extinção, o pau-brasil, era chamada pelos tupis-guaranis de “Pindorama” e tinha uma população estimada “[...] em 8,4 milhões de habitantes, no mínimo, podendo, segundo alguns, ter alcançado

entre 40 e 50 milhões.” (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 17). A Figura 2 confirma esta informação:

Figura 2: Dados demográficos da população indígena no Brasil.



Fonte: BRASIL, FUNAI (2020)

Na Figura 2, verificamos a diminuição das populações indígenas desde 1500, que se deu por motivos diversos, desde doenças trazidas pelos europeus, conflitos pelo território, processos escravização, entre outras causas. A seguir, a Figura 3 ilustra a diversidade étnica e linguística existente no Brasil em 1500:

Figura 3: Povos indígenas do Brasil na época do Descobrimento



Fonte: Arruda (2001)

Em relatos de europeus à época, encontramos os primeiros discursos coloniais que detalham características físicas e culturais dos povos originários indígenas, tal como de Pero Vaz de Caminha, que ressalta “inocência” dos indígenas, subjugados pelo colonizador como “ignorantes”. Segundo seus preceitos os indígenas: [...] “não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça desordenadamente.” (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 17). Aos olhos do colonizador, o desinteresse que os indígenas apresentavam pelas riquezas, o fato de não as cobiçarem ou acumularem eram sinônimo de problema, pois representava que eram primitivos. Na verdade, os indígenas não eram desprovidos de interesses materiais, apenas não os acumulavam.

Os costumes indígenas chamavam a atenção dos europeus, que ora ficavam impressionados com sua inocência, ora ficavam escandalizados com o fato de serem canibais ou antropófagos⁵. À época

Montaigne afirmou não haver nada de bárbaro e selvagem no Brasil, a não ser que cada um chama de barbárie o que não for seu próprio costume. E que o problema estaria em não se ter outro critério de verdade e razão além das opiniões e costumes do país em que se está. (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 21)

Em meio a diversos julgamentos sobre os indígenas, no choque entre mundos distintos, houve quem considerasse o índio como “bom selvagem” e os que o considerasse “mau selvagem”.

Bartolomeu de Las Casas (1474-1566), frade dominicano espanhol, cronista, teólogo, bispo de Chiapas (México), fez a defesa do “bom selvagem”. É considerado o primeiro sacerdote ordenado na América e representa a defesa do humanismo dos indígenas:

Àqueles que pretendem que os índios são bárbaros, responderemos que essas pessoas têm aldeias, vilas, cidades, reis, senhores e uma ordem política que, em alguns reinos, é melhor que a nossa. [...] Esses povos igualavam ou até superavam muitas nações e uma ordem política que, em alguns reinos, é melhor que a nossa. [...] Esses povos igualavam ou até superavam muitas nações do mundo conhecidas como policiadas e razoáveis, e não eram inferiores a nenhuma delas. Assim, igualavam-se aos gregos e os romanos, e até, em alguns de seus costumes, os superavam. Eles superavam também a Inglaterra, a França, e algumas de nossas regiões da Espanha. [...] Pois a maioria dessas nações do mundo, senão todas, foram muito mais pervertidas, irracionais e depravadas, e deram mostra de muito

⁵ Em alguns relatos de europeus, há a expressão da ideia de que indígenas eram canibais, ou seja, comiam a carne humana para se alimentar; mas há quem dissesse que os indígenas eram antropófagos, ou seja, comiam a carne do seu inimigo quanto o matavam em combate, e esta ação significava vingança, o ódio ao inimigo.

menos prudência e sagacidade em sua forma de se governarem e exercerem as virtudes morais. Nós mesmos fomos piores, no tempo de nossos ancestrais e sobre toda a extensão de nossa Espanha, pela barbárie de nosso modo de vida e pela depravação de nossos costumes”. (LAS CASAS apud LAPLANTINE, 2003, p.26.)

Juan Ginés de Sepúlveda (2003), filósofo e teólogo espanhol, em contraposição a Las Casas, afirmava a inferioridade dos povos indígenas, indo de encontro ao posicionamento da maioria dos colonizadores europeus, contando com o apoio da Coroa. Sepúlveda expressou a seguinte opinião sobre os indígenas:

Aqueles que superam os outros em prudência e razão, mesmo que não sejam superiores em força física, aqueles são, por natureza, os senhores; ao contrário, porém, os preguiçosos, os espíritos lentos, mesmo que tenham as forças físicas para cumprir todas as tarefas necessárias, são por natureza servos. E é justo e útil que sejam servos, e vemos isso sancionado pela própria lei divina. Tais são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E será sempre justo e conforme o direito natural que essas pessoas estejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultas e humanas, de modo que, graças à virtude destas e à prudência de suas leis, eles abandonem a barbárie e se conformem a uma vida mais humana e ao culto da virtude. E se eles recusarem esse império, pode-se impô-lo pelo meio das armas e essa guerra será justa, bem como o declara o direito natural que os homens honrados, inteligentes, virtuosos e humanos dominem aqueles que não têm essas virtudes. (SEPÚLVEDA apud: LAPLANTINE, 2003, p. 27)

A visão de Sepúlveda sobre os povos originários foi cruel e excludente e, entre as teorias e questionamentos feitos pelos próprios missionários, antes do início da cristianização, estava sobre a humanidade do indígena: “O critério essencial para saber se convém atribuir-lhes um estatuto humano é, nessa época, religioso: O selvagem tem uma alma? O pecado original também lhes diz respeito?” (LAPLANTINE, 2003, p.25). Aliás, por um bom tempo, uma das principais dúvidas dos europeus sobre os indígenas era se eles podiam ser reconhecidos como um ser humano e se possuíam alma:

[...] o Renascimento, os séculos XVII e XVIII falavam de naturais ou de selvagens (isto é, seres da floresta), opondo assim a animalidade à humanidade. O termo primitivos é que triunfará no século XIX, enquanto optamos preferencialmente na época atual pelo de subdesenvolvidos. (LAPLANTINE, 2003, p.27).

O indígena tratado como “coisa” a ser decifrada, uma “figura” esquisita, resultou inclusive nos famosos “museus de esquisitices” ou “gabinetes de curiosidades”, onde indígenas capturados eram levados para serem expostos aos olhos dos europeus.

Com o passar do tempo, a “animalidade” foi sendo deixada de lado, não porque o colonizador passou a conhecer e reconhecer o indígena, mas apenas por uma troca adjetiva, que não mudou sua condição perante o europeu; o indígena passou a não ser mais um “animal”, passou ao estatuto de humano, mas um primitivo do europeu, portanto, inferior. A negação da humanidade indígena foi condição para o domínio do território:

Em 1492 os Espanhóis chegaram na América Latina, e em 1500 os Portugueses chegaram ao Brasil. De lá para cá, foram muitos os anos de exploração do território brasileiro, de sua fauna e flora, e do povo que já eram pertencentes a essa terra, os povos indígenas. Os portugueses tomaram posse das terras do Brasil, como se tivessem o “descoberto”; expulsando os verdadeiros donos. (ANANJÁ; ENARÊ, 2018)⁶

A partir de sua cosmovisão de mundo, Cristóvão Colombo, “descobridor” das Américas, em 1492, oito anos antes de Pedro Álvares Cabral avistar o Brasil, relatou à Coroa sobre a sua chegada nas Américas e o contato com os povos que lá habitavam:

[...] essa gente é muito simples em matéria de armas, como verão Vossas Majestades pelos sete que mandei capturar para levar a vossa presença, aprender a nossa língua, e trazê-los de volta, a menos que as Vossas Majestades prefiram mantê-los em Castela ou conservá-los cativos na própria ilha, porque bastam cinquenta homens, para subjugar todos e mandá-los fazer tudo o que quiser [...] Não me consta que professem alguma religião e acho que bem depressa se converteriam em cristãos, pois têm muito boa compreensão [...] Estes índios são dóceis e bons para receber ordens e fazê-los trabalhar, semear e tudo o que mais for preciso, e para construir povoados, e aprender a andar vestidos e a seguir nossos costumes (COLOMBO, 1998).

Trata-se de uma concepção de humanidade que expressa o *eu conquisto* como antecipação do “*eu cogito*” cartesiano, sob o qual a modernidade inaugura um modelo de humanidade aprofundando a classificação entre “civilização” x barbárie. Outro aspecto do processo colonial é a catequização. A religião católica andou junto com os interesses da coroa portuguesa e, para a conquista dos territórios, a conversão ao cristianismo foi uma estratégia de “desindianização”, de conversão e assimilação.

⁶ Trata-se de uma citação dos textos produzidos pelos estudantes, durante a fase de desenvolvimento do projeto, no ano de 2018, no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski. Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes, que são menores de idade. Os nomes fictícios são indígenas. Ananjá: Grande palmeira; Enarê: deus do rio ou deus dos índios. Os nomes indígenas encontram-se no endereço: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/> (STRASSBURGER, 2020).

As missões, nas quais jesuítas e outros missionários percorriam aldeias indígenas, foi estratégia de catequização, sobretudo por meio das crianças, obtendo locais próprios, escolas que ensinavam a ler em conjunto com os ensinamentos cristãos, e assim se tentava acabar com hábitos e costumes indígenas: “[...] a poligamia, a rituais profanos e a nudez eram alguns dos fins da catequese, além de se combater a embriaguez, incentivada pelos colonos para subjugar os índios.” (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 25).

Por meio da catequização, colonizadores agenciaram para o trabalho escravo e há controvérsias quanto ao impacto positivo ou negativo das missões jesuíticas, se estas cooperavam para agravar os genocídios e a escravização dos povos indígenas ou, de algum modo, amenizavam o problema. Os Aldeamentos⁷, segundo estudiosos, foram uma saída aos atos cruéis cometidos pelos colonizadores:

Crítica da violência dos portugueses, Maria Valéria Rezende analisa a busca dos jesuítas, pela “independência e liberdade” dos seus aldeamentos, sob a ótica cristã. Assim, os novos aldeamentos eram forma de defender a vida dos índios da escravidão, das doenças transmitidas pelos brancos e dos maus cristãos. Para tal, criaram um modelo de comunidade inspirada nos primeiros cristãos. (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 27).

Dessa forma, aldear era conduzir indígenas a assumirem hábitos de trabalho dos europeus. Nas aldeias indígenas, realizavam o trabalho para sustentar a si mesmos e aos jesuítas que lhes comandavam. As práticas de trabalho eram realizadas diariamente, assim como orações; esta organização permitiu que as missões começassem a obter um patrimônio. Assim, os jesuítas passaram a obter poder e posses, o que incomodou os representantes da coroa portuguesa. Com a expulsão dos jesuítas, se agravam as condições de vida de povos indígenas com os quais tinham contato:

Com a expulsão da Companhia de Jesus e o desembarque e de dom João VI no Rio de Janeiro, em 1808, a política indigenista teve a arena reduzida e a natureza modificada. Não havia mais vozes dissonantes quando se tratava de escravizar índios e de ocupar terras. Em 1840, os jesuítas têm o retorno autorizado ao Brasil, mas ficando a serviço exclusivo do Estado. Vivia-se o Império, no qual, em meados do século XIX, a cobiça relativa aos índios muda do foco da mão de obra para a posse da terra (ANDRADE, 2017, p. 28).

⁷ Aldeamento é o nome dado ao processo de reunião de índios em aldeias que geralmente ficavam próximas a povoações coloniais, incentivando o contato com os portugueses. No plano físico, as aldeias eram organizadas seguindo padrões “mestiços”, híbridos, de disposição dialogal” (LEAH, 2020).

A partir de 1759, ano em que o Marquês Pombal expulsou os jesuítas e instala o diretório pombalino no Brasil, a religião passou a estar mais alinhada aos interesses do Estado e da coroa portuguesa. Com Pombal, os indígenas passaram a ser submetidos a leis, ao trabalho e, à época, intensificou-se a posse dos territórios. Logo, o Estado brasileiro toma as terras e doa aos colonos, que se tornaram seus grandes proprietários.

É importante destacar que os jesuítas fracassaram no objetivo de “salvar as almas” dos indígenas, e, não obstante defenderem a humanidade dos indígenas e criticarem as crueldades, não fracassaram no objetivo fazer o indígena servir à colonização. As ações jesuíticas contribuíram para a perda da identidade indígena e outras congregações católicas, assim como outras religiões atuaram na cristianização, como o protestantismo, ainda que não com a mesma intensidade.

O pastor Jean de Léry, após a experiência com os indígenas no Brasil, afirmou que a eles não convinha a religião cristã: “Léry concluiu que os nativos integravam os “não-eleitos” ao se deparar com a relutância dos índios em aceitar a fé cristã.” (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 29). De todo modo, a religião, sem dúvida, foi instrumento para a disputa pelas terras indígenas. A partir de 1832, o arrendamento de terras está vinculado à comprovação de que os frutos da terra deveriam ajudar no sustento de indígenas e suas famílias e, a partir de 1850, a “Lei da Terra” prevê que terras indígenas “abandonadas” são patrimônio da União. Isso resultou em mais conflitos e extermínios de indígenas, que foram tendo seus números de habitantes e etnias drasticamente diminuídas.

No final do século XIX, acentuou-se a diminuição da população indígena, devido ao retorno das “guerras justas”, como determinou Dom João VI, para a concretização da expansão do plantio de café e outros. Indígenas sobreviventes são empurrados ao interior e a mestiçagem com brancos ou negros advindos da África fez muitos indígenas passarem a ser classificados como caboclos. Vilas caboclas existiam próximas de vilas de colonos e, para que continuassem existindo, o indígena-caboclo foi obrigado a se submeter às regras das vilas próximas, aos senhores de terra e aos interesses do Estado.

Podemos afirmar que foram duas as políticas indigenistas no Brasil, do início da colonização até o ano de 1988. A primeira, denominada exterminacionista, e a segunda, a integracionista. A política exterminacionista ocorreu desde o início do séc. XVI até o começo do Brasil Império e teve como objetivo dominar o território via

escravização e/ou catequização, desindianizar a região, portanto, exterminando. Por sua vez, a política integracionista passou a ocorrer principalmente no período do Brasil Império e se estendeu até a Constituição de 1988, tendo como objetivo tentar integrar os indígenas à sociedade nacional (MOTA, 1994). Como o próprio nome diz, nas políticas exterminacionistas os indígenas são vistos como um obstáculo ao plano de desenvolvimento:

Esse paradigma exterminacionista marca um longo período de violência, concretizada em genocídio, que era autorizado pelo governo. Na própria concepção da Igreja Católica, expressada pelo Padre Manoel da Nóbrega, o indígena era um ser desprovido de cultura, crença, educação e a política indigenista da igreja possuía como propósito a conversão dos indígenas a fé católica por meio da catequese e sua atuação promoveram o extermínio dessas nações (POTIRA; RAÍRA, 2018)⁸

Desde 1500, comunidades indígenas inteiras foram exterminadas com o aval da coroa portuguesa. Matavam-se indígenas, cujas mortes eram justificadas pelas chamadas “guerras justas”, e conflitos entre os indígenas e o colonizador aconteciam com frequência, pelo fato de o colonizador querer acumular cada vez mais riquezas. Em contrapartida, o indígena fazia a defesa do seu território:

Já em 1548, o Regimento do governador Tomé de Souza instruía o governo para dobrar os índios hostis aos portugueses, dando-lhe carta branca para destruir aldeias, matar e castigar os rebeldes para servir de exemplo. A política de “grande terror” recomendada por D. João III consistia, inclusive, em amarrar o índio que praticara algum delito à boca de canhões, fazendo-o explodir. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 34 apud HUPALO, 2015, p. 5).

Não houve limites para combater os indígenas como inimigos ao desenvolvimento, à catequização, à escravização, às capitânicas hereditárias, às expedições desbravadoras, e quanto maior a resistência, mais o Estado endurecia seus atos. A política integracionista, como o nome expressa, teve como estratégia tentar integrar os indígenas à sociedade civil. Esta política passou a ser concretizada com a classificação dos indígenas como sujeitos incapazes. Em outubro de 1831, foi criada a lei que estabeleceu a “tutela orfanológica” dos indígenas, de modo que a

⁸ Trata-se de uma citação dos textos produzidos pelos estudantes, durante a fase de desenvolvimento do projeto, no ano de 2018, no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski. Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes, que são menores de idade. Os nomes fictícios são nomes indígenas. Potira: Flor; Raíra: Humana. Os nomes indígenas encontram-se no endereço: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/> (STRASSBURGER, 2020).

tarefa do Estado deveria ser integrá-los à sociedade civil. A política integracionista não representou o fim do extermínio dos povos indígenas e os transformaram em tutelados pelo Estado. Sua efetivação se deu, principalmente, após a criação, em 1910, do SPI (Serviço de Proteção ao Índio):

O paradigma Integracionista Lei 27/10/1831 Art.1º fica revogada a carta Régia de 5 de novembro de 1808, onde foi declarado guerra aos índios bugres da província de São Paulo. Art.2º ficam revogadas as cartas Régias de 13 de maio e de 2 de dezembro de 1808, na parte em que autorizam na província de Minas Gerais a mesma guerra e servidão aos índios prisioneiros. Art.3º os índios todos até aqui serão exonerados. Art.4º serão considerados como órfãos e entregues aos juizes para as providências da ordenação. A declaração da lei de 27 de outubro de 1831 marca o início do processo de integração por meio da revogação das Cartas Régias de 1808, substituindo o exterminacionismo na política governamental. O Decreto nº426 de 24 de julho de 1845 cria diretorias dos indígenas em cada província, dispondo o regulamento, favorecendo a catequese, proíbe a servidão e maus tratos aos índios. (POTIRA; RAÍRA, 2018)

Mesmo com a proibição da servidão e maus tratos na legislação, isso não foi concretizado e episódios de maus tratos, catequização e extermínios seguiram, sobretudo, porque este período é marcado pelas imigrações europeias, que intensificaram os conflitos. Para justificar a ocupação territorial pelos imigrantes, constrói-se a ideia de “vazio demográfico”, ou seja, de que não havia pessoas nas regiões que foram destinadas aos imigrantes. O território onde viviam indígenas ou caboclos, mestiços, negros em quilombos, população pobre, segue como campo de disputas, agora com os imigrantes. Indígenas sobreviventes foram sendo cada vez mais despossuídos de seus territórios ancestrais e empurrados para as margens.

Na política integracionista, órgãos criados para a proteção como o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e, posteriormente, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que substituiu a SPI, não representam espaços de efetivação de direitos:

A subordinação do órgão tutor dos índios, encarregado de defender seus direitos, em relação às políticas governamentais fica evidente quando se nota que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) era órgão do Ministério da Agricultura e que a Fundação Nacional do Índio (Funai), que substituiu o SPI em 1967, foi criada como órgão do Ministério do Interior, o mesmo ministério a cargo do qual estavam a abertura de estradas e a política desenvolvimentista em geral. (BRASIL, 2014, p. 199 apud HUPALO, 2015, p. 13)

No período da ditadura civil-militar a FUNAI colocou em prática demandas daquele governo, que tinha entre seus principais objetivos o desenvolvimentismo

alinhado ao imperialismo norte-americano. O período foi perverso para os indígenas, haja vista que mortes e torturas foram cometidas com justificativas absurdas de embriaguez, vadiagem, ou sem justificativa alguma, como relata João Geraldo Itatuitim Ruas⁹ no relatório da Comissão da Verdade¹⁰, no capítulo que apresenta a violação de direitos humanos aos Povos Indígenas: “Eu comecei a fazer um levantamento das pessoas que estavam presas ali dentro e para meu espanto, entre 100 presos, na primeira leva que eu estudei eram 150 (e poucos), 80% deles não tinham nenhum documento, nem a causa!” (KEHL, 2014, p. 244). Ou seja, indígenas eram presos sem motivo, ou por motivos injustificáveis, e dentro da prisão eram violentados e punidos por motivos banais:

[...] punidos por coisas pequenas, por desobediências de não querer fazer trabalho obrigatório, ou quando nos pediam coisas que nós não sabia fazer. Também era proibido fazer nosso artesanato. Meu pai e minha tia Bastiana iam vender flechas em Valadares, mas a guarda é que decidia quanto tempo podiam ficar fora! Se passavam desse tempo eram punidos na volta. A punição era: ficar presos, passar dois dias sem comer, mais dois dias só com duas refeições, e só eram soltos no quinto dia. Na cadeia, muitos passavam fome, ficavam sem comer nem beber. Bater era normal para eles. Se o índio tentava se justificar por alguma acusação, batiam com cassetete grande, depois jogavam na prisão. Não podiam nem perguntar por que estavam sendo punidos. Também batiam de chicote. Algemavam o preso dentro da cadeia e ele não podia falar, argumentar. Ameaçavam com arma. Os mais antigos contam que quando matavam um índio, jogavam no rio Doce e diziam pros parentes que tinha ido viajar. (KEHL, 2014, p. 245)

Relatos de indígenas no período da ditadura militar (AGÊNCIA PÚBLICA, 2013) revelam que eles precisavam pedir autorização dos militares para sair da comunidade, da sua aldeia, para caçar, pescar e a privação de liberdade era extrema, assim como o acesso ao próprio território.

Um dos exemplos das violências e violações de direitos no período da ditadura civil-militar foi a criação do Reformatório Krenak, local foi criado no município

⁹ João Geraldo Itatuitim Ruas, que assumiu em 1973 a chefia da ajudância no lugar do capitão Pinheiro, em depoimento ao jornalista André Campos, fala como encontrou a situação legal do Reformatório Krenak (KEHL, 2014, p. 244).

¹⁰ “Comissões da Verdade são criadas pelo Estado para investigar violações de Direitos Humanos ocorridas em um determinado período da história de um país. Normalmente, ocorrem durante um período de transição política, como por exemplo após um regime autoritário. Os objetivos das Comissões da Verdade são analisar os contextos sociais e históricos nos quais se passaram os abusos e violações, esclarecer fatos que podem ter sido modificados ou escondidos pelo Estado e com essas informações, elaborar relatórios e recomendações, com sugestões de reformas institucionais e maneiras de reparação histórica”. [...] “As comissões são órgãos temporários que buscam expor crimes contra os direitos humanos, normalmente após regimes militares. No Brasil, o regime militar durou 21 anos: de 1964 a 1985, e durante este período muito desaparecimentos e mortes ocorreram. Entretanto, somente quase 30 anos após a ditadura militar uma Comissão Nacional da Verdade foi instaurada aqui no Brasil” (POLITIZE, 2019). e

Governador Valadares, em Minas Gerais, no ano de 1969, na Terra Indígena da etnia Krenak. Indígenas referiam-se ao local como um “Campo de Concentração”, onde os presos eram de diversas etnias indígenas:

Com relação aos índios, o clima é de terror. Contrariando seus Estatutos e atentando contra os direitos humanos, a Funai criou uma prisão para os índios em Crenaque, no município de Governador Valadares, Minas Gerais. Na gestão de Bandeira de Melo a prisão tem sido muito usada. Segundo palavras do sertanista Antonio Cotrim Soares, jamais contestadas pela Funai, Crenaque “é um campo de concentração” para onde são enviados os índios revoltados com o sistema explorador e opressivo da Funai. A prisão é dirigida por um oficial da PM de Minas Gerais, comandando um destacamento de seis soldados. Os índios presos são obrigados a um regime de trabalho forçado de oito horas diárias. São colocados em prisões celulares, isolados uns dos outros. E recebem espancamentos e torturas. Cotrim conta o caso do índio Oscar Guarani, de Mato Grosso, que ao entrar na prisão pesava 90 quilos e de lá saiu pesando 60, além de apresentar marcas de sevícias no corpo (KEHL, 2014, p. 244).

Depoimentos de indígenas ouvidos pela Comissão Nacional da Verdade confirmam torturas no reformatório:

Amarravam a gente no tronco, muito apertado. Quando eu caía no sorteio prá ir apanhar, passava uma erva no corpo, prá aguentar mais. Tinha outros que eles amarravam com corda de cabeça prá baixo. A gente acordava e via aquela pessoa morta que não aguentava ficar amarrada daquele jeito. (Prá não receber o castigo...) a gente tinha que fazer o serviço bem rápido. Depois de seis meses lá, chegou o Teodoro, o pai e a mãe dele presos. A gente tinha medo. Os outros apanharam mais pesado que eu. Derrubavam no chão. (KEHL, 2014, p. 244)

Indígenas lá morreram e muitos desapareceram. Segundo relatos, presos eram levados a chamada de Ilha das Cobras e de lá não retornavam mais. Em 1970, militares tiveram a ideia de treinar indígenas para usá-los a seu favor, para a “segurança” do Estado, tendo sido criada a milícia GRIN (Guarda Rural Indígena). Após treinamento, eram usados para fazer a vigilância militarizada de seus próprios parentes indígenas. Sob comando dos militares, a GRIN foi responsável por vários crimes no período do regime militar. Em uma das cerimônias de formatura, uma turma da guarda indígena desfilou com um homem em um pau de arara¹¹:

¹¹ “O pau de arara é velho conhecido dos brasileiros. Foi usado para punir escravos e, recentemente, opositores da Ditadura Militar (1964-1985). O torturado é pendurado pelos joelhos em uma barra horizontal, com as mãos amarradas junto às canelas. Além de causar dores terríveis em todo o corpo, a posição o deixa totalmente vulnerável a espancamentos, choques ou queimaduras”. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-sao-as-piores-torturas-com-cordas-e-barras/>

Figura 4: Homem sendo carregado por dois índios em um pau de arara, instrumento de tortura, durante uma parada militar nos anos 70, em Belo Horizonte



Fonte: Vermelho (2014)

Além do Reformatório Krenak”, houve outras prisões de indígenas, como a Fazenda Guarani, em Carmésia, Minas Gerais. Ao refletir sobre os povos indígenas e o período da ditadura militar, deve ser lembrada a importância do Relatório Figueiredo, mais uma prova contundente de todas as atrocidades cometidas contra os Povos Indígenas naquele período. Foi escrito pelo procurador Jader de Figueiredo Correa, em 1967, a pedido do ministro do interior Afonso Augusto de Albuquerque Lima. A ideia do Relatório surgiu de pressões internacionais, como Europa e Estados Unidos, as pessoas e a imprensa internacional que se inquietaram ao saber que o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), na verdade, era um órgão que cometia crime contra os Indígenas. O trabalho da comissão, que contava com o promotor Figueiredo à frente, durou vários meses, percorrendo inúmeras regiões do país, investigando a SPI e todos os atos e crimes cometidos junto a diferenciadas etnias indígenas. O resultado desta investigação foi sistematizado em um relatório com mais de 7 mil páginas (VERMELHO, 2014).

Após a entrega do Relatório, houve grande repercussão, a exemplo da própria imprensa (que neste período ainda não contava com censuradores nela atuando), que repercutiu o caso por se tratar de constar nomes e sobrenomes de políticos, juizes, delegados, grileiros, ministros, comerciantes, desembargadores, todos envolvidos com as atrocidades acometidas.

Depois da entrega do Relatório, o AI-5 (Ato Institucional 5) passou a ocorrer no Brasil, com uma intensa censura, inclusive na imprensa, incluindo as aliadas à ditadura militar. Houve torturas, perseguições, prisões e mortes tiveram aumento de ocorrência. O Relatório Figueiredo foi engavetado e ninguém ousava ter acesso a ele, temendo a terrível repressão da ditadura militar. Além disso, muitos intelectuais exilaram-se neste período.

O Relatório Figueiredo ficou desaparecido por anos, acreditando-se que havia sido queimado em um incêndio ocorrido no Ministério de Agricultura. Foi redescoberto no Museu do Índio, no ano de 2013, para onde fora enviado pela Funai, juntamente com outros documentos, em 2008. Constava nele um nome técnico, já que a denominação Relatório Figueiredo fora utilizada pela Imprensa, para divulgação. Este reconhecimento foi feito por Marcelo Zelic, da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo e do Grupo Tortura Nunca Mais. Trata-se de um relatório realizado pelo procurador Figueiredo, em pleno período militar, por meio de uma detalhada investigação, denunciando crimes cometidos e violação de direitos humanos e básicos de indígenas. Como exemplo, o extermínio de povos indígenas em massa; abuso sexual; escravização de indígenas; vários tipos de torturas, como a trituração de tornozelos das vítimas, fazer o filho espancar a mãe ou irmão, era misturado veneno no açúcar ou comida indígena, espalhavam-se doenças infectocontagiosas, como a varíola, responsáveis pela morte de praticamente etnias inteiras; havia torturas a crianças; prisões desumanas, inabitáveis; além dos inúmeros roubos de terras indígenas, invadidas por fazendeiros, entre outras atrocidades.

Portanto, o que ocorreu foi um verdadeiro massacre contra os indígenas no período da ditadura militar, e além de tudo o que foi constatado na investigação, a ocultação dos atos foi cruel, pois invisibilizou-se o indígena, reforçando o que fora colocado em prática no período da ditadura, com tratamentos desumanos, tratando-os como não humanos.

Depois da entrega do Relatório Figueiredo, houve algumas consequências, como a demissão de alguns funcionários da SPI e a própria extinção do órgão em 1967, sendo substituído por outro, a FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Entretanto, é importante reiterar que a perversidade cometida contra os indígenas não acabou com a extinção do SPI, até mesmo porque este órgão não atuou sozinho contra os indígenas, mas em conjunto com o Comando Militar da Amazônia, o qual tem

significativa parcela de responsabilidade sobre tudo o que ocorreu com os indígenas no período da ditadura militar.

Não obstante a repercussão do Relatório Figueiredo, e já com a existência da FUNAI, o Comando Militar da Amazônia continuava recomendando o uso da violência e armas contra os indígenas, era o Estado ignorando a violação de direitos humanos dos indígenas, posicionando-se e trabalhando a serviço de mineradoras. (RELATÓRIO FIGUEIREDO, 2015)¹²

Ressalta-se, ainda, que além destas mínimas consequências que ocorreram com a entrega do Relatório Figueiredo, nenhuma outra ocorreu, nenhum indígena foi indenizado pelos crimes graves cometidos durante este período, mesmo após o relatório da Comissão Nacional da Verdade.

Durante o período da ditadura civil-militar, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) tornam-se defensores dos direitos indígenas. Estes órgãos se solidarizavam com problemáticas enfrentadas pelos indígenas e contribuíram na criação da UNI (União das Nações Indígenas), composta por lideranças indígenas de diferentes comunidades e etnias que se articulam na luta por direitos no contexto de abertura democrática na década de 80.

A União das Nações Indígenas e outros órgãos em defesa da causa indígena tiveram um papel fundamental na Assembleia Constituinte, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A pauta levada pelos povos indígenas foi, na sua maioria, aceita e garantida legalmente, e este acontecimento importante foi um marco para novas relações do Estado brasileiro com os povos indígenas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as lutas dos povos indígenas passam a ser pela efetivação do previsto no texto da lei. Lamentavelmente, os direitos dos povos indígenas seguem desrespeitados e ameaçados, por interesses privados, pelo agronegócio, que busca cada vez maior expansão, a exemplo da PEC 215 de 2000, de autoria do deputado Almir Sá, da bancada ruralista.

¹² Informações retiradas de entrevista realizada com José Ribamar Bessa Freire. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/154972>
E também dos sites: [http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/docs-1/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo#box-container)
https://pt.wikipedia.org/wiki/Relat%C3%B3rio_Figueiredo#:~:text=O%20Relat%C3%B3rio%20Figueiredo%20foi%20um,Afonso%20Augusto%20de%20Albuquerque%20Lima.

Graças à intensa mobilização dos povos indígenas, PEC 215 foi arquivada, mas ações como estas, a violência e os assassinatos de lideranças indígenas têm sido frequentes, o que expressa a não efetivação dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, como denuncia Fernanda Kaingang: “Ao longo da história, os indígenas foram silenciados e invisibilizados, e esse esquecimento é proposital. Nosso país é gerido por pessoas que não estão preocupadas com pobres, negros, índios – sejam eles minorias ou majorias. (KAINGÁNG, 2018).

Na atual conjuntura, muitas pessoas ainda se referem aos povos indígenas como humanos subdesenvolvidos ou incapacitados de concretizar, em sua sociedade, o nível tecnológico do mundo ocidental. O argumento de inferioridade dos povos indígenas segue como justificativa de políticas de tutela que, na prática, representam o alinhamento do Estado com o grande capital, que, por sua vez, segue extraindo e se apropriando dos territórios indígenas, de modo a atualizar a lógica colonial inaugurada em 1500, como sintetizaram os relatos das estudantes:

A questão é que a partir deste encontro, deste estranhamento de culturas, a cultura que saiu perdendo, foi a dos povos indígenas, que perdeu a sua liberdade, que havia até a chegada dos portugueses, morreu pelas doenças passadas, perderam suas terras e culturas, foram julgados e marginalizados da terra que viviam e estavam acostumados a viver, sempre em harmonia com a natureza, sua exclusão foi de tal forma, que eles literalmente foram retirados, excluídos da história do nosso país, que por muitos e muitos anos, foi contada, tratando portugueses como heróis, que vieram para o nosso país, para civilizá-lo, para fazer um bem para o país, quando na realidade a real intenção era usufruir todas as riquezas encontradas aqui. Os índios, e logo depois os negros, responsáveis por conquistas importantes, foram apagados e silenciados da história do nosso país, mas hoje, já sabemos o quanto eles foram e são importantes para a nossa história (INDIRA, JACIRA, 2018)¹³.

Diante da manutenção da negação de direitos, os povos indígenas seguem resistindo e se organizando, denunciando, inclusive, o Brasil internacionalmente. Como constatamos, historicamente, as elites e o Estado sempre agiram com violência ou omissão quanto à efetivação de direitos dos povos originários. Omissão e violência que se fazem presentes por parte do governo federal, que além de não demarcar os

¹³ Trata-se de uma citação de textos produzidos por estudantes nas aulas em que desenvolvemos esta pesquisa, no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes. Os nomes fictícios escolhidos são indígenas. Indira: Beleza pura; Jacira: mel da lua (junção de Yaci – lua e ira – mel): <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/> (STRASSBURGER, 2020).

territórios, incentiva grileiros, posseiros, ruralistas a invadirem territórios já demarcados.

A pandemia de Covid-19 afeta de modo intenso os povos indígenas e políticas públicas não são asseguradas na garantia da vida. Os números oficiais sobre indígenas infectados e mortos pela doença não condizem com os dados das organizações indigenistas. Deste modo, as organizações e os movimentos indígenas realizam a contagem de infectados e mortos, disponibilizando dados em sites oficiais, como no site do Instituto Socioambiental (ISA).

O ISA é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais, com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos (ISA, 2020). O ISA não é uma organização de indígenas, mas apoia os povos e as causas indígenas, por realizar a defesa ao meio ambiente.¹⁴

Outra organização indígena que vem se destacando no Brasil é a APIB (Articulação do Povos Indígenas do Brasil)¹⁵, criada no ano de 2005, com alcance nacional e nos Estados. É um dos movimentos referência no Brasil criado de baixo para cima, com o intuito de articular as lutas dos indígenas, mobilizá-los contra ameaças e agressões. Ressaltar as dificuldades enfrentadas pelas comunidades e suas lutas pelo direito de existir é um dever ético, político e humanitário:

Na atualidade os problemas indígenas continuam, e a luta deles também, obviamente. Há o medo de novas crises, retrocessos em leis e direito já adquiridos, mas enganado está quem acredita que o povo indígena está fadado à extinção, se resistiu, tanto perdeu e conquistou durante mais de 500 anos, não é agora que se extinguirá, a resistência e a luta por políticas indigenistas mais justas, continuam! (IRACEMA; IRANI, 2018)¹⁶

Já passamos por tanta ofensa que mais essa agora não nos vai deixar fora do sério. Fico preocupado é se os brancos vão resistir. Nós estamos resistindo há 500 anos. (KRENAK, 2018)

Esta dissertação foi concluída em um contexto atípico, no qual vivenciamos a maior crise sanitária dos últimos 100 anos, causada pela pandemia da Covid-19, cujo

¹⁴ Sobre o movimento indígena brasileiro, sugerimos a leitura do livro de Daniel Munduruku (2012): *O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970 - 1990)*.

¹⁵ Informações retiradas do site da APIB. Disponível em: <http://apiboficial.org/>

¹⁶ Estudantes do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski. Nomes fictícios Iracema: lábios de mel ou fluxo de mel; Irani: rio de mel: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/>(STRASSBURGER, 2020).

grau de letalidade é alto e afeta o mundo. No Brasil, não há uma resposta concreta e efetiva do Governo Federal, que nega a gravidade da doença. A pandemia causa danos maiores nas populações marginalizadas no país. Acreditava-se, no início, que a doença não se alastraria nas diferentes comunidades indígenas, mas ela as alcançou, seja através de indígenas que foram aos centros das cidades em busca do auxílio emergencial, profissionais da saúde que a levaram ou via garimpeiros e grileiros, com significativo aumento das invasões durante o período da crise.

Mais uma vez, os povos originários sofrem um genocídio via doença, que já infectou mais de 32.017 e matou 807 indígenas, afetando 158 povos indígenas¹⁷. Entre as vidas perdidas temos importantes lideranças indígenas importantes, como o cacique Aritana, de 71 anos, cacique dos yawalapitis; Nelson Mutzie Rikbaktsa, de 48 anos; Dionito José de Souza Macuxi, de 52 anos; Amâncio Ikon Munduruku, de 60 anos; e Paulinho Payakan, de 67 anos¹⁸.

A palavra genocídio não é exagero, já que alguns povos indígenas são compostos por poucos integrantes, deste modo a pandemia pode acabar com comunidades indígenas inteiras. Segundo organizações indígenas o COVID-19 é uma doença perigosa imunologicamente a todos, por se tratar de um vírus novo que circula no ar, mas obviamente povos marginalizados na sociedade, devido às suas condições sociais, econômicas, como os povos indígenas, ficam mais vulneráveis a esta doença, agravado pelas dificuldades de acesso aos serviços de saúde que pode contribuir com que um indígena demore dias para chegar a um hospital, sendo decisivo para o agravamento da doença, colocando em risco a sua vida. O atendimento de saúde aos indígenas, foi mais comprometido a partir do ano de 2019 com o encerramento do programa “Mais Médicos”¹⁹, um programa que facilitava o atendimento de regiões mais afastadas como comunidades indígenas e que hoje continuam sem atendimento ou com atendimento reduzido desde então.

¹⁷ COVID-19 e os Povos Indígenas. Dados atualizados até a data de 17/09/2020. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>

¹⁸ Fonte: Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/atingidos-pela-pandemia-indigenas-contam-seus-mortos-e-acusam-governo-de-omissao>

¹⁹ O Programa Mais Médicos (PMM) foi um programa do Governo Federal, com apoio de estados e municípios, para a melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Além de levar mais médicos para regiões onde há escassez ou ausência desses profissionais, o programa previa mais investimentos para construção, reforma e ampliação de Unidades Básicas de Saúde (UBS), além de novas vagas de graduação e residência médica para qualificar a formação desses profissionais. O programa teve seu encerramento no ano de 2019. Disponível em: <http://maismedicos.gov.br/conheca-programa>

Governo e autoridades ao tomarem uma série de medidas que não protegem os povos indígenas contribuem para o agravamento da situação e se omitem de oferecer proteção, colocando em risco a vida de diversas etnias indígenas no país.

As questões relacionadas a pandemia, a modificação ocorrida na sociedade em um curto espaço de tempo, devido ao COVID-19; em meio a um mundo avançado tecnologicamente, um vírus “relativamente simples”, muda a vida em sociedade, mostrando a ingenuidade e finitude do ser humano, diante da natureza. Este assunto correlaciona-se com as reflexões realizadas por Ailton Krenak, ao expressar a ideia de que o “amanhã não está à venda”, referindo-se à situação atual da sociedade, onde os impactos sofridos pelo meio ambiente se tornam mais intensos a cada dia; resultado de uma sociedade que trata a natureza como um recurso, com domínio sobre ele, ao invés de tratá-lo como pertencente de si, sua próxima.

2.3 NATUREZA COMO RECURSO X NATUREZA COMO BEM VIVER

Um aspecto relevante na lógica colonial-moderna está na relação ser humano natureza. Uma expressão importante desta relação foi expressa pelo filósofo e político Francis Bacon (1561-1626) que formulou teorias que fundamentaram a ciência moderna, sendo considerado um dos criadores do método experimental.

Em *Novum Organum*, Francis Bacon abre duas possibilidades. A da ciência experimentalista, que proclama como o caminho para dominar a natureza e a da dialética, voltada para a dominação de outrem. O experimentalismo empirista baconiano é baseado na experimentação associada ao matematismo, sobretudo na sua formulação cartesiana. Ele vai resultar em tudo aquilo que conhecemos sobre a história da ciência moderna: seu grande êxito, seu grande avanço, suas conquistas tecnológicas, até os impasses atuais que resultaram do surgimento de fronteiras além das quais esse êxito começa a ser contestado. Os resultados nem sempre são positivos. Hoje, nos defrontamos com a questão dos resíduos desses trabalhos: com a poluição, com a discussão em torno da própria natureza da tecnologia. Mas essas questões só surgiram após um imenso arco de séculos (PESSANHA, 1997, p. 19).

Outro importante representante da modernidade é o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), fundador do criticismo na filosofia que postula um sistema que procurou determinar os limites da razão humana, com uma vasta produção considerada a pedra angular da filosofia moderna. Kant concebe a natureza externa

à sociedade, à espera de ser possuída e vai ao encontro da ideologia que justifica a ocupação de territórios ao longo de várias ações coloniais. A exemplo disso no norte e o oeste paranaense, da metade do século XIX em diante como se a “espera” do processo de produção da sociedade industrial moderna. Trata-se de uma visão dualista entre natureza e ser humano que toma forma em Kant e se cristaliza nos dois séculos seguintes, enquanto espinha dorsal do pensamento burguês sobre a natureza. “O natural e o selvagem eram uma coisa só; eles eram obstáculos a serem vencidos na marcha do progresso e da civilização” (MOTA, 1994, p. 10/11).

O extermínio e a violência do processo de colonização, segue até os dias atuais e a relação com a natureza como um recurso ao lucro segue regendo a mentalidade hegemônica como descreve Fernanda Kaingáng:

Nós temos 305 povos indígenas no Brasil e o próprio brasileiro não sabe disso. É mais fácil um estrangeiro conhecer. O Brasil é um dos poucos países do mundo que ainda tem povos isolados e eles estão sendo chacinados, mas ninguém publica isso. Pegam a Constituição Federal, que é recente – completa 30 anos este ano – e, em vez de cumprir o que tá escrito, tentam mudar o conteúdo para tirar os poucos direitos que nos foram assegurados. Assim como no Brasil Império, quando se premiavam os bandeirantes – que eram os caçadores de índios –, criamos uma cultura de invisibilização. Uma porção de 15% do território brasileiro é a mais rica do mundo em minério, recursos hídricos e biológicos. Uma das nossas maiores riquezas é a biodiversidade e a maior parte dela não é protegida ou, sequer, foi estudada. Neste sentido, os povos guarani-kaiowá, do Mato Grosso do Sul, estão em extrema vulnerabilidade agora, ameaçados e massacrados. Eles têm a stévia, que é um produto multimilionário. É um dos adoçantes mais usados em refrigerantes no mundo. Se os guarani tivessem um percentual justo sobre o uso do conhecimento deles, será que eles estariam nessa situação? Os guarani não precisam de favor do Estado, apenas que sejam reconhecidos seus direitos. Mas a sociedade não diz nada e consome esses produtos. (KAINGÁNG, 2018).

O conflito entre concepções muito distintas de mundo e relações de poder assimétricas seguem prejudicando os povos indígenas e atualmente este caminho cada vez mais revelam um grave risco a todos os seres vivos e ao planeta terra como um todo, como expressa Davi Kopenawa:

No começo, a terra dos antigos brancos era parecida com a nossa. [...] Mas seu pensamento foi se perdendo cada vez mais numa trilha escura e emaranhada. [...] Puseram-se a desejar o metal mais sólido e mais cortante, que ele trilha escondido debaixo da terra e das águas. Aí começaram a arrancar os minérios do solo com voracidade. Construíram fábricas para cozê-los e fabricar mercadorias em grande quantidade. Então seu pensamento cravou-se nelas e eles se apaixonaram por esses objetos como se fossem belas mulheres. Isso os fez esquecer a beleza da floresta. [...] Foi

com essas palavras das mercadorias que os brancos se puseram a cortar as árvores, a maltratar a terra e a sujar os rios. (KOPENAWA, 2015, p. 407).

O interesse demasiado por riqueza e poder, mas também o estigma, preconceito e desconhecimento sobre os povos indígenas, nos impede de aprender com estes povos, a exemplo, a sua relação com a natureza. Hoje já são visíveis os impactos da destruição da natureza, resultado de uma relação de domínio sobre ela, causada pelo mundo moderno-ocidental, que resultou em mudanças climáticas, catástrofes ambientais que põem em risco a continuidade de vida na Terra. A relação que os povos indígenas possuem com a natureza, oferece aprendizados, pois se trata de uma relação de pertencimento e não de domínio sobre a mesma como nos conta Ailton Krenak:

[...]A escola do pensamento indígena é a natureza[...]. [...] Para ser fiel ao pensamento indígena nós achamos que o mundo é um lugar maravilhoso, o pensamento que os índios têm antes de sofrer as reconfigurações que o ocidente põe na cabeça das pessoas, é que o mundo é um jardim, esse mundo aqui é um jardim e que nós devemos andar nele, pisando com cuidado na terra, mas nós sentimos o tropel das outras pessoas em volta da gente, durante muito tempo disseram que nós somos preguiçosos, que a gente não constrói cidades, que a gente não faz monumentos, que a gente não constrói toda essa parafernália tecnológica que tem por aí, porque nós seríamos “assim tipo burros”, só que nós já tínhamos dado uma olhada nos eventos futuros, a gente olhou assim a uns dois mil e quinhentos anos para frente, e nós decidimos que a gente não ia fazer isso, a gente tinha visto a curva, e a curva era os rios podres o ar doente, os seres da natureza estrangulados e nós não queríamos contribuir com isso, e então nós fomos acusados de sermos seres preguiçosos, atrasados. (KRENAK, 2010)

O modo de viver no mundo dos povos indígenas, parecido com o modo de se viver de algumas outras poucas culturas espalhadas pelo mundo, difere bastante do modo de viver do mundo moderno-ocidental que criou uma dualidade ser humano e natureza: [...] “fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade.” [...] (KRENAK, 2019, p. 10); diferente dos povos indígenas que consideram e tratam natureza e ser humano como apenas uma coisa: [...] “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.” [...] (KRENAK, 2019, p. 10):

Li uma história de um pesquisador europeu do começo do século XX que estava nos Estados Unidos e chegou a um território dos Hopi. Ele tinha pedido que alguém daquela aldeia facilitasse o encontro dele com uma anciã que ele queria entrevistar. Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma

rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: “Ela não vai conversar comigo, não?”. Ao que seu facilitador respondeu: “Ela está conversando com a irmã dela”. “Mas é uma pedra.” E o camarada disse: “Qual é o problema?”. Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser.” (KRENAK, 2019, p. 10).

Quanto mais a globalização do capital foi ganhando espaço, mais esta relação dualista do ser humano com a natureza foi concretizada e se expressa numa sociedade adoecida e pautada no fetiche à mercadoria, como ilustrado por Davi Kopenawa:

[...] [as] pessoas vivem amontoadas uma em cima das outras e apertadas, excitadas como vespas no ninho. [...]. [Onde] o barulho contínuo e a fumaça que cobre tudo e impede de pensar direito. [...] Cidades cheias de pessoas que dormem muito, mas não sabem sonhar longe, sonham apenas consigo mesmas. [...] O valor da nossa floresta é muito alto e muito pesado. Todas as mercadorias dos brancos jamais serão suficientes em troca de todas as suas árvores, frutos, animais e peixes. [...] Tudo o que cresce e se desloca na floresta ou sob as águas e os humanos têm um valor importante demais para todas as mercadorias e o dinheiro dos brancos. Nada é forte o bastante para poder restituir o valor da floresta doente. Nenhuma mercadoria poderá comprar todos os Yanomami devorados pelas fumaças de epidemia. Nenhum dinheiro poderá devolver aos espíritos o valor de seus pais mortos! (KOPENAWA, 2015, p. 355, 390, 435).

O modo como indígenas vivem na Terra é antigo e a veracidade do seu modo de viver já foi confirmado pela permanência da sua existência, mesmo com o enfrentamento de conflitos. Isso significa dizer que eles possuem muitos aprendizados com os quais poderíamos dialogar e que poderiam contribuir para a recuperação de um planeta, uma natureza que já vem sofrendo muito e, conseqüentemente, para a própria vivência do ser humano no mundo.

Se a ciência e a filosofia moderna consolidaram uma visão dualista entre natureza e ser humano, contemporaneamente há contribuições que vão ao encontro do desejo de superar esta dicotomia. Trata-se da compreensão da natureza como cíclica, de um permanente ir e vir sempre segundo um mesmo caminho circular, da busca de equilíbrio.

Fritjof Capra é um físico que desenvolve um trabalho na promoção da educação ecológica, e no livro *A Teia da Vida* expõe novo paradigma que pode ser chamado de

uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas. O autor traz as contribuições da ciência contemporânea para uma percepção ecológica que reconheça a interdependência de todos os fenômenos e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza e, em última análise, somos dependentes desses processos (CAPRA, 1996, p. 25).

Na filosofia contemporânea, Gilles Deleuze e Félix Guattari, inserem suas pesquisas no contexto de convulsão epistemológica, as revoluções comportamentais pós-maio de 68, produzindo conceitos que visam responder às incertezas que emergem dos momentos de crise do pensamento, que é constantemente renovada no espaço tempo da história. Eles buscam fugir das explicações sistemáticas existentes e, entre suas contribuições, temos o conceito de rizoma.

Na botânica, rizoma é um tipo de caule que algumas plantas verdes possuem, que cresce horizontalmente, muitas vezes subterrâneo, podendo também ter porções aéreas. Na biologia, um rizoma é uma estrutura componente em algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto e transformar-se em um bulbo ou um tubérculo. Este rizoma pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independentemente de sua localização na planta. Diferentemente de uma árvore, portanto, o rizoma tem a capacidade de conectar um ponto a qualquer outro²⁰. Para Deleuze e Guattari (2010, p.31), o conceito de rizoma pode ser entendido nos seguintes termos: “nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; portanto, nada de avanço significativo que não se faça por bifurcação”. Interessante notar que estas perspectivas contemporâneas da vida e da natureza como cíclica e conectada estão presentes no pensamento indígena ancestral, como podemos verificar entre o povo Ticuna.

Os Ticuna configuram o mais numeroso povo indígena na Amazônia brasileira. Com uma história marcada pela entrada violenta de seringueiros, pescadores e madeireiros na região do rio Solimões, foi somente nos anos 1990 que os Ticuna lograram o reconhecimento oficial da maioria de suas terras. Hoje, enfrentam o desafio de garantir sua sustentabilidade econômica e ambiental, bem como qualificar as relações com a sociedade envolvente, mantendo viva sua riquíssima cultura. No livro

²⁰ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/rizoma.html>

O *Livro das Árvores* o poema “Qualquer vida é muita dentro da Floresta” traz a seguinte passagem:

Se a gente olha de cima, parece tudo tão parado.
 Mas por dentro é diferente.
 A floresta está sempre em movimento.
 Há uma vida dentro dela que se transforma
 sem parar.
 Vem o vento.
 Vem a chuva.
 Caem as folhas.
 E nascem novas folhas.
 Das flores saem os frutos.
 E os frutos são alimento.
 Os pássaros deixam cair as sementes.
 Das sementes nascem novas árvores.
 E vem a noite.
 Vem lua.
 E vêm as sombras
 Que multiplicam as árvores.
 As luzes dos vagalumes
 São estrelas na terra.
 E com o sol vem o dia.
 Esquenta a mata.
 Ilumina as folhas.
 Tudo tem cor e movimento.
 (TICUNA, 1997, p.48)

As árvores existem em torno de nós.
 A floresta é nosso mundo.
 Nossos avós nasceram e cresceram dentro da floresta.
 Aqui eles nos deixaram.
 Aqui também deixaremos nossos filhos e netos.
 (TICUNA, 1997, p.66).

Como podemos verificar, conhecimentos indígenas têm a contribuir num outro paradigma de relação com a natureza e sobre nós mesmos, expressando elementos de um filosofar próprio e ancestral, como expressam os estudantes:

[...] Assim a sociedade indígena é muito diferente da sociedade na qual estamos inseridos, os indígenas possuem uma relação muito forte com a natureza, eles respeitam a natureza, pois acreditam que desta forma, a natureza os respeita da mesma forma, é um respeito mútuo, eles sabem que a natureza é sua segunda casa, dela, eles retiram somente o essencial para a sobrevivência deles, sempre de uma maneira respeitosa, deixando que a natureza se recomponha sozinha. Os povos indígenas vivem na terra como se ela fosse uma grande mãe, uma relação muito próxima e sagrada.
 [...] Os povos indígenas também mantêm suas terras o mais puro possível, sem o uso de agrotóxicos, isso se torna um grande desafio, sabendo que o Brasil é o país que mais faz uso dos agrotóxicos, essa é outra forma que os índios mostram respeito pela terra, não envenenando ela. Qualquer comida que estiver no mercado tem agrotóxicos, o brasileiro passa a ingerir cada vez mais desse tóxico, que é usado com a simples finalidade de aumentar a

produção, e os índios ainda continuam com seus costumes antigos, e não usam esses venenos na plantação, e levando uma alimentação saudável, que as pessoas deveriam levar mais em consideração (UYARA; IRAÊ, 2018).²¹

A agricultura orgânica, realizada por comunidades indígenas, justamente por compreenderem que os agrotóxicos são maléficos aos seres humanos e para a natureza, a terra, como ironiza Daniel Munduruku:

Não tem importância nenhuma se destruir a natureza, se construir hidrelétrica na Amazônia, se colocar gado para acabar com a floresta, se derrubar tudo para o agronegócio, não tem problema, porque afinal, agro é pop, é legal ser agro (MUNDURUKU, 2017).

A agricultura orgânica faz bem à natureza, mas esta é mais uma proposta oposta aos interesses do agronegócio, que ignora os riscos dos agrotóxicos para a vida humana e natureza em nome do lucro, diferente dos povos indígenas, que cuidam de ambos por serem a mesma coisa, “Quando o indígena luta pela terra, está lutando por um conjunto de vidas. Talvez essa mensagem de pertencimento seja a grande contribuição dos indígenas” (MUNDURUKU, 2017).

Em diversas cosmovisões indígenas, a indissociabilidade entre natureza e ser humano está presente e o modo de vida que se busca é o da realização do bem viver²². Bem viver expressa outra forma de sociabilidade entre os seres, humanos e não humanos, como expõe Meliá para os guaranis:

O bem viver é um modo de vida que os Guaranis chamam *tekó*, isto é «modo ser e estar, é um sistema, é costume, é um “*habitus*”, cujo significado já foi dado no primeiro dicionário *O tesouro da língua Guarani*, de 1639, pelo jesuíta Antonio Ruiz de Montoya e inclui também o que hoje nós chamamos de cultura. E permanece até hoje entre todos os guaranis que eu conheço. Este *tekó* é um conceito que ultrapassa a particularidade de uma linguagem e se constitui numa referência filosófica global. Então, este *tekó* por sua vez recebe vários tipos de qualificações e de qualidades, sendo talvez o primeiro e mais importante o de ***tekó porã: a boa maneira de ser e viver***. *Tekó porã*, mais que uma ideia ou um conceito abstrato, é experiência profunda que penetra no próprio ser e no estar. Estar num lugar que não é só habitação, mas experiência de vida compartilhada, é de suma importância para os guaranis (MELIÁ, 2020).

²¹ Estudantes do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski. Nomes fictícios indígenas: Uyara: dominadora; Iraê: doce como mel: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/> (STRASSBURGER, 2020).

²² Em quêchua: *sumak kawsay*, em guarani: *teko porã*, *suma qamaña* em aimará.

Democratizar os conhecimentos destas e outra sabedorias ancestrais indígenas é importante para aprendermos sobre diversidades e que outros modos de viver e conviver são possíveis. Talvez, estabelecendo enlaces no sentido de criar outras formas de sociabilidades. Será que o mundo atual é o mundo que as pessoas queriam ter? Esse foi o mundo que os antepassados há 300, 400 anos deixaram para os humanos? E qual mundo que será deixado para as gerações futuras? Ensinar filosofia no diálogo intercultural nos ajuda a pensar sobre como pensamos, sobre modos de estar no mundo e mundos possíveis.

3 INTERCULTURALIDADE E DIALOGICIDADE NA SALA DE AULA

3.1 PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Como pontuamos na introdução esta pesquisa tem como problema: Como ensinar filosofia contemplando a diversidade indígena tal como proposto na Lei 11.645/2008? Para responder a esta questão tecemos a investigação dialogando com contribuições que auxiliassem no reconhecimento da história e de conhecimentos indígenas. Na perspectiva da teoria da educação dialógica freireana, nossos pontos de partida e de chegada foram concepções e aprendizados dos estudantes em relação ao problema de pesquisa.

Diante do desafio de contemplar a temática indígena no ensino de Filosofia, deparamo-nos com várias questões, tais como: que conhecimentos nossos estudantes possuem acerca dos povos indígenas na formação sociedade brasileira e paranaense? Como articular filosofia, história às lutas e conhecimentos indígenas? Como ponto de partida, realizamos o primeiro exercício de escuta dos estudantes sobre o assunto por meio de um questionário semiestruturado (Apêndice 1), que contribuiu para orientar a tematização das aulas.

Como inspiração para esta escuta e em todo percurso deste trabalho, referenciamos-nos em princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire, para quem toda atividade de ensino deveria ser de pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

As percepções iniciais acerca do território e a observação da comunidade escolar acerca da temática indígena foram enriquecidas com a investigação junto aos estudantes, direcionando a escolha dos temas a serem desenvolvidos nas aulas. Em conversas informais, os estudantes demonstraram interesse na temática indígena e surpresa ao saber da existência de uma comunidade indígena nas proximidades do território em que vivem. Das conversas informais, passamos para a investigação

temática (FREIRE, 2018), via questionário e análise com os estudantes da 3ª série do Ensino Médio dos resultados da consulta.

Os resultados da investigação explicitaram que a maioria dos estudantes pouco conhecia sobre a diversidade indígena no Brasil contemporâneo, suas lutas, reivindicações e que possuíam uma imagem genérica, “folclorizada” dos indígenas, como sujeitos de um passado distante.

Sobre a pergunta: onde os indígenas vivem no momento atual no Brasil? as respostas ficaram divididas entre: não sabem; indígenas são nômades; vivem em reservas; vivem em aldeias e tribos; vivem na floresta.

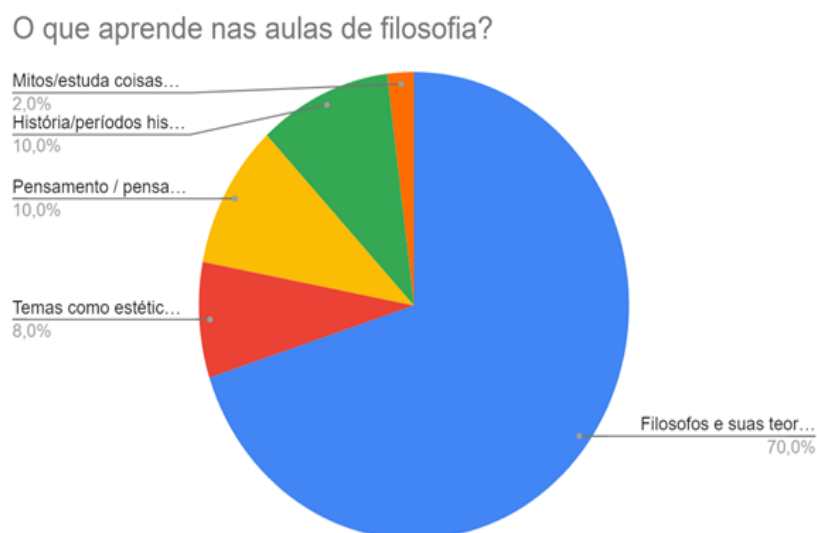
Figura 5 - Gráfico “Você sabe onde vivem os Índios no Brasil atual?”



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos aprendizados nas aulas de filosofia, a grande maioria dos estudantes respondeu que os aprendizados nas aulas se referem aos filósofos e suas teorias. Em algumas respostas, filósofos foram citados, a exemplo de Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant e Marx. Expressaram, também, que estudam nas aulas de filosofia temas como estética, ética e política e a história, e períodos históricos da filosofia europeia. Houve menção de que estudam o pensamento, ressaltando-se uma resposta que se evidenciou, de que “estuda coisas confusas nas aulas de filosofia”.

Figura 6 - Gráfico 2: O que aprende nas aulas de Filosofia?



- 2,0% - Mitos/ estuda coisas confusas.
- 8,0% - Temas como estética, ética e beleza.
- 10,0% - História/ períodos históricos.
- 10,0% - Pensamento/ pensamento crítico.
- 70,0% - Filósofos e suas teorias (dentre eles os filósofos citados foram: Sócrates; Platão; Aristóteles; Kant; Marx).

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a pergunta número 4, referente à temática indígena em aulas de Filosofia, a maioria dos estudantes respondeu que nunca estudou a temática indígena, o que corrobora nossa hipótese de que a Lei 11.645/2008 não está sendo implementada nesta disciplina.

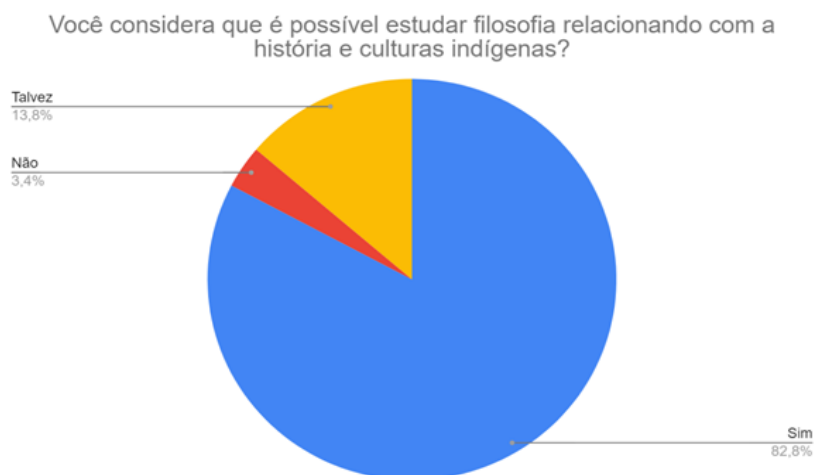
Figura 7 - Gráfico 3: Você já estudou temáticas indígenas em aulas de filosofia?



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre se seria possível estudar filosofia relacionando com a história e culturas dos povos indígenas, a maioria dos estudantes respondeu que sim (Figura 8). Os resultados desta pergunta expressaram, também, a curiosidade pela temática, apesar de nunca se haver estudado no âmbito da filosofia.

Figura 8 - Gráfico 4: Você considera que é possível estudar filosofia relacionando com a história e culturas indígenas?



Fonte: Dados da pesquisa

Esta breve consulta revelou que, apesar de conquistas na legislação, da produção e acumulação de conhecimentos sobre as sociedades indígenas brasileiras, parece que, nas escolas, a questão segue ignorada ou sistematicamente mal abordada. Por exemplo, esta questão foi problematizada na década de noventa do século passado, na obra *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*²³, tendo no Capítulo 19, “Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil”, uma chamada de atenção quanto a este problema:

Assim, apesar da ampliação, nos últimos anos, do número daqueles que escrevem sobre os índios e de algumas tentativas de produção de materiais de divulgação, constatamos que o conhecimento produzido não tem tido o impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultura Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação (GRUPIONI, 1995, p.482-483).²⁴

²³ 1º Grau: Ensino fundamental. 2º Grau: Ensino Médio.

²⁴ Este livro conta com a contribuição de 22 autores, com ênfase na diversidade indígena no Brasil e a relevância do conhecimento mútuo para a convivência com base em outros modos de relacionamentos da sociedade e Estado nacionais com os povos indígenas. Publicado em 1995 pelo

Soma-se à observação acima que, há muito, os próprios indígenas vêm se organizando e reivindicando outra forma de relacionamento com o Estado e demais segmentos da sociedade, hoje sendo possível contar com uma ampla produção dos próprios indígenas em diversas áreas de conhecimento. No desenvolvimento desta pesquisa, procuramos estabelecer o diálogo intercultural com o pensamento indígena, utilizando como estratégia o acesso a livros, documentários, depoimentos e outros materiais não somente sobre indígenas, mas, sobretudo, produzidos por indígenas.

Concretizado este primeiro momento de escuta, organizamos os temas das aulas a serem desenvolvidas, e, considerando a percepção de pouco conhecimento sobre história dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, definimos por realizar uma abordagem interdisciplinar relacionando áreas que possuem mais acúmulo sobre a temática indígena, tais como Sociologia, História, Geografia.

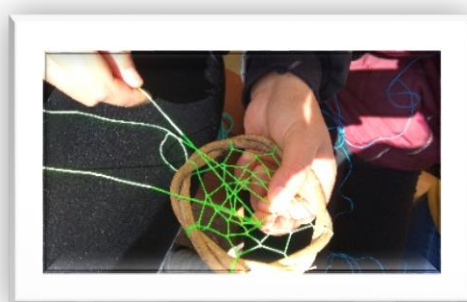
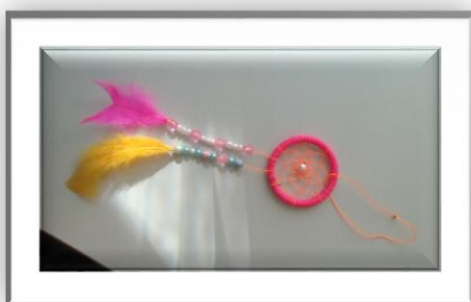
Os temas abordados no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski foram: Possíveis origens da humanidade; O processo de colonização do Brasil e América Latina; Choque entre culturas; Políticas indigenistas; O mito do vazio demográfico; Povos indígenas do Paraná, Etnia indígena Guarani; Modernidade/Colonialidade; Conhecimentos, saberes e lutas indígenas no contexto atual.

Estes temas foram desenvolvidos a partir de estratégias didáticas diversas, tais como uso de vídeos, fragmentos de textos, slides, mapas etc. Ao final de um ciclo de XX de aulas os estudantes produziram textos e em uma oficina no período vespertino avaliamos coletivamente o processo e produziram desenhos em forma de mandalas representando suas aprendizagens.

E em um segundo momento, além dos temas explicitados acima, utilizando as produções textuais dos estudantes, fragmentos de textos de filósofos europeus, de pensadores não indígenas de outras áreas de conhecimentos e de pensadores indígenas. Este segundo momento foi realizado no Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho e culminou na produção de textos e de filtros dos sonhos pelos estudantes.

Ministério da Educação e do Desporto, no âmbito do Programa de Promoção e Divulgação de Materiais Didático-pedagógicos sobre sociedade indígenas brasileiras, apoiado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena (MEC), em parceria com o MARI - Grupo de Trabalho Indígena/USP e a UNESCO, foi organizado por Silva e Grupioni (1995).

Figura 9: Imagens da construção dos Filtros dos Sonhos



Fonte: Acervo da autora

3.2 FILOSOFAR DESDE AMÉRICA LATINA E FILOSOFIA INTERCULTURAL

Ao abordarmos o problema de pesquisa, procuramos situar quanto ao conhecimento filosófico desde o contexto latino-americano, condição importante para responder à questão de como ensinar filosofia contemplando história, cultura e saberes indígenas.

A filosofia latino-americana participa em diálogo com a filosofia europeia, portanto, não é possível falarmos de filosofia sem a influência do colonialismo. De acordo com Fernet-Betancourt (2001), a filosofia europeia se modela na trajetória de uma história, cujo curso é marcado fundamentalmente por quatro paradigmas que sucedem o tempo, mas sem perder o lugar nem sua significação.

Esses paradigmas seriam: o ontológico, essencialmente da filosofia clássica, a qual se pergunta do porquê são as coisas; do *logos*, principalmente na emergência do cristianismo, redimensionando seu horizonte com a ideia de revelação e encarnação da verdade, com a ideia de transcendência e promessa da salvação com a ideia de gênero humano como povo de Deus; o terceiro paradigma é o da consciência ou da subjetividade de autoconsciência de si mesma, que representa o giro da modernidade europeia secularizante, da razão esclarecida e do indivíduo – sujeito cartesiano - dono de si mesmo e por isso dono do mundo. E o último paradigma, o da linguagem, que marca um novo rumo na filosofia europeia no séc. XX. Estes paradigmas se sucedem não de modo linear, mas em uma história que se caracteriza pela interação entre eles, por isso pode ser falado da regência de um paradigma em convivência com outro e isto representa a atualidade filosófica de hoje.

Participando ora de modo mais crítico, ora de modo mais imitativo, a filosofia latino-americana interage com estes distintos paradigmas. No século XIX, junto com outros pensadores, o argentino Juan Bautista Alberdi (1810-1884) lança a polêmica sobre a existência ou não de uma filosofia latino-americana. Ao longo do século XX, temos o debate sobre a autenticidade e originalidade da reflexão filosófica latino-americana, que ganhou impulso com a polêmica travada em 1968-1969 entre o filósofo mexicano Leopoldo Zea (1912-2004) e o peruano Augusto Salazar Bondy (1925-1974), a partir da publicação, em 1968, do livro de Salazar Bondy, intitulado *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Teses que Zea procuraria contestar em seu livro, publicado no ano seguinte: *La filosofía americana como filosofía sin más* (SCHNORR, 2012, p.100-107).

A partir da década de quarenta, século XX, Leopoldo Zea demonstra o desejo e a necessidade de renovar a filosofia na América Latina, realizando uma reflexão comprometida sobre a realidade histórica dos países latino-americanos. Entre os desdobramentos deste processo, surgem inúmeras produções que contribuíram para uma reconfiguração da filosofia da América Latina:

Pensemos, por ejemplo, en nombres como João Cruz Costa, en Brasil; Francisco Miró Quesada y Augusto Salazar Bondy, en Perú; Arturo Ardao, en Uruguay; o en Arturo Andrés Roig, en la Argentina; autores que han marcado el rostro de la filosofía latinoamericana en el siglo XX y cuyas obras revelan además que su modelo de filosofar ha impactado y reconfigurado el quehacer filosófico en América Latina al menos en tres campos. Serían, a mi modo de ver, los siguientes: - La historia de la filosofía, al convertirla en un estudio de reconstrucción recuperadora de las ideas filosóficas propias. - La filosofía de la historia, al recontextualizarla en el sentido de una teoría que sepa dar cuenta del lugar de América en la historia y de su sentido para la humanidad a partir de las experiencias del colonialismo y de la marginación. - La tematización explícita de la cuestión de la autenticidad como cuestión central que debe plantearse toda filosofía, si quiere ser filosofía verdadera. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 36).

Esta renovação foi importante e formou a base para a criação de um importante movimento da América Latina, da filosofia da libertação, que começou a se desenvolver de modo mais sistemático a partir da década de 1970. As filosofias da libertação que nascem desde a América e se relacionam com o novo espírito da teologia (Gustavo Gutiérrez), pedagogia (Paulo Freire) e sociologia (Orlando Fals Borda) que se propunham uma libertação dos pobres, oprimidos e marginalizados.

A filosofia intercultural se insere neste debate propondo um caminho a ser trilhado, uma práxis que reconheça insuficiências intraculturais no modo de se fazer filosofia e amplie-se, reconhecendo, inclusive, as tradições de pensamento oral, como possuidoras de saberes memoriais que têm a contribuir na transformação da filosofia. Trata-se de um debate com as filosofias latino-americanas, da libertação, da filosofia europeia e, mais recentemente, com os estudos decoloniais (FORNET-BETANCOURT, 2001; 2017). Novos rumos para a filosofia significa a necessidade de renová-la, aproveitando todas as potencialidades que a filosofia atual possibilita e modificá-la para atender a novas questões que surgem e precisam ser pensadas ou que foram esquecidas propositalmente.

Se toda a filosofia se comprometer com seu tempo histórico e se debruçar sobre problemas, sujeitos, povos, culturas que não se expressam no filosofar hegemônico, problema de nosso tempo colocar diferentes culturas em diálogo

representa buscar saídas para fenômenos humanos, resultando em construções epistemológicas, políticas e ética mais equilibradas:

Este desafío de la convivencia, que – insisto – pasa por la realización de la justicia con la erradicación del escándalo de la pobreza inhumana y llega hasta el equilibrio epistémico y religioso de la humanidad, es, pues, lo que hace necesario reorientar la filosofía actual en un sentido intercultural, entendiendo por ello que se trata de una opción de fondo, realmente fundamental, que – como insinuaba antes y ahora preciso – representa no una perspectiva entre otras sino la vocación u orientación originaria que debe inspirar el ejercicio de la filosofía en todas sus otras perspectivas posibles. (FORNET-BETANCOURT, 2004, 41)

Deste modo, a filosofia intercultural ao levar em consideração as particularidades de cada cultura é uma filosofia que pode contribuir para um pensar filosófico mais polifônico, de aprendizado mútuo, que compreenda o mundo como uma relação de convivência. Esta reorientação da filosofia na perspectiva intercultural considera que a tradição filosófica europeia e latino-americana possuem ricas diversidades, com potencialidades que contribuem para sua renovação. Neste sentido reorientar a filosofia não é negar as tradições, mas imprimir novos rumos, reposicionando a filosofia no tempo presente. Portanto, a filosofia intercultural, representa um exercício necessário no mundo contemporâneo onde as diversidades cada vez mais vem sendo negadas.

Portanto, a filosofia, que deveria estar à altura dos desafios de sua época, ainda opera dentro da lógica do projeto de colonialidade/modernidade. Frente a isso, a filosofia intercultural toma como questão a importância do desenvolvimento de estudos hermenêuticos, epistêmicos, metodológicos, éticos e políticos, que dialoguem com a polifonia de expressões culturais presentes no mundo. Diante dos desafios do mundo contemporâneo, da globalização e do avanço da economia de mercado, o autor defende a tese da necessidade de uma transformação do modo de praticar filosofia para que se atendam às exigências de nosso tempo. Ao expor essa necessidade, destaca a importância de uma revisão crítica do pensamento latino-americano como caminho para o “redescobrimento da “América”” como lugar de modos de vida e de pensamento plurais (FORNET-BETANCOURT, 2001, p.16.)

A interculturalidade representaria uma qualificação do filosofar desde suas origens e, como tal, pode inspirar para a tomada de consciência de que o intercultural sempre esteve presente na filosofia europeia e latino-americana, mas nem sempre foi assumido. Interculturalidade é uma expressão do filosofar, de um *quefazer* com o

outro, que permeia a história da filosofia, mas não foi explicitada. Assumir conscientemente esta perspectiva é comprometer-se com os desafios de uma humanidade reconstruída na convivência solidária, com igualdades econômicas, políticas, afetivas e epistêmicas, com a construção da justiça, erradicação da pobreza etc.

Portanto, a construção do filosofar interculturalmente dialoga com as ricas construções em torno das temáticas de libertação, dos feminismos, orientações hermenêuticas, políticas, éticas e estéticas voltadas para a afirmação das diversidades da condição humana e de seu caminho, visando criar espaços de diálogo e formulações, entre os quais a educação libertadora e o ensino de filosofia.

3.3 EDUCAÇÃO LIBERTADORA X EDUCAÇÃO BANCÁRIA

“É que, para eles, [opressores] a pessoa humana são apenas eles. Os outros são “coisas”.

Paulo Freire (2018)

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire alerta sobre as opressões e propõe uma educação problematizadora e dialógica como prática de libertação, ou seja, se contrapõe à educação opressora, denominada pelo autor de bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2018, p. 81)

A educação bancária é instrumento de desumanização problematizada por Paulo Freire como uma construção história e social, portanto, não é um dado natural. A humanização, segundo Freire, é vocação ontológica, desejo de *ser mais*, vocação que foi roubada, mas que pode ser recuperada. Como sujeitos históricos e sociais seres humanos são seres inacabados em permanente busca de realização de sua humanização.

Assim, a educação bancária representa baseia-se em alguns preceitos que contribuem para que educandos se tornem oprimidos e reprodutores da lógica opressora. É uma educação baseada na memorização, sem problematização do conhecimento, onde o educando não consegue compreender a importância do que

lhe é transmitido, os porquês de seu aprendizado, sem significar sua condição existencial. Na educação bancária, os aprendizados não tomam como ponto de partida e de chegada a realidade do educando e mesmo o educador se desumaniza, ao “despejar a sua narração” sem significar os processos de ensino com os educandos. Usando as palavras de Paulo Freire, os educadores seriam bons depositadores, assim como os educandos, bons depositantes; é difícil acreditar que, em processos de ensino, que se resumem a isso, haja algum saber significativo (FREIRE, 2018, p.80).

Em lugar de comunicar, o educador faz “comunicados” e os educandos tornam-se incidências, recebem passivamente e repetem. A lógica de educação bancária é bastante presente atualmente e expressa a dificuldade de construção da educação como práxis, ou seja, como processo de reflexão-ação-reflexão. Fora da práxis, educador e educandos se desumanizam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há problematização de si e do mundo, pois: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, nos fazendo no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2018, p. 80-81).

A educação bancária contraria a concepção de conhecimento e da própria educação, que, para Paulo Freire, é processual e não algo acabado. O conhecimento que se faz em processo e em conjunto com os próprios educandos é redescoberto e permanentemente significado.

Percebemos, em nossa prática de pesquisa, que os próprios educandos, muitas vezes, sentem desgosto em frequentar as escolas e muitos lá estão por obrigação, tendo muitas dificuldades em estabelecer uma relação crítica e criativa com o conhecimento. Sem dúvidas, há inúmeros fatores que contribuem para esta realidade, das precárias condições de vida à lógica da escola bancária, desvalorização da educação pública, precárias condições de estudo e trabalho, ausência de perspectivas para a juventude etc. Neste contexto complexo, nos inserimos com a problemática de pesquisa e não poderíamos fazê-lo sem considerar os educandos como sujeitos.

Se o processo de educação contribui para a exclusão de sujeitos na sociedade, pois neste processo eles aprendem a ser “inferiores”, nos colocamos no movimento de resistência partindo de saberes dos estudantes, de suas concepções, da história do Brasil e os povos originários, problematizando filosoficamente estas temáticas. A

lógica de opressão é poderosa e o processo de escolarização dificilmente possibilita ao educando desenvolver uma consciência crítica sobre si e o mundo, sobre o que acontece na sociedade e isto no futuro resultará na não tomada de consciência ou na dificuldade de o sujeito oprimido compreender a lógica da opressão, adaptando-se a ela e a reproduzindo.

Para contribuir com a libertação, humanização, educadores também precisam ser educados para tentar se contrapor à concepção bancária de educação, não domesticando os educandos e, sim, juntos, buscar humanização; não impor um pensar, mas mostrar que este pensar não se faz sozinho, mas com os outros, problematizando a realidade e os conhecimentos.

Considerar a realidade em que educandos estão inseridos não significa reafirmar o pensado e a própria realidade, mas implica dialogar, problematizando acerca das complexas relações humanas e os significados dados aos conhecimentos na interpretação do mundo. Significa acolher a diversidade de povos, culturas, gêneros, etnias, religiões e procurar concretizar um processo educativo humanizador de reconhecimento dos educandos como sujeitos pertencentes ao mundo. Problematizar a realidade concreta é condição para compreender a história e as mudanças que ocorrem na sociedade e isso envolve uma concepção de educação como libertação:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compressão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens, como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2018, p. 94)

Uma educação que não parte de “saberes de experiência feito” (FREIRE, 2018), conhecimentos e concepções de mundo dos sujeitos, é fadada ao insucesso, pois não será capaz de, dialogicamente, mobilizar e provocar transformações nos indivíduos e na sociedade. Será uma educação que contribui para a prática da dominação, acomodando, para que não se revoltam contra a opressão. No processo educativo, às vezes, mesmo sem perceber, automaticamente se coloca a “serviço da classe dominante”. A prática não refletida e reprodutora é negativa nos processos de ensino, pois impede ou dificulta significativamente o que Paulo Freire propõe, que é a relação dialógica da educação como ação cultural libertadora.

Se a educação bancária está a serviço da opressão, é necessária outra educação, que esteja ao lado da libertação. Paulo Freire chama de educação problematizadora, aquela que diferente da concepção bancária e se voltará para a libertação dos sujeitos, e nesta é possível superar aspectos negativos que a educação bancária apresenta. Freire (2018, p.96), ao afirmar que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]”, contraria um dos métodos de ensino ainda mais usados até hoje: o dos educadores como “donos do saber” e os educandos objetos, o que expressa a dimensão relacional, comunitária das relações humanas.

A educação problematizadora que tomamos como referência neste trabalho visa desvelar e problematizar a realidade por meio de um processo de investigação dialógica entre sujeitos - educador/educando - mediada pelos *saberes de experiência feito* e conhecimentos sistematizados, buscando com que os estudantes tenham a possibilidade de desenvolver reflexões sobre o mundo, compreendendo-se como pertencente desta realidade, que está em processo, que se transforma.

Indo ao encontro da concepção freireana, na qual o direito à palavra, o diálogo, é fundamental, realizamos um esforço de planejar e replanejar as aulas para procurar desenvolver as ações com dialogicidade, problematizando os assuntos gerados pelas leituras e debates. Esta busca procurou romper com a cultura do silêncio, ou, ainda, concretizar o silêncio respeitoso, necessário para haver o diálogo; fazendo-se práxis em que todos ensinam e todos aprendem:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direitos de todos os homens. 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 dos demais. (FREIRE, 2018, p. 109)

Deste modo, o autor esclarece que palavra não deve ser apenas de alguns, mas de todos, e se ela é de todos, não existe um sujeito responsável por dizer a palavra verdadeira, ou, ainda, um sujeito responsável por dizer a palavra pelo outro, pois se a palavra é de todos, ela deve acontecer entre todos, ou seja, dialogicamente.

A história da educação colonial-moderna se firmou a partir da prática de falar a palavra pelo outro. A tradição filosófica é um exemplo de como a palavra pode ser dominada por alguns sujeitos, a tradição filosófica ocidental fez a palavra se tornar sinônimo de escrita, deixando de fora quem que não utiliza a escrita para pronunciar

a sua palavra. A superação da palavra e da pronúncia centralizada por alguns é justamente o diálogo. Na dialogicidade, não é cabível uma superioridade de palavras e pronúncias, como aconteceu historicamente na sociedade:

Esta é a razão, porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados deste direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2018, p. 109)

A superioridade de pronúncias ocorrida historicamente, colocou pessoas e culturas de fora do direito à pronúncia, tanto que as acostumou a esta condição, sendo a conquista do direito à palavra um dos desafios da descolonização das mentalidades.

Aproximamos as reflexões de Paulo Freire sobre dialogicidade na superação da cultura que silencia do proposto por Raúl Fonet-Betancourt em sua crítica a filosofia eurocêntrica que historicamente silenciou e marginalizou. Ambos os autores expressam a necessidade de refundar o conhecimento dialogicamente, comunitariamente, com vistas a contribuir para a transformação do mundo. Esta tarefa reconhece que a educação não pode tudo, mas é parte da formação humana e condição para a compreensão da realidade, desmistificando situações de opressão. A perspectiva dialógica articulada com a práxis intercultural, na presente pesquisa, contribuiu para a pronúncia de todos como sujeitos, colocando-nos em movimento de transformação de si por meio do reconhecimento das diversidades de saberes e culturas que nos constituem.

Este processo dialógico e intercultural vai além da relação com a palavra e a pronúncia, ou seja, o diálogo não é apenas troca de ideias, tampouco um depósito de ideias no outro; diálogo é, também, dissenso, no encontro de pessoas que pronunciam o mundo, aprendendo e se repensando continuamente. Para que o diálogo aconteça, são necessários aspectos como o amor e a alegria, não no sentido romantizado a que estamos acostumados, mas no sentido de abertura ao outro, à alteridade, o reconhecimento da humanidade do outro e de que a negação, dominação, é sempre desumanização. A humildade é outro aspecto importante do diálogo: enquanto existir arrogância, como uma pessoa estará aberta para ouvir os demais? Se ela se considera superior a outras, logo, não validará, nem dará importância real ao saber,

ao conhecimento, à experiência de vida do outro. É também incabível existir diálogo na mesma relação em que se alienam as pessoas.

Outro aspecto relacionado a esta perspectiva educativa está na fé na humanidade como condição para o diálogo. A fé na humanidade valoriza o diálogo, porém, não é uma fé ingênua, mas dialógica e crítica. Trata-se de uma concepção ontológica, humanidade como *ser mais*, no compromisso de transformar a si e o mundo, sem fazer do diálogo “manipulação adocicadamente paternalista” (FREIRE, 2018, p. 112).

Como resultado da ação dialógica ocorre a confiança e a organização coletiva e, à medida que fundamentos como o amor, a humildade, o *ser mais*, se efetivam na relação horizontal de sujeitos e saberes, processos de humanização estão em movimento. A esperança, também, possui importância no diálogo intercultural. Uma esperança que se distancia do sentido de esperar e se aproxima da ideia das pessoas se moverem na esperança, trazendo-a consigo enquanto se luta. É necessário que as pessoas, ao se relacionarem dialogicamente, esperem alguma coisa desse diálogo, se não ele se torna vazio e sem sentido. Portanto, é necessário que as pessoas expressem um pensar verdadeiro, que, pouco a pouco, vai surgindo, na crítica, na solidariedade e sem a reafirmação das dicotomias de mundo-humanidade. O pensar verdadeiro é a superação do pensar ingênuo, que é o mais comum na sociedade hoje com características de acomodação, a negação da temporalidade e de si mesmo.

Paulo Freire lança reflexões sobre possíveis caminhos para libertação, que para ele é sempre processo. Suas análises sobre as situações de opressão e de como oprimidos espoliados de sua humanidade são vítimas e reproduzem o sistema opressor contribui para com a problemática da colonialidade do poder que Quijano aborda:

Enfim, o êxito da Europa Ocidental em transformar-se no centro do moderno sistema-mundo, segundo a apta formulação de Wallerstein, desenvolveu nos europeus um traço comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história, o etnocentrismo. Mas no caso europeu esse traço tinha um fundamento e uma justificação peculiar: a classificação racial da população do mundo depois da América. A associação entre ambos os fenômenos, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores. Essa instância histórica expressou-se numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo com respeito às relações intersubjetivas que lhe são hegemônicas e em especial de sua perspectiva de conhecimento: os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas

respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (Mignolo, 1995; Blaut, 1993; Lander, 1997). Porém, notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente. Os povos colonizados eram raças inferiores e –portanto– anteriores aos europeus. (QUIJANO, 2005, p. 237-238).

Descolonizar é tomar consciência e atuar concretamente na desconstrução da colonialidade do ser, do saber e do poder, que têm, em suas lógicas, a inferiorização dos povos e culturas, o racismo e o sexismo. Neste aspecto, Paulo Freire e sua análise, ainda que não na perspectiva de raça como Quijano, contribui para desvelarmos situações de violência dos padrões de dominação coloniais que, por vezes, levam os oprimidos a assimilarem as lógicas de opressão, sentindo o desejo de ser como aquele que lhes oprime, ocupando seu lugar:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. [...] A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 2018, p. 43).

Para os objetivos deste trabalho, situamos esta problemática aproximando as contribuições de Paulo Freire para a crítica à colonialidade do poder e do saber, com ênfase no ensino de filosofia. Os conhecimentos filosóficos estudados e reproduzidos nos currículos não costumam fazer a crítica ao padrão colonial, o que contribui na formação de subjetividades colonizadas. A exemplo disso, temos o fato de ser explícita, na cultura em que nos inserimos, a valorização de antepassados europeus, imigrantes, e o desconhecimento de antepassados africanos, assim como o desconhecimento das culturas indígenas. A eficiência do sistema colonial, nas palavras de Freire, citando Simone de Beauvoir, traduz esta dinâmica: “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-se a esta situação, melhor os dominem” (FREIRE, 2008, p.60).

A teoria da ação dialógica proposta por Paulo Freire contém elementos importantes para prática educativa como desveladora de situação de opressão. Inclusive, traz reflexões acerca do medo à liberdade por parte dos oprimidos. Existe o medo do oprimido de lutar contra o opressor que existe dentro de si. O medo também

ocorre pelo fato de os oprimidos compreenderem a força que tem o poder do opressor na sociedade, o qual foi e continua sendo capaz de modificar a consciência das pessoas, convencendo-as da “legitimidade” da opressão, contribuindo para os mesmos não questionem e não sintam o desejo e a força de lutar. A libertação não é fácil, é dolorida e difícil, o próprio Freire a compara como um parto: “A libertação por isso é um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 2018, p. 48).

Consciente da tarefa de desvelamento das condições de opressão, de desumanização, do desafio de coletivamente contribuir para a compreensão e transformação do mundo, a dialogicidade na pedagogia da libertação é princípio, não sendo uma simples metodologia. Como princípio dialogicidade inicia e se desenvolve com educandos e educadores como sujeitos de construção do conhecimento, procurando romper com os modelos coloniais de ensino-aprendizagens que se expressam na já mencionada educação bancária.

Com estas fontes de inspiração, nos desafiamos, nos limites de aulas de 45 minutos e poucos momentos por semana, a construir um processo dialógico acerca da história, culturas e saberes indígenas em aulas de filosofia. Para isso, iniciamos com observações e escutas acerca de percepções dos estudantes sobre o tema, seguido de produção escrita para nos aproximarmos um pouco de seus conhecimentos e concepções sobre o assunto. Após este momento investigativo, passamos a elencar temas com assuntos para desenvolver as aulas, produzindo materiais, após ampla pesquisa em diferentes áreas de conhecimento. Os temas foram desenvolvidos durante as aulas de forma dialogada, com momentos expositivos e debates. Ao final de cada assunto, os estudantes produziram sínteses escritas, individuais ou em grupos, assim como colhemos relatos de suas impressões e aprendizados. Esta perspectiva de trabalho foi cíclica, com idas e vindas em assuntos, com escuta atenta dos estudantes e o compromisso de tentar captar suas reelaborações do pensamento, após os temas abordados.

3.4 INTERCULTURALIDADE E DIALOGICIDADE VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

Fornet-Betancourt é um dos filósofos contemporâneos que analisa o processo colonial na América Latina, a história das ideias e como a filosofia se desenvolve neste

continente, refletindo sobre a necessidade de transformações da realidade, que, para o autor, não se fará sem transformações no modo de pensar. Em suas elaborações, ele propõe uma transformação intercultural da filosofia e expõe que ela não pode prescindir do desafio da educação em diálogos, em que todas as culturas sejam ouvidas e reconhecidas. Ouvir a voz de povos historicamente excluídos não é um favor, mas uma tarefa ética e política de humanização que reconhece todas as pessoas, em suas diversidades, como portadoras de saberes e conhecimentos: “El recurso a la diversidad cultural apuesta por las culturas porque ve en ellas reservas de humanidad [...]” (FORNET-BETANCOURT, 1999, p. 3). As culturas como “reservas da humanidade” são expressão de esperança em práxis junto aos que resistem historicamente à lógica colonial. Trata-se de preciosidades e devem ser reconhecidas e acolhidas em ações concretadas de humanização, transformação num diálogo ético e crítico.

Com inspiração nos escritos de Paulo Freire e de Raúl Fonet-Betancourt, no desenvolvimento desta pesquisa procuramos acolher histórias de vida dos estudantes, de nosso território e da presença indígena na sociedade brasileira, problematizando possibilidades de outra forma de ensinar filosofia, como vivência intercultural. Destaca-se que a dimensão colonial silenciadora se comprovou no próprio desconhecimento por parte dos estudantes da presença da comunidade tradicional indígena da etnia Guarani Mbya próxima da comunidade escolar.

As aulas, a escolha dos temas, as reflexões realizadas durante o desenvolvimento desta pesquisa partiram de percepções dos estudantes, e em diálogo com a história, saberes e culturas indígenas, foi possível conhecer e realizar uma autocrítica da cultura. Fonet-Betancourt, ao propor um filosofar intercultural, reflete sobre a importância das trajetórias biográficas, das histórias de vidas, relacionando-as com história comunitária, sociocultural e o global. Dialogar com história locais, biografias, história de vida, contribui para percepção de si e para busca de significação de si:

Pero lo importante ahora es subrayar que en las culturas, por muy coherentes que puedan presentarse, siempre hay espacio práctico para el desarrollo de eso que solemos llamar biografía personal como historia de una vida irreplicable e irrepresentable que busca su realización. (FORNET-BETANCOURT, 1999, p. 4)

Ao longo do trabalho em sala de aula percebemos que a efetivação deste modo de filosofar pode ser potencializado com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. O conhecimento de si, de sua história, da história de sua região e país foi sendo problematizado ao longo do trabalho oportunizando o saber de si com os demais saberes.

Reconhecer as diferenças culturais não é uma tarefa fácil, levando em consideração os conflitos, os interesses sociais e econômicos dominantes, pois, historicamente, somos levados a compreender a cultura de modo etnocêntrico, inferiorizando e estigmatizando o distinto de nós. Obviamente, em uma sociedade capitalista, há muitos interesses em jogo com a reprodução do etnocentrismo, pois quem se beneficia são as culturas hegemônicas, da promoção da mercantilização da vida. A tarefa de colocar em risco condições historicamente estabelecidas é árdua, porém, necessária. Perceber tais diversidades culturais como componentes da humanidade não se resume em apenas ouvi-las, mas implica estabelecer inter-relações sobre “nós” e os chamados “outros”. Outros que também nos constitui historicamente e, muitas vezes, desconhecemos. Neste exercício, é importante não romantizar nenhuma expressão cultural e o diálogo intercultural significa criar espaços para contradições, dificuldades existentes na realidade, problemas éticos, políticos, epistêmicos etc. Os primeiros passos estão em conhecer, se colocar em diálogo, criando condições para rupturas com a lógica da colonialidade.

Colocamos a filosofia intercultural em prática no ambiente escolar, um espaço em que vozes excluídas do currículo foram consideradas. Isso certamente não resolveu o problema existente, mas contribuiu para a formação dos estudantes, e, em nossa avaliação, a interculturalidade pôde ser efetivada por meio da pedagogia libertadora, dialógica freireana. A interculturalidade de modo crítico se contrapõe às perversidades do modelo ocidental moderno, em oposição à “barbárie” criada no mundo tido como “civilizado”, e pode representar alternativas:

[...] el diálogo intercultural puede realmente fructificar en una respuesta alternativa a la "Barbarie" que se genera en nuestro modelo civilizatorio dominante. Por eso, y como transición hacia las consideraciones más estrictamente filosóficas que han de seguir todavía, quisiera ocuparme ahora con el diálogo intercultural mismo y precisar su programa como modelo opuesto a la globalización neoliberal, explicando su sentido, carácter, finalidad y opción por la esperanza. (FORNET-BETANCOURT, 1999, p. 7)

A interculturalidade pensada pelo autor é crítica e se trata de um projeto teórico-prático de importante na tentativa de desconstruir a barbárie imposta pelo mundo civilizado. O diálogo intercultural, para Fonet-Betancourt, sinteticamente significa:

Como proyecto para la reestructuración de la universalidad vigente en el mundo el diálogo intercultural tiene su sentido fuerte en el intento de abrir las culturas rompiendo sus posibles cierres categoriales, simbólicos, morales, etc., y fomentando así el ejercicio de la reflexividad crítica en los miembros de cada cultura particular. El diálogo intercultural se entiende además, y en consecuencia, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como "propias" dentro de cada cultura y, acaso ante todo, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos o fuerzas interesados en conservar y/o defender y aquellos interesados en transformar (20). Por esta vía compleja de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre sí y para que, mediante ese conocimiento de las otras, se conozca cada una mejor a sí misma. (FORNET-BETANCOURT, 1999, p. 8).

Trata-se, portanto, de uma mudança societária que envolve a compreensão e ressignificação do que chamamos de cultura e de validação de conhecimentos. A interculturalidade visa contribuir com o diálogo horizontal para oportunizar aberturas a saberes, conhecimentos e modos de vida a se conhecerem mutuamente e processualmente, podendo inclusive gestar desobediências interculturais, pois cada ser humano é ativo em relação à sua própria cultura. Não se trata apenas de tolerar uma cultura, mas, sim, reconhecer como pertencente ao mundo e criar possibilidades de conveniência. No espaço escolar, portanto, não se trata de folclorizar e reduzir o diferente a uma “cota”, uma fração, no currículo, como por exemplo no Dia do Índio:

Uma é a ideia romântica, folclórica. É isso que se comemora no dia 19 de abril. Aquela figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo. Há a percepção de que essa é uma figura que precisamos preservar, um ser do passado. Mas os indígenas não são seres do passado, são do presente. A segunda ideia é ideologizada. A palavra índio está quase sempre ligada a preguiça, selvageria, atraso tecnológico, a uma visão de que o índio tem muita terra e não sabe o que fazer com ela. A ideia de que o índio acabou virando um empecilho para o desenvolvimento brasileiro. (MUNDURUKU, 2019).

As escolas trabalham com culturas presente e vivas no país hoje como se fossem algo do passado, de modo que a cultura indígena é muitas vezes representada no currículo escolar apenas no Dia do Índio e de modo equivocado, estigmatizado, como expressou Munduruku. Para contribuir na desconstrução destes estereótipos e preconceitos, ao abordar aspectos históricos, sociais e filosóficos sobre os povos

indígenas na formação da sociedade brasileira, procuramos compartilhar a produção de intelectuais indígenas contemporaneamente. Assim, a dialogicidade e interculturalidade se efetivaram ao longo das aulas, num exercício epistemológico interdisciplinar entre conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos, geográficos.

Compreendendo que o filosofar é um atributo humano e que aulas de filosofia são espaços para pensar sobre o pensamento, sobre como pensamos e concebemos o mundo, a vivência intercultural reconhece todos como sujeitos de conhecimento. Paulo Freire refletiu sobre um episódio vivido no qual, após ouvir um camponês, um de seus estudantes, se desculpar por ter falado, afirmando que só quem possui conhecimento seria o professor:

“Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.”

A essa altura, precisamente porque assumira o "momento" do grupo, o clima era mais vivo do que quando começamos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? Dois a um.

Para que serve a calagem do solo? Dois a dois.

Que é um verbo intransitivo? Três a dois.

Que relação há entre curva de nível e erosão? Três a três.

Que significa epistemologia? Quatro a três.

O que é adubação verde? Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.

Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: "Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto". (FREIRE, 1987, p. 25)

O diálogo, nesta ocasião, é atual, em que há “donos do saber” que se reproduzem com o auxílio de algumas práticas pedagógicas. Como diz Freire (1992; 2018), a opressão é reproduzida com tanta intensidade que as pessoas se acostumaram a ser oprimidas, a ser “menos”, violência que segue naturalizada:

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. Deles como consciência necrófilas, diria Fromm que, sem esta posse, *perderiam el contacto com ele mundo*. Daí que tendem a transformar tudo o que os cercam em objeto de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmo, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. (FREIRE, 2018, p. 62-63)

Na ânsia do acúmulo de dinheiro e de poder, opressores têm conseguido o domínio e, para isso, se apropriam de instrumentos para facilitá-lo. Em uma observação atenta, isso é visível; já dizia Marx que o “Estado é o balcão da burguesia”, ou seja, trabalha para a classe dominante. Isso envolve o domínio político, social, da ciência, das tecnologias, dos meios de comunicação e outras ferramentas de domínio e manutenção do poder.

Como instituição fundamental na sociedade, a escola contém em si potencialidades para a libertação, entretanto, também é instrumento de opressão e reproduz ideologias de classistas, elitistas e racistas. A força da opressão passa a ser naturalizada e se expressa no modo de ser e agir dos oprimidos, sempre tratados como “ser menos”. Da naturalização do oprimido se vai à naturalização do opressor, que também se desumaniza. Por isso a necessidade de transformações na educação, envolvendo a própria escolha acerca de conhecimentos a serem ensinados, articulando conhecimentos e vida:

Respeitar os educandos, porém, não significa mentir a eles sobre meus sonhos, dizer-lhes com palavras ou gestos ou práticas que o espaço da escola é um lugar “sagrado” onde apenas se estuda e estudar não tem nada que ver com o que se passa no mundo lá fora; esconder deles minhas opções, como se fosse “pecado” preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê... E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama. (FREIRE, 1992, p. 42)

Uma das questões postas por Paulo Freire é a relevância da interdisciplinaridade na prática educativa. Interdisciplinaridade que vai além da troca

de experiências entre disciplinas, isto é, como o educador age em sua área de conhecimento. Se não sai do “círculo” de conhecimentos abordados em sua disciplina ou se leva em consideração a realidade da comunidade escolar, sua história, conhecimentos individuais e as interfaces entre sua área de conhecimento e a sociedade concreta.

Logo no início da investigação temática, ao procurarmos relacionar conhecimento e realidade escolar, ouvir estudantes, suas percepções sobre Filosofia e outros assuntos, identificamos o que veio a ser o problema de pesquisa, a efetivação da Lei 11.645/2008 e, conseqüentemente, a percepção da não reflexão da história e culturas indígenas no currículo escolar, em especial no ensino de Filosofia.

Para que a reflexão sobre culturas indígenas ocorresse de modo não superficial, sentimos a necessidade de abordar os conteúdos em perspectivas mais amplas: histórica, geográfica, sociológica e a partir da filosofia. Ao realizar as aulas desta forma não restringimos o conhecimento filosófico, mas o colocamos em diálogo, atrelado a problemas da *pólis*, como nos ensina Vázquez (2002), ao refletir sobre a função social que a filosofia teve desde seu início, como práxis histórica e circunstancial.

Deste modo, vivenciamos o diálogo intercultural no processo de ensino-aprendizagem, horizontalizando saberes. É importante ressaltar que, com a dialogicidade, apostamos na práxis de criação de espaços para a voz de todos, como exercício concreto do direito à palavra e da pronúncia de si no mundo:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação tu-eu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2018, p. 109)

A dialogicidade, assim, é princípio humanizador por meio da *pronúncia* e considera a necessidade de tencionar diante daqueles que não querem que esse direito se efetive, portanto, não se trata-se de um “favor”, mas de tomar para si *pronúncia*, que foi roubada, negada. Trata-se, portanto, de uma prática ético-política tal como analisada por Dussel ao se referir à contribuição de Paulo Freire para as práxis de libertação:

Quando Rousseau definiu o sujeito da pedagógica moderna, foi encontrá-lo em *Emílio*, um moço, do sexo masculino, solipsista, sem pais nem tradição, um *curriculum* burguês para formar espírito técnico-industrial que se deveria contrapor ao *ancien régime*. Freire, ao contrário, em sua pedagógica transmoderna de libertação, apoia-se em uma *comunidade de vítimas* oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições, apesar de analfabetos, miseráveis... "os condenados da terra". A causa de um educador, em tais circunstâncias, pareceria desesperadora: é o máximo de negatividade possível. No entanto, Freire julga o contrário. Por isso, no Capítulo III da *Pedagogia do oprimido*, aborda o tema da "dialogicidade" como o método que permite a prática da liberdade aos não-livres; é a ação discursiva da comunidade dos sujeitos da sua própria libertação. A *conscientização* continua o seu processo e se vai desenvolvendo como um movimento de radicalização crescente. (DUSSEL, 2000, p. 441).

No diálogo como exercício ético-político crítico, podemos contribuir para transformar o mundo, pois isto passa pela transformação dos seres humanos, portanto, de uma pedagogia e filosofia descolonizada, liberta.

4 A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA E O ENSINO DE FILOSOFIA

4.1 BRASIL X INDÍGENAS

Como já tratamos anteriormente o encontro entre europeus e povos originários na América Latina resultou em conflito, choque entre culturas e violência. Em meio a estratégias de domínio e posterior ocupação dos territórios foram diversas as estratégias de dominação nas quais a cruz e a espada se fizeram presentes.

Em 1882, quando ocorre a “Independência” do Brasil e a questão da identidade nacional passa a ser uma questão importante, teremos, no campo intelectual, em especial na literatura e nas artes plásticas, o nacionalismo, que passa a ressaltar a presença indígena como componente do Brasil. Nas artes plásticas, por exemplo: “Em 1825, uma gravura representava D. Pedro recebendo nos braços o Brasil liberto de grilhões, sob a forma de um índio.” (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 42). Os indígenas passam a ser representados genericamente, romantizados, inclusive com estátuas esculpidas e colocadas em jardins de casas, intelectuais exaltam a presença indígena no Brasil:

Cantados e exaltados, os indígenas tiveram suas línguas estudadas até pelo Imperador Pedro II. [...] O próprio manto do Imperador era um trabalho indígena, confeccionado com penas de papos de tucanos.³⁵ A elite política da época encarnou o espírito indianista. Os participantes na Maçonaria eram conhecidos por cognomes indígenas, como José Bonifácio que nas reuniões do Apostolado Maçônico chamava-se “Tibiriçá”, proprietário do Jornal “O Tamoio”, opositor a Dom Pedro I como Grão-Mestre maçônico, intitulado “Guatimozin”, homenagem ao líder indígena da resistência ao colonialismo na América Espanhola. (ANDRADE, 2017, p. 43/44).

Na literatura, surgiram poemas com releituras sobre a história do país e o romantismo afirmou o indígena como guerreiro. Conflitos, genocídios de comunidades indígenas inteiras foram ignorados pelos literatos e exaltar o indígena foi uma estratégia ideológica para afirmação do Brasil como nação, encobrendo seu caráter violento. O literato Gonçalves Dias é um exemplo desta exaltação:

IV

Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi:
Sou filho das selvas,
Nas selvas cresci;
Guerreiros, descendo

Da tribo Tupi.
Da tribo pujante,
Que agora anda errante
Por fado inconstante,
Guerreiros, nasci;
Sou bravo, sou forte,
Sou filho do Norte;
Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi.
Já vi cruas brigas,
De tribos imigas,
E as duras fadigas
Da guerra provei;
Nas ondas mendaces
Senti pelas faces
Os silvos fugaces
Dos ventos que amei.
Andei longes terras,
Lidei cruas guerras,
Vaguei pelas serras
Dos vis Aimorés;
Vi lutas de bravos,
Vi fortes – escravos!
De estranhos ignavos
Calcados aos pés.
E os campos talados,
E os arcos quebrados,
E os piagas coitados
Já sem maracás;
E os meigos cantores,
Servindo a senhores,
Que vinham traidores,
Com mostras de paz
Aos golpes do imigo
Meu último amigo,
Sem lar, sem abrigo
Caiu junto a mi!
Com plácido rosto,
Serenos e compostos,
O acerbo desgosto
Comigo sofri.
Meu pai a meu lado
Já cego e quebrado,
De penas ralado,
Firmava-se em mi:
Nós ambos, mesquinhos,
Por ínvios caminhos,
Cobertos d'espinhos
Chegamos aqui!
O velho no entanto
Sofrendo já tanto
De fome e quebranto,
Só qu'ria morrer!
Não mais me contendo,
Nas matas me embrenho,
Das frechas que tenho
Me quero valer.
Então, forasteiro,
Caí prisioneiro
De um troço guerreiro

Com que me encontrei:
 O cru dessorsego
 Do pai fraco e cego,
 Enquanto não chego,
 Qual seja – dizei!
 Eu era o seu guia
 Na noite sombria,
 A só alegria
 Que Deus lhe deixou:
 Em mim se apoiava,
 Em mim se firmava,
 Em mim descansava,
 Que filho lhe sou.
 Ao velho coitado
 De penas ralado,
 Já cego e quebrado,
 Que resta? – Morrer.
 Enquanto descreve
 O giro tão breve
 Da vida que teve,
 Deixa-me viver!
 Não vil, não ignavo,
 Mas forte, mas bravo,
 Serei vosso escravo:
 Aqui virei ter.
 Guerreiros, não coro
 Do pranto que choro;
 Se a vida deploro,
 Também sei morrer.
 (Y-Juca Pirama, Gonçalves Dias)²⁵

Do ponto de vista político e econômico, o século XIX no Brasil é marcado pela “Lei das Terras”, que favoreceu as oligarquias e o latifúndio. A política indigenista deste período é integracionista, que visou inserir os indígenas sobreviventes à sociedade nacional, pois o discurso comum era considerar que indígenas estavam fadados ao desaparecimento e que o investimento neles eram desnecessários. A literatura romântica contribuiu ideologicamente com estas políticas.

Gonçalves Dias, assim como José de Alencar, representaram o romantismo português com obras amplamente difundidas até hoje, tais como “Iracema”, “Ubirajara”. José de Alencar com sua literatura contribuiu para com uma visão dualista sobre os indígenas, selvagens e gentis, guerreiros e em conflito com o português. Além do romantismo no campo intelectual, neste período, temos o naturalismo, fundamentalmente com as reflexões de Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868), pesquisador alemão, médico, antropólogo e botânico. O naturalismo obteve

²⁵ Poema “Y-Juca Pirama” de Gonçalves Dias, este é apenas o canto de nº 4, em um total de 10 cantos no poema completo. Fonte: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/poemas-goncalves-dias#40>

influência impactante em outras áreas, em especial entre historiadores. O historiador Francisco Varnhagen foi um dos que levaram a cabo as ideias do naturalismo de Martius. Em seus escritos afirma que não havia outra saída a não ser o uso da violência contra os povos indígenas, o que expressa que o discurso de ódio aos diferentes tem longa trajetória no Brasil:

[...] Varnhagen publicou em 1867 o texto “Os Índios Bravos e o Sr. Lisboa”, onde transcreveu trechos de um discurso do Senador Dantas Barros Leite, conhecido na época por suas posições antiindígenas extremadas. O Senador alagoano discursando em plenário declarava o seu desejo de reviver a “guerra aos índios”, afirmava ser contrário aos aldeamentos, pois estes significavam “colônias de ladrões e assassinos” e “o barbarismo armado” contra a civilização de “selvagens” a “perturbarem a sociedade com suas inclinações ferozes”. O Senador via a “organização physica” dos indígenas impedida de “progredir no meio da civilização” e por isso estando condenada a desaparecerem. (ANDRADE, 2017, p. 52)

Entre exaltação e repúdio aos indígenas temos a construção de políticas de ocupação territorial brasileira por meio da imigração de colonos de distintos lugares e com isso a defesa de que indígenas deveriam ser usados para o trabalho, para a mão de obra dos colonos, inclusive como escravos.

O Brasil se constrói com um percurso autoritário e violento em relação aos povos originários e afirmando a ideia dos indígenas como oposição ao desenvolvimento nacional, à civilização e que precisava ser domesticado. No final do século XIX e início do século XX, há discursos de que o aldeamento, política da época, não era eficiente, que aldeias estavam vazias e este argumento foi utilizado para justificar invasões de terras e conflitos seguiram em grande escala. Tais conflitos foram responsáveis pelo extermínio de comunidades inteiras e o governo brasileiro passou a lotear terras indígenas, sob a justificativa de diminuição de conflitos.

Neste contexto surge, também, a Guerra do Paraguai, na qual o Brasil atuou ativamente, colocando um elevado número de jovens - principalmente negros escravizados e pobres - em combate, o que contribuiu para o extermínio da população paraguaia, alinhado aos interesses do neocolonialismo inglês. A narrativa oficial foi de o Brasil “civilizar” um território indígena “incivilizado”. Ao longo da guerra, houve a necessidade de pessoas para a frente de combate e ocorreram recrutamentos forçados envolvendo indígenas e, mais uma vez, a arte poética serviu de instrumento:

Eia, bravos de Urubá
 Altaneira e ingente serra,
 Ao Paraguai ide à guerra
 Destruir Humaitá
 N'Assunção vós todos lá
 Esforçai-vos na vitória.
 Ganhando palma a glória
 Onde a esposa estremece
 Vos contempla na memória.

Eia, Urubá valentes,
 Nossa pátria opressa chora,
 Dai-lhe na guerra uma aurora,
 Que nos torne gloriosos
 Nossos astros luminosos
 Alumiai a vitória.
 Nos vastos campos da glória, combatei, tendes valor,
 Que da pátria a santo amor
 Vos dará eterna glória!
 (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 57)

Os trechos acima são de um poema publicado em um jornal em Recife que incentivava e elogiava indígenas a se recrutarem na guerra. Indígenas, juntamente com negros escravizados, foram utilizados como soldados e a narrativa de que eram heróis da pátria foi estratégica para este fim. É importante salientar que o discurso de se voluntariar para a guerra, o qual escondia que o governo obrigava o recrutamento, sobretudo de indígenas, para ocultar estes e outros fatos, contou com a imprensa, que por sua vez distorcia, manipulava e omitia fatos. Indígenas que foram para a guerra, em sua maioria, pagaram com suas vidas a defesa de uma pátria que não os queria nela, ou seja, a guerra também serviu de limpeza étnica, como ilustra o relato:

Eu ouvi falar assim, é uma história nossa que nós temos dizendo que os Xukuru foram para a Guerra do Paraguai brigarem. Foram 30, morreram 12, voltaram 18. Então eu ouvi falar, então foi os índios do Brejinho, não lembro nem aonde mora, nem o nome deles. Eles são da família dos Nascimento, lá na Aldeia Brejinho. E foi mais uns outros de outras aldeias Xukuru. E foi uma índia chamada Maria Coragem também.²⁶ (ANDRADE, 2017, p. 59).

Neste período, as teorias racistas e de eugenia são difundidas no Brasil e uma das questões que toma força é a preocupação em embranquecer a população, visto que, com séculos de tráfico negreiro, a população brasileira é hegemonicamente negra. Assim, passa a tomar corpo produções em torno da “mestiçagem”, deixando de lado propositalmente os termos de “indígena” e “negros”. A ideia de povo mestiço,

²⁶ João Jorge de Melo Aldeia Sucupira, Serra do Ororubá, Terra Indígena Xukuru do Ororubá. Pesqueira/PE, em 30/03/2002.

miscigenação como uma marca do povo brasileiro, foi amplamente utilizada, principalmente após a “abolição da escravidão” e com aumento dos fluxos de imigração. Inclusive, o movimento modernista, ainda que ressalte a presença indígena e africana na formação do povo brasileiro, utilizou a noção de mestiçagem para expressar a identidade do Brasil. A obra *Macunaíma* é exemplo disso onde uma mestiça se opõe as invasões estrangeiras.

Outro termo que também contribuiu para as tentativas de apagamento do indígena foi o de “caboclo”. A própria literatura afirmava que o caboclo era um ninguém ou uma confusão de tudo ao mesmo tempo retratando a misturas de raças. O caboclo era situado nas origens de “bugre”, termo pejorativo para se referir a indígenas, um termo como outro expressava a mistura, uma identidade confusa. Estudiosos chegaram a afirmar que os indígenas estavam sumindo da história do país diante da miscigenação e este era um interesse do Estado, em conjunto com estratégias de ocupação territorial (ANDRADE; SILVA, 2017).

O ano de 1930 é marcado pelo início de mudanças significativas no Brasil. A urbanização passa a ser intensificada e provoca um redimensionamento da dimensão cultural e social do Brasil. A questão do nacionalismo e identidade nacional volta à tona. São deste período contribuições de importantes intelectuais como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr., entre outros.

Darcy Ribeiro, outro importante intelectual, destacou-se por suas reflexões sobre os povos indígenas e produziu uma vasta obra sobre a formação do povo brasileiro, analisando as dimensões coloniais, elitistas e violentas que estão em nossa gênese.

Nesta época, é criado o SPI - Serviço de Proteção ao Índio²⁷, do qual o próprio Darcy Ribeiro foi funcionário. O SPI previa proteger os indígenas, mas suas ações se equivocaram. Um dos fatores deste equívoco esteve no ufanismo com o progresso, com forte influência da filosofia positivista, o que levou o SPI a atuar junto aos indígenas, com bases nas teorias evolucionistas que dividiam a existência dos

²⁷ Em 1908, no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena (Áustria), o Brasil foi publicamente acusado pelo massacre de índios. Por essa razão, em 1910 era criado Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais/SPIILTN, com a ideia de fundar colônias agrícolas e transformar o índio em trabalhador rural. Em 1918, o órgão responsável pelos índios passou a ser chamado SPI, pensado para pacificar, “civilizar” e integrar os indígenas localizados nos trajetos de instalações das linhas telegráficas, sob o comando do posteriormente conhecido Marechal Rondon, pelas atuais regiões do Centro-Oeste e Norte do Brasil. Em 1967, após muitas denúncias de corrupções e violências de seus agentes contra os índios em todo o país, o SPI foi extinto e criada a FUNAI. (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 72-73).

humanos em primitivos e evoluídos, selvagens ou civilizados. Nesta época, se consolida a noção de que os indígenas eram o primitivo do humano da sociedade a porvir.

Na década de 50 do século XX, o clima pós-guerra, o genocídio ocorrido no regime totalitário nazista influenciou a escrita de Darcy Ribeiro sobre o Brasil, denunciando crueldades dos colonizadores contra os indígenas. Darcy usa a palavra genocídio, conhecida no momento pelo extermínio de judeus aplicando aos povos originários.

Por meio desta breve síntese sobre a questão indígena no Brasil, além dos aspectos abordados nos capítulos anteriores, buscamos chamar atenção sobre a história do país na qual muitos elementos precisam ser problematizados na perspectiva dos povos indígenas. Cabe a nós nos perguntarmos como estas questões, e outras não tratadas aqui em função dos limites deste trabalho, estão nos currículos das escolas. Até hoje é comum, em livros didáticos, a reprodução sobre os povos indígenas de modo reducionista, como figuras do passado colonial ou aculturados, que praticamente deixaram de existir. A versão da história que previa o desaparecimento dos povos indígenas ignorou sua enorme capacidade de resistência. Conforme já destacamos, a população indígena teve um aumento desde o ano de 1995, ou seja, continuam presentes em sua rica diversidade:

Contrariando todas as previsões trágicas, os povos indígenas no Brasil ao longo dos anos de colonização, não somente elaboraram diferentes estratégias de resistência seja através das guerras ou dos confrontos, mas também por meio das alianças, das acomodações e adaptações ou das simulações diante das situações criadas com a colonização, como também alcançaram nas últimas décadas um considerável crescimento populacional, segundo estimativas do IBGE em 2010.⁷⁹ Questionando assim as tradicionais visões eurocêntricas, colonialistas e evolucionistas que tratavam esses povos como atrasados, vítimas impotentes em extinção o que exigiu reformulações das teorias explicativas sobre o destino desses povos. (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 69)

Na sociedade contemporânea, os indígenas ainda lutam pelo reconhecimento de direitos, de seus territórios e de sua diversidade. Cabe às escolas não indígenas rever o modo como ainda reproduzem preconceitos e desinformação:

As crianças nas escolas são vestidas com saiotas de papel geralmente verdes e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! Dizem que estão imitando os índios, numa tentativa de homenageá-los! Entretanto, tais supostas homenagens se referem à qual índio? As supostas imitações

correspondem às situações dos povos indígenas no Brasil? Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos/as estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações sobre as diversidades étnicas existente no nosso país?(ANDRADE; SILVA, 2017, p.75)

É necessário reconhecer e ensinar sobre a diversidade sociocultural que forma o Brasil:

Chegança
(Antonio Nóbrega)

Sou Pataxó
Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

Depois que os mares dividiram os continentes
Quis ver terras diferentes
Eu pensei: Vou procurar
Um mundo novo
Lá depois do horizonte
Levo a rede balançante
Pra no sol me espreguiçar

Eu atraquei
Num porto muito seguro
Céu azul, paz e ar puro
Botei as pernas pro ar
Logo sonhei
Que estava no paraíso
Onde nem era preciso
Dormir para se sonhar

Sou Pataxó
Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

Mas de repente
Me acordei com a surpresa
Uma esquadra portuguesa
Veio na praia atracar
Da grande-nau
Um branco de barba escura
Vestindo uma armadura
Me apontou pra me pegar

E assustado

Dei um pulo lá da rede
 Pressenti a fome, a sede
 Eu pensei: Vão me acabar
 Me levantei de borduna já na mão
 Ai, senti no coração
 O Brasil vai começar

Sou Pataxó
 Sou Xavante e Cariri
 Ianomani, sou Tupi
 Guarani, sou Carajá
 Sou Pancaruru
 Carijó, Tupinajé
 Potiguar, sou Caeté
 Ful-ni-o, Tupinambá.²⁸

Os versos acima ilustram a diversidade indígena no Brasil e o quando desconhecemos de nós mesmos. Este não saber de nós tem suas origens no colonialismo, na racionalidade moderna-colonial, que tem fundamentos na própria filosofia, na ontologia do ser fechado no mesmo, que nega o distinto.

4.2 FILOSOFIA E ESCOLAS SEM SABERES INDÍGENAS

O domínio do *logos* sempre foi uma questão importante para a filosofia grega ocidental. O filósofo mexicano Leopoldo Zea (1988) relembra isto, destaca que Platão, em seu mundo ideal, considerava que quem deveria governar a cidade seriam apenas filósofos, o filósofo rei, ou ainda que Aristóteles considerava a filosofia uma ciência central. A Filosofia, ao longo de séculos, se especializou em usar a Razão como seu “logotipo”, termo usado por Zea, e quem estava de fora da normativa deste “logotipo” não teve reconhecimento. Durante todos estes períodos, paradoxalmente o “diálogo” com o diferente foi inviabilizado, porque não existia a possibilidade de ele acontecer com um grupo de sujeitos autorreferenciado como superior, portador da linguagem, do verbo, do *logos*.

No Renascimento, o domínio do *logos* passou a ir ao encontro de objetivos que culminou na modernidade, e a filosofia contribuiu com a narrativa de universalização do conhecimento no qual a filosofia do sujeito toma centralidade. Sujeito enunciado de modo abstrato, mas sabemos trata-se do homem, branco, europeu. Esta narrativa excluiu outras formas de pensamento que não se expressem adequadas a este *logos*

²⁸ Letra da música “Chegança”. Composição: Antônio Nóbrega. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/antonio-nobrega/68957/>

moderno-europeu. Dussel, ao analisar a modernidade, passou a compreender que a filosofia que conhecia até então se opunha às suas preocupações e que era necessário repensar o modo de fazer filosofia, conforme relata Mance (2000, p. 7):

Dussel volta para a Europa e ao passar pela Grécia, a estranhou. Antes, a tão comum Grécia, origem da filosofia, que havia aprendido sua língua, estudado seus clássicos, origem da Europa, linda, tornara-se estranha e sem sentido. Depois de sua profunda experiência existencial em Israel, percebera que para falar dos pobres da América - Latina, deveria partir do oriente e não da Grécia. Pois enquanto a filosofia de Jerusalém falava da possibilidade de revolução dos pobres, dignidade do trabalho, Atenas falava da liberdade dos homens livres, da impossibilidade de emancipação dos escravos, etc.

Dussel, então, firma sua crítica à filosofia europeia como único modelo de filosofar como representativo de modo de exclusão ignorando outras formas de fazer filosofia. Deste modo, assim como outros autores, passa a elaborar a “Filosofia da Libertação” contribuindo para posicionar sujeitos marginalizados na existência da filosofia.

A Filosofia intercultural se insere neste movimento de expressão filosófica de sujeitos e culturas ausentes na filosofia moderna e colonial, propondo a interculturalidade como modo de vida que contribua para o aperfeiçoamento do pensar, do estar e agir, acolhendo diversidades, o que significa reconhecer a existência de filosofias, no plural:

Conviene tener en cuenta, además, que el desafío de transformación intercultural, que el diálogo intercultural representa para las filosofías constituidas, se malentiende si se piensa que está suponiendo la superación de la pluralidad filosófica en un pensamiento metacultural donde se realizaría la convergencia disolvente de todas las polaridades y tensiones teórico-prácticas de las culturas. Ese desafío señala más bien el cultivo de una nueva manera de comprender la pluralidad de las filosofías, de entenderse desde ella y de tratar con ella. No se trata, en resumen, de crear una nueva filosofía, sino de cultivar una nueva forma de relación e interacción entre filosofías conscientes de que, por sus referencias a diferentes matrices culturales, hablan, es decir, contribuyen al proceso de intelección y de orientación de lo real o, si se quiere, nombran el logos con un acento; un acento que identifica, pero no separa, porque es la articulación de la situación en que, hablando con Sartre, se va cumpliendo la dialéctica de la singularidad de lo universal y de la universalización del singular. (FORNET-BETANCOURT, 1999, p. 10)

Deste modo, a mudança na filosofia se faz necessária e ela pode se caracterizar como uma mudança ao considerar as diversidades de filosofias (africanas, indígenas, latino-americanas, feministas etc.) e o enfrentamento da tarefa

de construção teórico-metodológicas para interculturalizar nossos modos de pensar e conviver. Nesta inspiração, atribuímos ao diálogo o princípio fundamental, pois nossa tradição epistemológica percorreu um caminho que vai ao oposto, muitas vezes fechando-se no monólogo cultural, criando muros entre tradições de pensamento. Vimos, no espaço escolar, um ambiente propício para o exercício do diálogo intercultural.

O Brasil não foi descoberto, foi invadido e a história oficial ainda omite a presença indígena neste território. As escolas ainda hoje invisibilizam as diversas etnias, desconsiderando conhecimentos, lutas e culturas:

Nós temos 305 povos indígenas no Brasil e o próprio brasileiro não sabe disso. É mais fácil um estrangeiro conhecer. O Brasil é um dos poucos países do mundo que ainda tem povos isolados e eles estão sendo chacinados, mas ninguém publica isso. Pegam a Constituição Federal, que é recente – completa 30 anos este ano – e, em vez de cumprir o que tá escrito, tentam mudar o conteúdo para tirar os poucos direitos que nos foram assegurados. Assim como no Brasil Império, quando se premiavam os bandeirantes – que eram os caçadores de índios –, criamos uma cultura de invisibilização. (KAINGÁNG, 2018).

A invisibilização faz com que as mais de 300 etnias indígenas existentes no país sejam apagadas da história do país e, para além disso, o desconhecimento contribui com preconceitos e equívocos, como reflete Munduruku (2017), ao lembrar que ainda hoje a palavra índio, ao invés de indígena, é usada pela maioria das pessoas e representa mais um dos tantos danos causados pela reprodução falaciosa da história indígena.

A palavra índio, usada inicialmente pelos colonizadores espanhóis, que de início acreditaram ter chegado na Índia, foi usada para nomear os habitantes, povos originários que aqui viviam. Mas para além deste motivo, a palavra índio carrega em si muitos significados negativos, que contém preconceitos e reducionismos sobre os povos originários, pois homogeneizou uma infinidade de etnias diferentes uma da outra, com hábitos, culturas, línguas distintas:

Meu nome é Daniel, sou do povo Munduruku, um povo que está no estado do Pará, Amazonas e Mato Grosso. Nós somos uma população de aproximadamente 15 mil pessoas, tivemos contato com o Brasil há aproximadamente 300 anos. Dentro desse povo, eu nasci, cresci e, claro, enfrentei uma série de dificuldades. Uma dessas dificuldades teve a ver com o estudo, a escola. Eu sou do final dos anos 60, fui para a escola no início dos anos 70, portanto, uma escola que tinha como objetivo calar os povos indígenas, tirar-nos da condição que eles consideravam uma condição

menor, de inferioridade, nos colocando na escola, nos obrigando a falar o português e nos oferecendo uma profissão. Naquela ocasião, o índio era considerado, como é ainda hoje, infelizmente, um ser preguiçoso, que em nada contribuía com a sociedade brasileira. Eu fui uma dessas crianças que foi obrigada a ir para a escola, recebendo essa enxurrada de informações e, é claro, os preconceitos e estereótipos que naquela ocasião, e ainda hoje – não posso deixar de repetir isso –, eram muito comuns: o índio atrasado, o índio pobre, largado à própria sorte, o índio em um processo civilizatório, um processo que o deixava em condição de inferioridade. A escola também foi um campo onde recebi essa carga de preconceito e bullying, uma carga de isolamento muito grande, isso me levou inclusive a uma negação da minha própria identidade e com isso a perda da cultura de uma certa maneira. Mas não tão forte, porque tive um avô que foi determinante no meu resgate de cultura. Um avô que não permitiu que eu debandasse para “o lado ruim da força”. (CERNICCHIARO, 2017, p. 16)

Até o momento, escolas continuam reproduzindo a versão da história que não contempla a todos, ocultando conflitos, invisibilizando saberes e contribuições dos povos originários. Por exemplo, apaga-se que africanos escravizados possuíam impérios na África, que indígenas coexistiram e ainda existem aqui. O não reconhecimento da presença indígena e africana na formação da sociedade brasileira intensifica o preconceito, tal como denuncia o Krenak:

A literatura que é veiculada nas escolas para as crianças, até hoje, não conseguiu sair do preconceito de sugerir que nós índios somos primitivos, tipo tão primitivos que ainda não conseguimos evoluir para o estágio civilizado, que é uma babaquice absoluta, a menos que para a gente evoluir a gente tivesse que poluir, envenenar, detonar, criar bandidos, mocinhos, cadeias, grades, patrulhas, vigilâncias, hospitais, a gente não tem essas instituições maravilhosas que a civilização criou, tipo presídio de segurança máxima, sequestro, sequestro relâmpago, sequestro rapidinhos, assalto, essas coisas a gente não teve a capacidade ainda de desenvolver, mas quem sabe se a gente viver em estreita cooperação com o ocidente a gente consiga chegar no mesmo grau de delinquência e detonar o planeta junto com todo mundo [...]”. (KRENAK, 2010)

No Estado do Paraná, a presença dos povos indígenas foi deliberadamente negada na historiografia oficial e continua sendo ensinada em escolas em torno da noção de que a formação desta região se inicia com a chegada dos imigrantes. Trata-se do mito do vazio demográfico. Essa invenção do Paraná é reproduzida nas escolas essencialmente através de livros didáticos, conforme problematizou Mota (1994).

Nas décadas de 30 e 50 do século XX, governantes, elites regionais em conjunto e intelectuais construíram a narrativa de que o território paranaense era largamente desabitado, com terras prontas a serem habitadas, colonizadas. Esta concepção escondeu lutas e resistências que os povos indígenas travavam ao tentarem permanecer em seus territórios. Sabe-se, contudo, que a ideia do vazio

demográfico não passou de um mito. Mota (1994) ressalta que, para além dos viajantes que contavam relatos sobre a presença indígena na região, que passou a ser definida como Estado do Paraná, etnólogos e arqueólogos afirmam esta presença. Vestígios arqueológicos evidenciam a presença de povos indígenas na região na Pré-História:

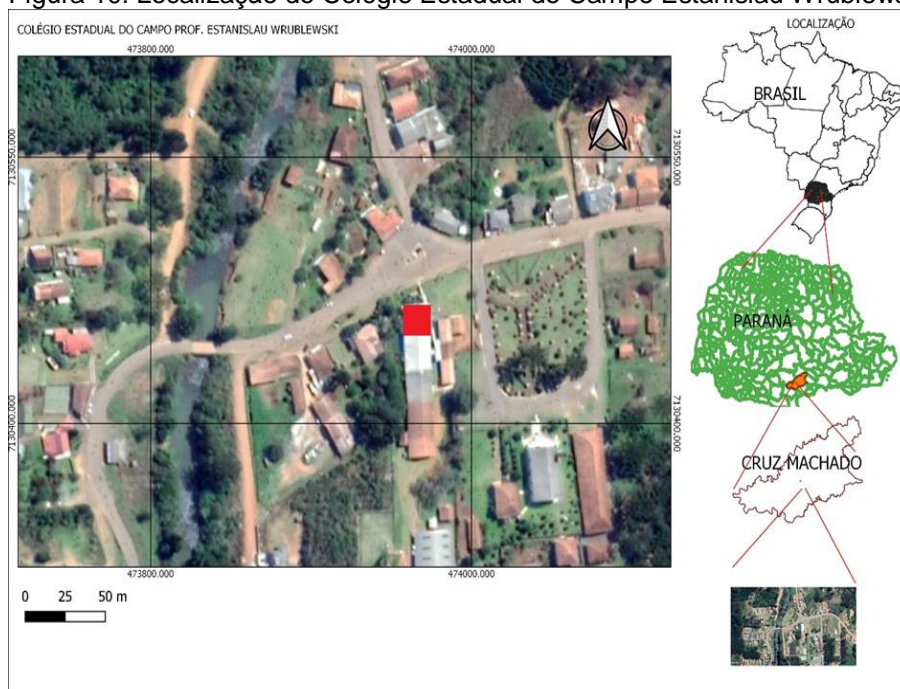
Saindo do âmbito nacional, e entrando nas reflexões sobre o estado do Paraná, aqui a mesma coisa se repete, pois ocorreu a exclusão e ocultação dos povos indígenas, que foram importantes para a história do Paraná. A história contada por muitos livros, e ainda bastante reproduzida até hoje, é a de um Paraná desabitado; porém, pesquisas hoje, trazem relatos de muitos viajantes, que faziam expedições em várias regiões do Paraná, e contam sobre a presença indígena no Estado, essas evidências contrariam a ideia do vazio demográfico que existia no Paraná, e que apagava da história do Paraná a presença dos povos indígenas. Uma presença que vive até hoje no Estado, mas que se diminuiu drasticamente devido a criação do vazio demográfico, responsável por matar inúmeros povos indígenas. (IRACEMA; IRANI, 2018)²⁹

Estas questões foram objeto de estudos nas aulas com os estudantes, visto que identificamos que o mito do vazio demográfico se fazia presente no imaginário da população local, que afirma sua origem a partir da chegada dos imigrantes poloneses a partir do século XIX.

Como afirmado anteriormente, a pesquisa se desenvolveu em dois momentos e em duas escolas distintas. A primeira etapa ocorreu no ano de 2018 e teve sua realização no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski, no município de Cruz Machado-PR, no distrito de Santana. Trata-se de um colégio do campo, cuja realidade da comunidade escolar é bastante diferenciada de escolas da cidade e atende a diversas comunidades do interior do município. O colégio recebe estudantes de comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social, pobreza e outras comunidades em situação econômica melhor. Uma minoria de estudantes é negra e geralmente vem de regiões mais excluídas de Cruz Machado. Na Figura 10, a seguir, situamos o município onde se localiza esta escola:

²⁹ Estudantes do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski. Nomes fictícios indígenas: Iracema: lábios de mel ou fluxo de mel. Irani: rio de mel: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/>(STRASSBURGER, 2020).

Figura 10: Localização do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski



Fonte: Disponível em: <https://m.gmaismnoticias.com/?id=4118>

A história contada na região afirma que o início do município se deu com a chegada dos imigrantes poloneses, sendo assim, no distrito de Santana e em outras localidades, a tradição europeia, ainda que mais periférica, é reverenciada na cultura da comunidade, inclusive este colégio por anos contou com a presença de um CELEM de língua polonesa, sendo interrompido somente pela falta de docente. A comunidade possui um museu e memorial polonês, realiza festas em referência à cultura e imigração, conta com uma minibiblioteca anexada ao museu, composta por livros dos imigrantes ou que contam a história dos imigrantes. Identificamos que a comunidade escolar possuía um conhecimento minoritário sobre os povos indígenas no Brasil e na região.

Os povos indígenas fazem parte da história e do território da comunidade, e mesmo com a presença de uma comunidade tradicional de Guarani Mbyá, comunidade Rio Areia, localizada no município de Inácio Martins - PR, a 30 km da escola, muitos desconheciam sua existência, mesmo a escola recebendo estudantes moradores próximos da comunidade³⁰. No mapa a seguir (Figura 11), situamos o município onde se localiza a Terra Indígena Guarani Mbyá, Terra da comunidade Indígena Rio D'Areia.

³⁰ Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3840>

Figura 11: Localização da Terra Indígena Guarani Mbyá, Terra Indígena Rio D'Areia



Fonte: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências.

A comunidade indígena Rio D'Areia conta com cerca de 140 pessoas e de uma Escola Estadual Indígena, chamada Arandu Miri³¹. A comunidade de Cruz Machado não se relaciona com a comunidade indígena, inclusive alguns habitantes se referem aos indígenas como “bugres”, e no espaço sociocultural, nenhum aspecto de Cruz Machado remete à presença e importância da cultura indígena. Durante o ano de 2018, fizemos contato, por e-mail e telefone, com a comunidade indígena Rio D'Areia, conversamos com o diretor da escola e com o cacique. Tínhamos intenção de promover uma atividade em conjunto com as duas escolas, mas não foi possível devido a dificuldades de agenda e de transporte.

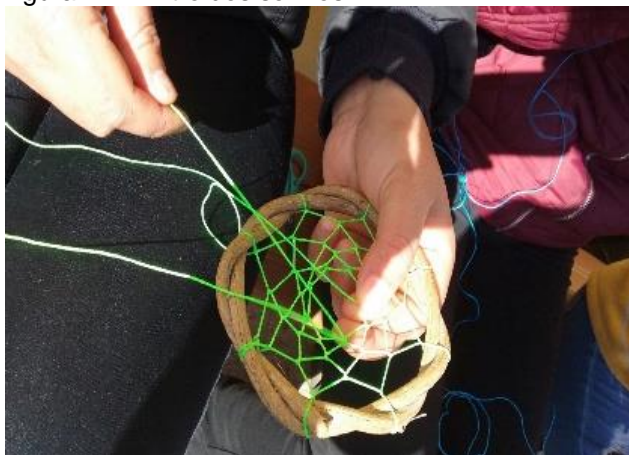
Em 2019, com a nova distribuição de aulas, passamos a trabalhar no Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, em União da Vitória-PR. A região é marcada por pobreza e, ao contrário de Cruz Machado, identificamos que os estudantes definem suas origens com uma maior diversidade étnica. Esta escola é pequena, bem menor do que colégio de Cruz Machado, mas também do campo, deste modo, a condição social das famílias dos estudantes também é diversificada, há estudantes que moram em regiões mais afastadas, geralmente mais pobres, mas há também estudantes que,

³¹ Consulta às Escolas. SEED-PR: www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=PT_8upuvoivODkU0IE_5i7717oiOrx_cLzS2-ji9.sseed75003?windowId=448&codigoEstab=394&codigoMunicipio=1030

com sua família, moram nas proximidades do colégio e possuem uma condição de vida melhor.

Percebemos que os estudantes desta escola tiveram mais contato com a temática indígena na escola e vários reconheciam alguma ancestralidade indígena. Alguns falaram de seus avôs ou bisavôs com orgulho desta ancestralidade. Entretanto, apesar da presença imigrante não ser foco de atividades na escola como em Cruz Machado, também verificamos a ausência de reflexões sobre os povos indígenas na atualidade. Como mencionado, desenvolvemos algumas aulas com os estudantes neste colégio e um dos momentos muito significativos foi a proposição de alguns estudantes para a realização de uma aula de produção de filtros dos sonhos, objeto de origem indígena, em que a presença deste saber ancestral se materializou em sala de aula, visto que algumas estudantes que sabiam fazer ensinaram os demais.

Figura 12 – Filtro dos sonhos



Fonte: Acervo da autora

Este objeto, presente em diferentes etnias, passou a ser símbolo de unidade na diversidade indígena. Seu formato circular lembra uma teia e cada elemento tem significado, unindo delicadeza e força, mistério e conexão. Sua representação está relacionada aos ciclos da vida e se apresentam como um “texto”, em outro formato, que comunica.

Além da produção dos filtros, desenvolvemos reflexões sobre esta temática, compartilhamos com os estudantes cosmovisões de mundo em que a noção de ciclo e circularidade estão presentes, como nos exemplos a seguir (Figuras 13 e 14). O

círculo com um ponto no meio é usado para representar a unidade, o número um, o vazio inicial da cosmogonia expresso nessa cultura.

O círculo, o mistério, a interconexão estão presentes em várias filosofias não ocidentais, em oposição à visão linear, cartesiana. A seguir, o *Ñamandu*, símbolo da cultura guarani que representa “O Grande Mistério”, “O Imanifestado”, “Vazio Inicial” a partir do qual tudo de enraizou e floresceu. (JECUPÉ, 2001, p.21-33).

Figura 13 – Ñamandu, símbolo da cultura Guarani



Fonte: Acervo da autora

Figura 14 – Tai Chi, símbolo da cultura tradicional chinesa



Fonte: Acervo da autora

Na cultura tradicional chinesa, o *Tai Chi*. O círculo ao centro representa o princípio imanifesto, o perfeito vazio, não ação: o Tao. A partir dele, nascem os opostos yin e yang, a ação e todas as coisas da criação (Tao Te Ching, verbete 11, em TZE, 2006 apud AGUILAR, 2018, p. 15-16).

O mistério move a busca por conhecimentos e de sentidos para a vida. Não há um único caminho e o diálogo crítico sobre as várias epistemologias certamente enriquece a convivência humana e com os demais seres. O ensino de filosofia é um espaço significativo para a promoção de aprendizagens acerca desta diversidade.

4.3 BREVE PERCURSO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E DESAFIOS ATUAIS

Como disciplina no Brasil (PARANÁ, 2008), a Filosofia está presente desde o período jesuítico nos tempos coloniais, com o objetivo de formação moral e intelectual, voltado aos interesses das elites católicas e do poder colonial. Estes objetivos eram pautados pelo Ratio Studiorum, um conjunto de normas da Companhia de Jesus que regulamentou este ensino desde 1599 e segundo a própria Companhia teve como objetivo cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem³².

Após a Proclamação da República, a filosofia passou a fazer parte de currículos oficiais, mas não com um objetivo crítico social. Na era Vargas, houve mudanças na educação, devido à preferência por um ensino técnico profissional, de nível secundário e superior, como base no desenvolvimentismo e nacionalismo. Em 1971, em meio a ditadura militar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou para uma reforma e excluiu a filosofia do currículo. Os interesses da educação, neste período, pautavam-se sobretudo na moral e cívica e a exaltação do nacionalismo. No ensino superior, instituições em que a filosofia estava presente tiveram cursos fechados, pois representavam perigo ao poder instituído e “incentivo à subversão”.

Passado o período da ditadura, a partir de 1980 começaram as discussões para o retorno da filosofia na escola e passaram a ocorrer mobilizações e debates. Entre eles, a criação da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), presença em vários estados. Em 1994, novas discussões sobre o ensino de filosofia no currículo passam a acontecer e, no Paraná, há a elaboração da *Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau*; entretanto, com a mudança de governo em 1995 e com a entrada de Jaime Lerner no governo do Estado e Fernando Henrique Cardoso em nível federal, atrelados a políticas neoliberais, não houve avanço significativo na efetivação do ensino de filosofia.

³² Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a filosofia passou a estar presente no ensino de modo transversal, mas não como disciplina, de modo que os estudantes deveriam obter apenas o domínio tanto da disciplina de Filosofia quanto de Sociologia que fosse necessário para o exercício da cidadania. Em 2001, após amplas mobilizações, uma alteração da LDB em favor da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio, é aprovada no Congresso Nacional e no Senado, mas o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou-a, tendo como justificativa três argumentos:

O veto apoiava-se em três argumentos constantemente identificáveis no discurso contrário à Filosofia como disciplina obrigatória:

- precariedade na formação de professores;
- elevação dos gastos dos Estados com a contratação de professores;
- redução da Filosofia a um discurso puramente pedagógico, o que descaracterizaria suas peculiaridades.(SEED, 2008, p. 45).

Tais argumentos não condiziam com a realidade, o que se reafirmou quando, no concurso de 2004, as inscrições para professores e professoras de filosofia foram muito maiores do que o número de vagas disponíveis. O segundo argumento é falacioso, pois não se propunha aumentar a carga horária de ensino, somente modificá-la, deste modo, para a disciplina de Filosofia entrar ao currículo, aconteceria a diminuição de carga horária de professores/as de outra disciplina, resultando nos mesmos gastos. O terceiro argumento, sobre o qual não cabia ao presidente fazer juízo de valor e sim aos professores/as e profissionais da área de filosofia, foi refutado por eles, por acreditarem que justamente na escola a filosofia poderia se concretizar. Assim, colocando em prática o seu papel crítico, a criação de conceitos dos/as estudantes, que também poderiam observar o contexto social onde vivem e criticá-lo, de modo que a filosofia não perderia suas características fundamentais ao ser ensinada nas escolas. A filosofia era necessária, mas desinteressante aos interesses neoliberais da época.

Em 2004, professores de Filosofia de todo o país reuniram-se em seminário, convocados pelo Ministério da Educação (MEC), para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. O consenso da maioria dos professores reafirmou a importância e necessidade da Filosofia no currículo escolar, de modo que esta e outras mudanças sugeridas pelos professores foram acatadas pelo MEC, resultando nova discussão no ano de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE), que aprovou por unanimidade o retorno da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio, sendo homologado pelo Ministério da Educação. No Paraná, “[...] foi aprovada a Lei n. 15.228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia obrigatórias na matriz curricular do Ensino Médio.” (SEED, 2008, p. 47); em 2008, surge Lei Federal que torna o ensino de Filosofia e Sociologia obrigatório.

A história da filosofia no Brasil demonstra sua instabilidade como disciplina no currículo do Ensino Médio, indo de “importante e necessária” à “desnecessária”, na maioria das vezes, pelos governantes. E mesmo depois de seu reconhecimento legal, a disciplina de Filosofia ainda convive com inseguranças, pois a cada troca de governo - nacional ou estadual - há o risco de ser retirada ou reduzida do currículo escolar. A disciplina de Filosofia, em conjunto com a de Sociologia, são acusadas de atrapalharem “índices” nacionais ou até estaduais, por terem “tomado” a carga horária de outras disciplinas; constantemente, pessoas da área da educação questionam a importância das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar. Aliás, ambas as disciplinas, por profissionais da educação, por estudantes, o que contribui para a Filosofia ter uma dificuldade para a conquista do seu espaço no currículo, e no interesse dos estudantes.

No Paraná, tivemos a conquista das Diretrizes Curriculares, na qual é defendida a ideia de que existem diversas concepções de ensino de Filosofia, ainda que a organização por conteúdos estruturantes seja a indicada:

- *a divisão cronológica linear*: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea, etc.;
 - *a divisão geográfica*: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras, etc.;
 - *a divisão por conteúdos*: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Ciência, Ontologia, Metafísica, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História, Epistemologia, Filosofia da Arte, etc.
- Ao conceber o ensino de Filosofia por meio de conteúdos estruturantes, estas Diretrizes não excluem, outrossim, absorvem as divisões cronológicas e geográficas. (SEED, 2008, p. 39)

Apesar da ressalva da disciplina de que, ao se escolher a “divisão por conteúdos”, fundamentando-se em Mora (2001), não exclui as outras formas do seu ensino, na prática cada professor/a, ao organizar o PTD (Plano de Trabalho Docente), deve fazê-lo de acordo com a DCE e seguir os conteúdos estruturantes descritos na mesma. Ou seja, a disciplina de Filosofia deve seguir a divisão por conteúdos e caso

haja tempo hábil, após o ensino de todos os conteúdos, pode trazer outras reflexões (da *divisão cronológica* ou *geográfica*). Entretanto, a carga horária da disciplina (duas aulas semanais) impossibilita, muitas vezes, que sejam abordados outros conteúdos, seja pelo pouco tempo ou pela ausência de subsídios. Consideramos importante conquista haver Diretrizes Curriculares para a disciplina, mas não podemos nos furtar do dever de apontar que estes documentos, ao mesmo tempo que afirmam não excluir a importância do ensino das outras divisões, inferiorizam o ensino que segue tais divisões, defendendo as fundamentações de Mora:

Cabe ressaltar que abordagens por divisão geográfica podem apresentar dificuldades de naturezas diversas, sobretudo no Ensino Médio. Por exemplo, o trabalho com a chamada filosofia oriental e a filosofia africana demanda esclarecimentos preliminares. O termo filosofia oriental é tomado, muitas vezes, de forma excessivamente ampla. Não se pode dar tratamento tão genérico a essa complexa dimensão da Filosofia que se estende da antiguidade à contemporaneidade e compreende o pensamento elaborado numa vasta zona geográfica que abrange Síria, Fenícia, Índia, China, Japão e vários outros países. Além disso, há que se considerar o pensamento árabe e o judaico, comumente vinculados à filosofia ocidental. Mas, ainda que se observem essas divisões, seria preciso enfrentar outros problemas.

Um dos maiores problemas é que, quando se tenta desenvolver seu conteúdo, é preciso abandonar frequentemente o tipo de pensamento propriamente filosófico e se referir antes ao pensamento religioso ou até mesmo às formas mais gerais da cultura correspondente. Quando essa referência constitui o horizonte cultural, histórico ou espiritual dentro do qual pode ser inserida a Filosofia, a desvantagem a que aludimos não é considerável; mais ainda, tal referência pode ajudar a compreender melhor o pensamento filosófico que se trata de esclarecer. Porém, quando o horizonte em questão substitui a Filosofia de modo excessivamente radical, corre-se o risco de perdê-la de vista completamente (MORA, 2001, p. 1103).

De acordo com o mesmo autor, o momento que marcou o renascimento da discussão sobre a existência de uma filosofia africana foi o livro do missionário Plácido Tempels - *La philosophie bantoue* (1945). Nessa obra, ele defende uma filosofia africana baseada não somente na escrita, mas também na linguagem oral, ao tomar por base provérbios, mitos e crenças, o que a torna mais viva se comparada à filosofia ocidental.

No entanto, se a filosofia africana traz como vantagem a ideia de que o ser é dinâmico, dotado de força – concepção essa que aparece também em algumas filosofias ocidentais –, é preciso considerar que a sua fundamentação exclusiva na linguagem oral, ainda que pareça interessante, acaba por apresentar-se como uma fragilidade, evidenciada pela dificuldade com o idioma e também pela carência de bibliografia. Por essa razão, esse conteúdo não está relacionado entre os que compõem os conteúdos estruturantes de Filosofia, podendo, todavia, ser tratado na qualidade de conteúdo básico. O professor, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, terá a

liberdade para fazer o recorte que julgar adequado e pertinente. Além disso, deve estar atento às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade (SEED, 2008, p. 39/40).

Apesar das justificativas, o seu posicionamento expressa a omissão do Estado em assumir a formação docente, contemplando filosofias em sua diversidade epistêmica, assim como expressa uma clara opção pela filosofia norte-eurocêntrica. Ao justificar a escolha do ensino por conteúdos, reafirma estigmas de “uma filosofia superior ou melhor” do que outras existentes. Para além disso, as ressalvas feitas ao se referir à importância de a disciplina refletir a inclusão e diversidade em seu ensino são insuficientes e ignoram a existência da lei existente anterior à sua elaboração, a Lei 10.639 de 2003, que prevê no ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, posteriormente modificada com Lei 11.645, em 2008, a qual torna obrigatório no ensino e estudo da História e Cultura Indígena. As Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia, ao não explicitarem a importância de ser estudada a história, cultura e os conhecimentos indígenas, assim como africanos, latino-americanos, contribui para a manutenção de ausências e silenciamentos, ajudando para que ocorra o desrespeito à legislação vigente, tornando-se cúmplices do colonialismo e da colonialidade.

Na construção da sociedade brasileira, ainda que haja o discurso da contribuição da pluralidade étnico-racial, o etnocentrismo e eurocentrismo são presentes. A exemplo disso, temos a primazia de valorização da cultura europeia, que coloca o biótipo do homem e da mulher brancos em detrimento dos demais, esquecendo que nossa formação se deu na miscigenação de três grupos étnicos (branco, negro e índio), caracterizando-se no exemplo de maior riqueza cultural. Esquecidos os negros e os índios, nossa história e filosofia sofrem de um déficit para com aqueles que contribuíram com a história e cultura no Brasil.

Alguns diagnósticos sobre a filosofia e o ensino de filosofia contribuem para uma análise sobre como se ensinou filosofia historicamente e como se ensina filosofia ainda hoje. Tais percepções podem contribuir para a compreensão de algumas deficiências do ensino de filosofia, inclusive no Brasil. Fornet-Betancourt cita Wilhelm Dilthey, que observou o quanto a filosofia não dialogava com o seu tempo:

[...] Wilhelm Dilthey que en la preparación de un curso en 1898 confesaba que no quería impartir una “filosofía de cátedra”, es decir, una repetición de sistemas y teorías, de análisis exegético de textos, descolgados de la vida,

sino una filosofía que reflejará el diálogo vivo con la época. Así decía: “Sólo de la comprensión del presente puede surgir la palabra filosófica justa. Intentamos, pues, comprender los caracteres fundamentales de nuestros días, que condicionan a la generación actual e imprimen el sello a su filosofía.” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p.47).

Dilthey realizou uma crítica ao modo como se ensinava filosofia, onde muitas vezes o ensino não passava da repetição das teorias dos filósofos, sem estar relacionada ao seu tempo, sem trazê-la para o momento presente. Outros filósofos realizaram críticas ao modelo de ensino de filosofia tal como Karl Jaspers, em 1933, que a lamentou ao considerar que a sua finalidade naquele momento acabava sendo restrita à sua história e não afirmava a importância do filosofar. José Ortega y Gasset afirmaram a morte da filosofia, apontando que o ensinado nas cátedras de filosofia, já havia muito tempo, não era filosofia, mas mero enciclopedismo (FORNET-BETANCOURT, 2004).

As críticas realizadas por estes filósofos ilustram que o ensino de filosofia de algum modo sempre foi objeto, tema da filosofia, e muitas destas críticas permanecem atuais. É importante ainda destacar que não desconsideramos a relevância do ensino da história da filosofia, mas a filosofia não se reduz à história ocidental-europeia, que também não deveria ser ensinada de modo enciclopédico, mas sempre contextualizado.

Para Fornet-Betancourt (2004), um problema essencial, dentre as deficiências do ensino de Filosofia, está na ausência de vínculo da reflexão filosófica com o tempo presente, vínculo que deveria ser promovido inclusive na leitura da própria história da filosofia. O que se ensina em filosofia nas universidades e nas escolas são perguntas prontas, e os filósofos que as realizaram até pensaram e relacionaram com seu tempo, mas hoje as perguntas não têm um vínculo com a sua época, não são reatualizadas³³:

Reaprender a enseñar filosofía requiere, pues, en primer lugar, establecer una forma distinta de relación con la historia de la filosofía; una relación nueva que nos permita dar respuestas alternativas a la cuestión de cómo tratar con nuestras tradiciones filosóficas. Se recordará que utilicé la imagen del “museo” y del “panteón” para caracterizar la relación que predominantemente mantenemos todavía con la historia de la filosofía. Pues bien, a esa imagen me gustaría oponer ahora la imagen del “taller” para ejemplificar el carácter de la nueva relación alternativa que proponemos. Expliquemos brevemente el giro que implica este cambio de imagen. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 52)

³³ Ressalta-se que a realidade que foi aqui descrita não se generaliza a todas as formas de ensino de Filosofia, mas às mais comuns; ainda, é importante destacar que, atualmente, existem diversos filósofos e autores realizando não somente crítica ao ensino de filosofia tradicional, mas também refletem e apontam alternativas para a sua renovação.

O ensino de filosofia pensado como um museu, na medida em que, hoje, está sacralizado, se traduz na forma de educação bancária denunciada por Paulo Freire (2018), ou seja, depositando o saber nos estudantes que não conseguem relacionar estes conhecimentos com sua condição existencial. Por vezes, o ensino de filosofia também atua como um “administrador” ou “guardião” da tradição filosófica europeia e fica imobilizado a possíveis inovações do que seria próprio do filosofar. A tradição filosófica ocidental é muito rica, mas insuficiente se consideramos as diversidades culturais presentes no mundo e o quanto estas suscitam temas relevantes em nosso tempo histórico e espaço sociocultural. Neste sentido, o ensino de filosofia deveria lembrar uma oficina, trazendo à tona o sentido de produzir com as próprias mãos ou, ainda, trabalhar com as obras, questioná-las se preciso, mas, essencialmente, trazê-las para o momento em que se vive e torná-la parte dele.

O ensino de filosofia necessita de uma mudança de tal modo que ele não deve apenas “estar” no presente, mas sim “ser” presente, e este “ser” transpassa a ideia comum, de reflexão sobre a filosofia no hoje, trazendo à tona a ideia de uma atuação mais intensa da filosofia no tempo presente, num exercício intercultural, para uma sociedade que mais humana.

Vázquez (2002, p.55) contribui nesta reflexão sobre a função social da filosofia: “A filosofia sempre cumpriu uma função social: desde o momento em que contribuiu para aceitação ou o rechaço do mundo; ou também, como dizíamos antes, para deixá-lo como está ou transformá-lo”. O autor assume o conteúdo ideológico da filosofia, devido à classe social que desempenha um papel de força social decisiva na transformação social. Portanto, para além da filosofia ter uma função teórica, ela é histórica e social. O autor considera que o homem que vive o mundo, tem duas posições diante de si, deixar o mundo como está ou contribuir para transformá-lo, deste modo, a filosofia deve contribuir para a transformação social.

No contexto brasileiro e latino-americano, é fundamental afirmarmos que filosofar é tomar como problema toda forma de violência, desumanização e marginalização. Neste sentido, colocar no currículo um ensino de filosofia como vivência intercultural significa o reconhecimento da história e cultura de povos historicamente silenciados e no diálogo sobre seus conhecimentos procurar nos compreender mutuamente, desde nosso tempo histórico e de nossos territórios.

Para Severino (2003), o ensino de filosofia é um exercício de subjetividades que se encontram e sua finalidade formativa é o devir humano, pois, para que sejamos

plenamente humanizados, é preciso o pensar reflexivo, o pensar sobre o pensado. O autor considera que a filosofia é uma experiência humana coletiva, sendo assim, no exercício do filosofar deve ocorrer um diálogo especial com os pensadores do passado e contemporâneos. O autor não desconsidera a importância de estudar a história e as ideias de pensadores, mas ressalta que elas devem ser problematizadas na atualidade, ficando atento ao historicismo e textualismo, pois a filosofia é uma vivência.

Cerletti (2008), por sua vez, alerta sobre o abismo entre a filosofia das universidades e a filosofia nas escolas, pois a primeira ainda é considerada o ambiente em que se “produz” a filosofia, ambiente dos “investigadores profissionais da filosofia”; já na escola é onde se “reproduz” a filosofia, e os estudantes apresentam-se como “leigos”, apenas aprendizes da filosofia. Esta contraposição faz existir dois mundos, a qual reafirma a superioridade da filosofia nas universidades, e nega aos estudantes sua condição de produtores de conhecimentos, assim como aos próprios professores da educação básica. O autor ressalta que estas hierarquias deveriam ser superadas, pois criam um “abismo destes dois mundos da filosofia”.

Concomitante a isto, o ensino de filosofia nas escolas passou a ser um reflexo dessas ausências e deficiências. Essencialmente a partir de 2008, com o retorno da disciplina Filosofia no Ensino Médio - importante conquista na redemocratização dos saberes no espaço escolar - esta disciplina centra seus conteúdos na tradição europeia ou estadunidense, mantendo o silenciamento acerca de produções nacionais e latino-americanas, como apresentam os professores da Universidade de Brasília Denise Botelho e Wanderson Flor do Nascimento:

Muitas vezes as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas” aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando uma faceta metafilosófica da diferença colonial, mostrando que estas filosofias precisariam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euronorteamericano. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 82)

A filosofia, deste modo, passa a marginalizar grupos étnicos que formam nosso país, raramente contemplando filosofia africana ou latino-americana ou conhecimentos sobre cultura indígena ou afro-brasileira, mostrando a face da colonização na filosofia. Tal marginalização não somente deixa de valorizar a diversidade cultural, mas, também, reproduz a negação do potencial filosófico destas

culturas. Esta forma de filosofia colonizada, que não cria e apenas aplica os modos teóricos de pensar em problemas ou já pensados pelo eixo Europa-Estados Unidos ou, então, nos problemas locais – desde a perspectiva eurocêntrica – enfraquece a criatividade vinda da própria experiência de outros lugares que não aparecem como nucleares para a produção do conhecimento e da filosofia. E como o conhecimento eurocêntrico está a serviço do projeto de poder da colonialidade, este tipo de reprodução reforça e mantém o lugar subalterno da experiência e do pensamento produzido no Sul (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p.83).

Deste modo, há o desafio da descolonização do ensino de filosofia, essencialmente para que culturas que ficam à margem da sociedade passem a ser reconhecidas como produtoras de cultura, de pensamento próprio e cosmovisões singulares de mundo, saiam da subalternidade:

Mais do que um nacionalismo filosófico – que a Europa sustenta sem pudores, como podemos ver apontado, por exemplo, no título do texto de Edmund Husserl (2002) chamado “A crise da Humanidade Europeia e a Filosofia” ou no conteúdo da quarta seção das “Observações sobre o sentimento do belo e do sublime” de Kant (1985)⁸ – o que pretendemos é sustentar uma filosofia que dialogue sem hierarquias naturalizadas pelas forças da colonialidade. Seguramente a descolonização da filosofia não seria a solução definitiva e única para uma mudança no padrão de poder colonial, mas certamente uma ruptura com a colonialidade não é possível sem que se revejam nossos modos de pensar, fazer filosofia, epistemologia e ciência, ainda mais que a filosofia segue ligada à produção de imagens do humano e da vida que sustentam a ação. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p.85)

Uma revisão crítica da filosofia e seu ensino é necessária ao mesmo tempo que manter a luta pela presença da disciplina na escola. Tal revisão precisa “redescobrir” que a América Latina é um lugar de modos de vida e de pensamento plurais (FORNET-BETANCOURT, 2001, p.16.). Dialogando com as tradições de pensamento latino-americanas e europeias, o autor reconhece a razão como polifônica, que se expressa de diversas formas com quais a filosofia tem se silenciado:

Pois, tanto a constelação de saberes e experiências culturais que se vai perfilando neste final de século como resultado da crescente autoconsciência e autovalorização de vozes até agora excluídas do processo histórico, como os desafios históricos que nos atingem a nível planetário, desde o fazer justiça aos empobrecidos da terra até o assumir a ecologia como novo paradigma de vida e de ação, evidenciam-nos a necessidade de uma profunda transformação da filosofia; uma trans-formação que terá que ser mais radical, por exemplo, que as propostas pelo marxismo, pela teoria da ação comunicativa ou, inclusive, pela filosofia da libertação latino-americana (FORNET-BETANCOURT, 1994. p. 10).

Não se trata, portanto, da negação das filosofias europeias, mas de reconhecer que não há filosofia no singular e que elas chegam na América Latina com o processo de conquista colonial. A exclusão e a colonialidade se estendem a várias instituições e a escola é uma delas, em vista de ter havido a necessidade de lutas pela criação de leis, incluindo na LDB 9394/96, temas que são constituintes da sociedade brasileira, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam às escolas inserirem em seus currículos a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Ainda é comum escolas trabalharem a temática indígena somente no Dia do Índio ou com a cultura afro-brasileira somente no dia da consciência negra, postura que mantém essas culturas à margem do conhecimento oficial e da sociedade. Deste modo, a escola se mantém cúmplice da exclusão, como alerta Fischmann (2005), ao tratar da relevância da diversidade cultural como campo de pesquisa na educação:

A temática indígena é um exemplo notável dessa situação. O desconhecimento dos professores e, na origem, a omissão de cursos de formação de professores têm feito com que a escola produza, tempo após tempo, preconceito e mesmo ignorância, embora exista uma bibliografia voltada para o trabalho em sala de aula, produzida desde os anos 70, notadamente pela contribuição da saudosa antropóloga Aracy Lopes da Silva (1987) e colaboradores, além de outros grupos que se inspiraram em seu trabalho pioneiro, ou mesmo trabalhos de registro de memória indígena, como livros de Betty Mindlin (1993, 1996) em colaboração com narradores indígenas. À existência de cerca de 230 grupos indígenas, falando cerca de 180 línguas, contrapõe-se o pobre “programa escolar” que se repete a cada “Dia do Índio”, dito assim, no singular universalizante, como se os indígenas do Brasil fossem um e o mesmo objeto cristalizado. Obras, inclusive premiadas, como as de Marcos Terena (1998), Ailton Krenak (2002), Daniel Munduruku (2000) e Eliane Potiguara (2004), precisam ser conhecidas dos que se dedicam à pesquisa educacional. (FISCHMANN, 2005, p. 52)

Logo, é equivocada a opinião sobre a dificuldade de se encontrarem materiais específicos sobre esses assuntos; além dos citados, há um grande acervo de materiais, muitos dos quais estão disponíveis na Internet. Partimos da hipótese de que a superação da invisibilidade da cultura indígena nos currículos escolares é mais complexa que a disponibilidade de acesso a materiais. Nossa tradição de pensamento colonial é, provavelmente, um fator que dificulta a valorização de nossa diversidade cultural, pois a própria instituição escolar é produto da colonialidade europeia a serviço do processo civilizatório da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2007; DUSSEL, 2005).

O poder que a Europa Ocidental passou a obter na modernidade afetou a epistemologia mundial, fazendo com que, desde a modernidade até o momento atual

o eurocentrismo continue ocorrendo de modo intenso, anulando a produção de conhecimentos que não sejam europeus. Os conhecimentos indígenas são afetados pelo eurocentrismo, que nega a veracidade e validade desse conhecimento, como expressa a estudante, ao sintetizar seus aprendizados com nossas aulas:

Quando estudamos, filosofia e sociologia na escola, costumamos falar sobre importantes pensadores e suas teorias, é comum ouvimos nomes como Immanuel Kant, Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber e muitos outros, cuja maioria são de origem europeia ou inglesa. Geralmente a teoria destes filósofos são bem aceitas e perduram por séculos, as pessoas admiram-se por suas ideias e eles tornam-se referências.

O que a maioria não sabe, é que existem muitos pensadores indígenas, que estudaram e se dedicaram e assim como os filósofos e sociólogos europeus formularam suas teorias, porém não dão a mesma credibilidade que os outros, simplesmente por serem indígenas.

Um exemplo importante que pode ser citado é o líder indígena Daniel Munduruku, ele é formado em filosofia, história e psicologia. Já viajou para muitos países administrando palestra e conferências. Além disso, é autor de livros importantes a respeito da cultura e do povo indígena.

Daniel provou que ser indígena é muito mais do que as pessoas pensam, eles podem, como qualquer outra pessoa, estudar e transmitir seu conhecimento, que aliás, é muito rico e nos mostra uma visão de mundo diferente, daquela que estamos acostumados. (MOEMA, 2019)³⁴

Indígenas como produtores de conhecimentos ainda não possuem o mesmo espaço que intelectuais europeus e são invalidados ou não reconhecidos. Todo aquele que não faz parte do campo da colonialidade masculina e branca é ainda tratado com inferioridade intelectual:

Eu mesma fiquei em 1º lugar no mestrado [de direito] da UnB e eles quase anularam o edital, porque era inadmissível que uma indígena passasse na frente dos filhos dos ministros, dos desembargadores que estudam ali. A intolerância é uma realidade. Geralmente, as ações de levar indígenas a escolas e universidade ocorrem só em abril, mas tem que acontecer o ano inteiro. Você vê que faz diferença quando conhecem os povos indígenas por eles mesmos. A gente não precisa de porta vozes. A educação, a academia e as mídias precisam estar envolvidas [neste processo]. Precisamos que nos devolvam a condição de ser humano. (KAINGÁNG, 2018).

Colocamos nas aulas fragmentos de textos produzidos por intelectuais indígenas, filósofos ou cientistas europeus sobre temas comuns, como natureza, conhecimento, humanidade, mercadoria etc. Apresentamos, além de autores citados ao longo desta dissertação, por exemplo, a questão do conhecimento para René

³⁴ Estudante do Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, 2019. Nome fictício indígena. Moema: doce. Os nomes indígenas encontram-se no endereço: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/> (STRASSBURGER, 2020).

Descartes, para o físico Fritjof Capra, para os Ticuna, Guarani e para Deleuze e Guattari.

Com este exercício, além de problematizarmos sobre diferentes caminhos para tratar de temas comuns, em contextos históricos e culturais distintos, foi importante discutir questões como a validação ou não do conhecimento. A seguir, alguns fragmentos que utilizamos em sala de aula:

Quadro 1 – Fragmentos de textos utilizados em aula

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental, de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos). (CAPRA, 1996, p. 25).

QUALQUER VIDA É MUITA DENTRO DA FLORESTA

Se a gente olha de cima, parece tudo tão parado.

Mas por dentro é diferente.

A floresta está sempre em movimento.

Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.

Vem o vento.

Vem a chuva.

Caem as folhas.

E nascem novas folhas.

Das flores saem os frutos.

E os frutos são alimento.

Os pássaros deixam cair as sementes.

Das sementes nascem novas árvores.

E vem a noite.

Vem lua.

E vêm as sombras

Que multiplicam as árvores.

As luzes dos vagalumes

São estrelas na terra.

E com o sol vem o dia.

Esquenta a mata.

Ilumina as folhas.

Tudo tem cor e movimento.

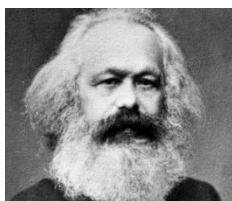
(TICUNA, 1997, p. 48)

Cultura e Conhecimento Guarani: A palavra para o Guarani é tudo, e tudo é palavra (MELIÀ, 1990). Essa afirmação não reduz a realidade ao verbo, como se fora da linguagem nada se pode dizer. Pelo contrário, a realidade é a própria palavra. Um Guarani não tem simplesmente um nome, mas uma alma, a qual a descobre por

meio de um ritual em que o pajé se esforça para entrar em comunhão com os deuses. É por meio de um êxtase, podendo durar horas, que o nome da criança é obtido. Eles consideram o nome como algo idêntico a alma, duas coisas inseparáveis uma da outra. Um Guarani não se chama, mas ele é. A alma, porém, não é algo acabada, feita, mas em constante construção. Esta se dá por meio do seu dizer. Os pais dessas palavras-almas são responsáveis, então, pelo fluir do dizer de seus filhos que estão por nascer. Como a palavra está ligada com algo que transcende aos homens, a busca pela perfeição gira em torno do dizer, pois é por meio deste dizer que o Guarani aspira as suas duas maiores virtudes: grandeza de coração e fortaleza. A religião é essencial a vida do Guarani. MELIÁ, Bartomeu. A Terra Sem Mal dos Guarani: economia e profecia. São Paulo: Revista de antropologia, v.33, p.33, p. 33-46, 1990.

Para os Guarani o som representa o afirmamento do planeta Terra, o vento, a chuva, o fogo e a própria terra. O que podemos chamar de “religião” para os guaranis está fundamentado na palavra. Os termos ñe’ẽ, ayvu e ã – traduzidos geralmente por “palavra” – significam também “voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade”, origem e possuem uma essência espiritual. A palavra é a unidade mais densa que explica como se trama a vida para os povos chamados guarani e como eles imaginam o transcendente. As experiências da vida são experiências de palavra. Dentre todas as faculdades humanas, são as diversas formas do “dizer”, de comunicação com as divindades, pois estas são essencialmente seres da fala. Fonte: Chamorro, Graciela. Terra madura, yvy araguayje: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

FETICHISMO DA MERCADORIA



Karl Marx (1818-1883 – Prússia). “O carácter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que ela apresenta aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como se fossem características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como se fossem propriedades sociais inerentes a essas coisas”.

“A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho social total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Nesse sentido, o produto perde a relação com o produtor e parece ganhar vida própria. Passa a ser compreendido como algo “de fora” do trabalhador, ficando esse “alienado” em relação ao produto. Assim, o “Fetichismo da Mercadoria” caracteriza-se pelo fato das mercadorias, dentro do sistema capitalista, ocultarem as relações sociais de exploração do trabalho. Segundo Marx (1994, p.81), “Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símle, temos que recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isto de fetichismo [...]” Referências: BODART, Cristiano das Neve. O conceito marxiano de Fetichismo da Mercadoria. Blog Café com Sociologia. 2016.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 6 vols. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994. MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Nova Cultura, 1996 [1867]. cap. I, p. 165-175; 197-208

Segundo o dicionário de língua portuguesa (Holanda, 1993). O termo **fetich**e significa “objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto”. Foi este significado conferido ao fenômeno da atribuição de valor simbólico aos produtos (manufaturas) que Karl Marx (1818-1883) observou em meio aos seus estudos sobre o mundo do trabalho na modernidade.

PAIXÃO PELA MERCADORIA



Davi Kopenawa Yanomami nascido em 1956 é escritor, xamã e líder político yanomami. “O que fazem os brancos com tanto ouro? Por acaso, eles comem? Davi Kopenawa, no Tribunal permanente dos povos sobre a Amazônia brasileira, Paris, 13/10, 1990.

“Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir” Davi Kopenawa (p. 76).

“**Paixão pela mercadoria**” No capítulo com este título Davi Kopenawa faz uma crítica ao fetichismo capitalista comparando a forma como os brancos despendem todas as suas energias para acumular cada vez mais coisas, enquanto, para os Yanomami, a única coisa que faz sentido é fazê-las circular. Entre eles, depois que alguém morre, considera-se que as coisas que sobram carregam em si traços do morto e, exatamente por isso, devem ser destruídas, para aplacar a saudade dos que ficaram.

“No começo, a terra dos antigos brancos era parecida com a nossa. [...] Mas seu pensamento foi se perdendo cada vez mais numa trilha escura e emaranhada. [...] Puseram-se a desejar o metal mais sólido e mais cortante, que ele tinha escondido debaixo da terra e das águas. Aí começaram a arrancar os minérios do solo com voracidade. Construíram fábricas para cozê-los e fabricar mercadorias em grandes quantidades. Então, seu pensamento cravou-se nelas e eles se apaixonaram por esses objetos como se fossem belas mulheres. Isso os fez esquecer a beleza da floresta. [...] Foi com essas palavras das mercadorias que os brancos se puseram a cortar as árvores, a maltratar a terra e a sujar os rios. (p. 407)

“[as] pessoas vivem amontoadas umas em cima das outras e apertadas, excitadas como vespas no ninho. [...] [Onde] o barulho contínuo e a fumaça que cobre tudo impedem de pensar direito” (p. 435). Cidades cheias de pessoas que dormem muito, mas não sabem sonhar longe; sonham apenas consigo mesmas (p. 390).

“O valor de nossa floresta é muito alto e muito pesado. Todas as mercadorias dos brancos jamais serão suficientes em troca de todas as suas árvores, frutos, animais e peixes. [...] Tudo o que cresce e se desloca na floresta ou sob as águas e os humanos têm um valor importante demais para todas as mercadorias e o dinheiro dos brancos. Nada é forte o bastante para poder restituir o valor da floresta doente.

Nenhuma mercadoria poderá comprar todos os Yanomami devorados pelas fumaças de epidemia. Nenhum dinheiro poderá devolver aos espíritos o valor de seus pais mortos! (: 355). "mesmo que não escutem minhas palavras enquanto ainda estou vivo, deixo aqui estes desenhos delas, para que seus filhos e os que nascerem depois deles possam um dia vê-las. Então eles vão descobrir o pensamento dos xamãs yanomami e vão saber que quisemos defender a floresta" (p.498).

Fonte: A Queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami. Davi Kopenawa e Bruce Albert. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

Fonte: Acervo da autora

As diversas perspectivas de conhecimentos ampliam o pensamento sobre si e o mundo. Por exemplo, a primeira citação do livro *Teia da Vida* (CAPRA, 1996) está relacionada a uma percepção ecológica para explicar que a sociedade não é composta por partes dissociadas, mas, partes interligadas, cada coisa está interligada a outra. Já a segunda citação é um poema retirado do livro *O Livro das Árvores*, produzido por intelectuais indígenas da etnia Ticuna. O poema demonstra o conhecimento desta etnia sobre a natureza, que é compartilhado entre outras etnias indígenas, por ser ancestral sobre os sistemas vivos e que expressa mesma ideia de que todas as coisas estão interligadas. Ambas as citações representam um modo de pensar e compreender a natureza similarmente, no entanto, o conhecimento produzido pelo povo Ticuna não é validado ou mesmo conhecido:

As diversas perspectivas de conhecimentos ampliam o pensamento sobre si e o mundo. Por exemplo, a primeira citação do livro *Teia da Vida* (CAPRA, 1996) está relacionada a uma percepção ecológica para explicar que a sociedade não é composta por partes dissociadas, mas de partes interligadas, cada coisa está conectada a outra. Já a segunda citação é um poema retirado do livro *O Livro das Árvores*, produzido por intelectuais indígenas da etnia Ticuna, que demonstra o conhecimento desta etnia sobre a natureza, compartilhado entre outras etnias indígenas por ser ancestral, sobre os sistemas vivos, e que expressa mesma ideia de que todas as coisas estão interligadas. Ambas as citações representam um modo de pensar e compreender a natureza similarmente, no entanto, o conhecimento produzido pelo povo Ticuna não é validado ou mesmo conhecido:

É senso comum, que as populações indígenas estão presentes no Brasil desde antes da chegada dos colonizadores europeus. É senso comum que elas foram subjugadas, escravizadas e muitas delas desapareceram no processo colonial, dando a impressão de que muito pouco fizeram pela história e identidade brasileiras. Esse senso comum não nos permite observar

a grande contribuição que estes povos deram e continuam dando para a formatação disso que chamamos de Brasil, seja nas artes, nas literaturas, nas festas populares, na gastronomia, seja na conservação do meio ambiente ou na proteção das riquezas biológicas e minerais. (MUNDURUKU, 2012, s/p.)

A reflexão de uma estudante ilustra o significado do exercício que realizamos de modo intercultural:

Devemos considerar que os povos indígenas produzem conhecimentos, arte, literatura, poesia, música e religião. Cada povo tem um modo de viver, pensar e fazer as coisas. O indígena hoje tem uma identidade herdada de seus ancestrais. Foram estes que transmitiram os saberes que estão presentes até hoje, o seu jeito de falar, trabalhar, manejar a terra, modos de cantar, pintar e se relacionar, forma de se relacionar e respeitar os seres vivos e a natureza. (JACIARA, 2019)³⁵

Uma de suas contribuições é o desejo de dialogar com os saberes indígenas e colocá-los no currículo de ensino de filosofia, reconhecendo sua presença e aportes:

[...]Tanto na produção audiovisual, no cinema, na televisão, na literatura, nas artes, enfim, tem aumentado a participação dos indígenas nesses meios de informação. E isso é muito legal, é muito bom que esteja acontecendo. Essa coisa do indígena ir para a universidade, hoje são mais de cinco mil universitários indígenas, já temos mais de 40 mestres indígenas, cerca de 20 doutores e alguns pós-doutores, alguns atuando na universidade, outros atuando em várias instituições. [...] (CERNICCHIARO, 2017, p. 24)

Vale a pena lembrar que devemos respeitar e reconhecer o direito e saberes dos povos indígenas, suas tradições que são tão importantes para definir quem eles são e qual o seu lugar na história e no território do país. (MOEMA, 2019).³⁶

4.4 DESCOLONIZAR É PRECISO E É POSSÍVEL

É certo que a descolonização na filosofia em sala de aula não irá acabar com o problema do poder colonial existente, entretanto, a própria disciplina de Filosofia pode possibilitar um ambiente que acolha grupos e culturas diversas, admitindo a importância e ensinamentos de povos que, há séculos, resistem às dominações externas:

³⁵ Estudante do Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, 2019. Nome fictício: Jaciara: nascer da lua.

³⁶ Estudante do Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho, 2019. Nome fictício: Moema: doce. Os nomes indígenas encontram-se no endereço: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/> (STRASSBURGER, 2020).

Descolonizar o currículo implica que tenhamos de estabelecer com ele e através dele a busca de um diálogo. Diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos. Talvez a busca experimental pela relação com as vozes africanas e indígenas recomendadas pela própria lei que rege a educação brasileira seja um bom começo. Temos de experimentar a construção de nossas próprias vozes, impedindo que no movimento de internalização do histórico da colonialidade, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 86).

Descolonização é reaprender a pensar e implica no aprendizado com o outro e no olhar sobre nós mesmos. Nesta perspectiva, realizamos a prática da filosofia intercultural, dialogando com outras expressões de pensamentos, descentralizando a eurocentralidade existente na filosofia hegemônica no currículo e própria prática curricular escolar.

A escolha de trabalhar com as contribuições de Fernet-Betancourt foi importante, pois suas reflexões não são sobre interculturalidade, mas interculturalmente, indo da filosofia europeia à América Latina e vice-versa. Amplia este horizonte ao se preocupar em conhecer a filosofia na América Latina para além da filosofia profissionalizada, reconhecendo que culturas de tradição oral são possuidoras de saberes memoriais que têm a contribuir na transformação da filosofia canônica. Inspirado neste autor, o presente trabalho se propôs a vivenciar o ensino de filosofia como prática intercultural, aproximando culturas diferentes presentes no mesmo território e promovendo o estudo acerca da diversidade em nosso país.

Os temas da interculturalidade e dialogicidade no ensino de filosofia foram tomados como hipótese para atender o previsto na legislação quanto às culturas indígenas no currículo escolar, no compromisso epistemológico de seu reconhecimento e valorização para a formação da sociedade brasileira, tendo em vista ir além da crítica à dimensão colonial da filosofia, efetivando-se como vivência intercultural.

A redefinição na filosofia proposta por Fernet-Betancourt como filosofia intercultural não desconsidera a historicidade da filosofia, no entanto, questiona as ausências na história da filosofia e, com os desafios, as questões do tempo presente. O filósofo questiona:

Me refiero al discernimiento del tipo de relación que queremos mantener nosotros los “filósofos” con nuestro prójimo. ¿Queremos ayudar a responder sus preguntas? ¿Queremos pensar con él? ¿Queremos realmente comunicarnos con él? O queremos por el contrario jugar a la profundidad y

condenarlo a sufrir leyendo textos que “no le van” y que son además difíciles de entender. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 128)

Ou seja, é necessária uma disposição para se pensar em conjunto, sobre diversos temas, “descendo do palanque de filósofo erudito”, ou, de fato, queremos apenas demonstrar e afirmar que a filosofia é algo inacessível, ou ao menos de difícil acesso à grande parte das pessoas, tornando-a “algo para poucos”?

O exercício de ensinar a filosofar de modo intercultural representou um desafio à disponibilidade de se ouvir e se refletir com aqueles que foram “ocultados” pela cultura dominante. Eis um dos aspectos mais importantes da filosofia intercultural: estar disposto repensar a própria filosofia, com abertura para mudanças, a um *quefazer* que vise modificar-se e redirecione o modo como os conhecimentos têm ou não contemplado as diversidades e os modos de vida existentes, reconhecendo-as e reconstruindo outras relações de saber e de poder. No campo político, o exercício da filosofia intercultural se contrapõe ao neoliberalismo.

Vista a esta luz la propuesta de un mundo plural de universos solidarios, es decir, de un mundo descentralizado pero convivente, es la respuesta de la filosofia intercultural al curso hegemónico de un tiempo dominado por un proyecto político cuyo funcionamiento requiere precisamente la nivelación uniformizante de la humanidad en un mundo reducido a su caricatura capitalista y, por tanto, sin futuro alternativo. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 134).

A resposta da filosofia intercultural a este mundo que visa uniformizar e mercantilizar a vida, o projeto político neoliberal, é justamente se opor ao nivelamento, mostrando a pluralidade de povos e de culturas. A dimensão política não está separada da questão epistemológica, pois, com a globalização e o neoliberalismo, valida-se apenas um saber, ou, ao menos, existe uma superioridade de saberes das culturas dominantes, que se mostram cada vez mais articuladas ao mundo do consumo, do mercado e da destruição dos ecossistemas. A filosofia intercultural se propõe a contribuir na superação desta realidade:

Con esta revisión la interculturalidad no apunta únicamente a lograr una mejor distribución del conocimiento que se produce en la sociedad actual, ni tampoco a mejorar simplemente las condiciones de participación en las estructuras de investigación científica vigentes, sino que quiere poner en marcha con ella un diálogo de culturas de conocimiento que fructifique en un equilibrio epistemológico de la humanidad. Diálogo intercultural significa, por tanto, en este plano, práctica cognitiva a favor de un mundo que en su pluralidad refleje también el equilibrio de las epistemologías y que lo cultive en sus formas de transmisión de conocimiento como una dimensión necesaria de la convivencia. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p.144)

Isto significa que a filosofia intercultural deseja que a hierarquia de conhecimentos acabe, dando lugar à multiplicidade, onde cada qual, com sua devida importância e validade, forma um equilíbrio ao reconhecer a pluralidade desses saberes. Percebemos que o exercício da filosofia intercultural pode transpor a própria filosofia, refletindo sobre vários aspectos da vida, filosoficamente, pois são problemas da sociedade que dizem respeito à atualidade do tempo presente. Deste modo, procuramos promover um exercício filosófico intercultural, dialogando com a história, culturas e saberes indígenas presentes no território brasileiro.

Nogueira (2015) contribui para a realização do ensino de filosofia contemplando a Lei 11.645/2008, ao realizar reflexões sobre a filosofia indígena. Tece possibilidades sobre esta temática no ensino de filosofia nas escolas e em cursos de licenciaturas, considerando que os estudantes serão futuros docentes. Quanto aos conteúdos obrigatórios no ensino filosofia nos cursos de licenciatura, o autor realiza uma revisão crítica e insere a filosofia indígena, de modo que possa ser correlacionada com diversos conteúdos:

A. História da Filosofia: levantar, catalogar e organizar – por múltiplas estratégias, recorrendo à oralitura, às máximas, mitos, aforismos de sabedoria de vida, pesquisas históricas, configurações sociais, políticas, historiografia e diversos métodos – a produção filosófica dos povos indígenas localizados em território brasileiro e dos povos ameríndios na História da Filosofia.

B. Teoria do Conhecimento: analisar os diversos pontos de vista sobre o problema do conhecimento, a construção da teoria do conhecimento e da epistemologia; descrever e problematizar os atravessamentos culturais de diversos campos epistêmicos; avaliar criticamente de que o modo racismo epistêmico está presente nos campos da Teoria do Conhecimento, da Epistemologia e da Filosofia da Ciência; cultivar o pluralismo e a diversidade através do reconhecimento de diferentes terrenos epistêmicos para o conhecimento humano.

C. Ética: levantar e problematizar as justificações para princípios, normas e assuntos relativos ao campo ético e moral em diversas culturas, debater o caráter local e regional da moral, analisando os pontos de vista dentro de sociedades e culturas ameríndias e dos povos indígenas em território brasileiro, assim como os impactos advindo das relações com as tradições ocidentais.

D. Lógica: examinar a Lógica, os seus usos e possibilidades de inserção no debate sobre relações étnico-raciais; o estudo das múltiplas lógicas e como elas se relacionam dentro de concepções culturais ameríndias e dos povos indígenas territorializados no Brasil.

E. Filosofia Geral (Problemas Metafísicos): debater a polissemia do conceito de Filosofia; descrever, analisar, comparar e articular os modos de abordagem dos problemas metafísicos feitas pelas mais diversas tradições e escolas, estabelecendo um diálogo entre a pluriversidade de linhas indígenas e outras tradições do mundo. (NOGUEIRA, 2015/2016, p. 398/399).

Afirmando alternativas para a existência de uma filosofia que reconhece saberes e culturas indígenas, Nogueira (2015) alerta que, para que estas se concretizem, é necessário modificar hábitos na filosofia, demonstrando a vasta produção de conhecimentos indígenas como filosofia. Destaca, como exemplo, dois intelectuais indígenas, não obstante haver outros indígenas que contribuem para a fundamentação de uma filosofia indígena. A partir do exemplo de Daniel Munduruku³⁷ e Davi Kopenawa³⁸, Nogueira afirma que os indígenas são produtores de filosofia.

Nogueira dialoga criticamente com o francês Pierre Hadot (2014) sobre a concepção largamente reproduzida sobre ser um evento grego - realizada pelo ocidente, “pervertida” pela Europa moderna – superiorizando na Grécia e inferiorizando outros povos que “não conseguiram filosofar”. A Europa Ocidental moderna passou a tratar a filosofia como uma atividade de produzir discursos filosóficos; porém, a filosofia grega não era apenas isto, e sim consistia em um “exercício espiritual”, como aponta Pierre (2014): [...] “Por exercício espiritual devemos compreender uma abordagem que engloba pensamento, imaginação, sensibilidade e vontade. Uma atividade que inclui tanto a dimensão moral quanto o aspecto intelectual”. [...] (NOGUEIRA, 2015/2016, p. 401).

Antes da intervenção ocidental moderna, a própria filosofia grega era um exercício de “aprender a viver uma vida humana”, não um “discurso sobre a realidade”. A filosofia produzida por Daniel Munduruku e Davi Kopenawa vão ao encontro desta concepção quando ambos propõem “modos de vida”. A filosofia indígena ainda se apresenta de outras maneiras em uma das obras de Munduruku, chamada *O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira e a sabedoria das águas*:

Munduruku faz um movimento interessante conta-nos histórias através de duas perspectivas. Algumas vezes, sua presença é ausente. Em outros momentos, faz parte da história. Ora, a alternância entre dois tipos de vozes: heterodiegética e autodiegética, respectivamente, servem para explicitar uma relação em que a memória e a ancestralidade são componentes discursivos que não podem ser entendidos como “ausências”. Ancestralidade e memória são presenças incontornáveis do que somos e daquilo que nos constitui, seja a favor de nós mesmos ou contra o que somos. Em sabedoria das águas, o personagem do gavião-real diz algo importante para Koru, o

³⁷ Graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e com pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dirige o Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais e, dentre 45 livros publicados, vale ressaltar a relevância de *Banquete dos deuses*. (NOGUEIRA, 2015, p. 399).

³⁸ Xamã do povo Yanomami que, em conjunto com o antropólogo francês Bruce Albert, tem apresentado suas reflexões críticas sobre economia e natureza.

homem cotado para substituir o velho guardião das memórias – Kixi: “Se pretendes conhecer a verdade das coisas, [...], precisas mergulhar nas águas do rio e deixar que ele te lave e te leve para seu leito, em suas profundezas”. O que está em jogo? O gavião-real diz que o todo conhecimento inalcançável, sempre algo para descobrir e conhecer. Mas, perseguir o fluxo dessas águas, o curso do pensamento é uma maneira de encontro consigo. Um autoencontro que não está restrito à busca individual. Tal como outras filosofias indígenas, o pensamento filosófico (de) Munduruku é uma perspectiva que coloca indivíduo e coletivo no mesmo plano, coextensividade entre passado/memória/ancestralidade com presente/atualidade/os que vivem na terra. (NOGUEIRA, 2015, p. 402/403).

Para além de afirmar a importância da memória, ancestralidade, Munduruku está refletindo filosoficamente sobre conhecimento, teoria do conhecimento. Dentre outras reflexões, demonstra como a filosofia indígena pode se fazer presente no ensino de universidades e escolas. As filosofias que ainda continuam com vestígios coloniais ou, como consideram os autores Grosfóguel (2010), Castro-Gómez (2005a, 2005b, 2005c), Ramose (2011) e Maldonado-Torres (2010), que parecem [...] “um castelo intocado, uma zona blindada que não é destinatária de críticas e permanece repetindo de modos distintos algo como, os gregos inventaram a filosofia e, subliminarmente uma série de enunciados perigosos ao nosso ver” [...], precisam ser objeto de reflexão permanente. Estudos existentes sobre a filosofia indígena, muitos dos quais inclusive construídos por indígenas, [...] “ainda não têm seus trabalhos circulando nos circuitos intelectuais filosóficos”. [...]. (NOGUEIRA, 2015, p. 402-404).

Reafirma-se que não se nega a filosofia ocidental moderna, mas alerta-se para a existência de outras filosofias, que devem recuperar seus espaços, os quais foram tomados pela primeira; além disso, de se adequar o ensino de filosofia aos documentos existentes da educação básica a respeito, revendo-os, pois ainda são marcados por ausências sobre a temática indígena. Consideramos que o ensino de filosofia perde ao negar a filosofia indígena, e essa negação está pautada em um “tabu colonial” que impede o reconhecimento de uma produção valiosa, que tem muito a contribuir para qualificar nossa condição no mundo.

4.5 MANDALAS - UMA DENTRE TANTAS FORMAS DE EXPRESSÃO DE SABERES

Existem muitos modos de conhecer, de construir conhecimento e essa diversidade geralmente não é contemplada nos currículos escolares. A influência eurocêntrica, presente com intensidade no país, superioriza áreas e formas de

conhecimento e até invalida outras. Deste modo, é necessário possibilitar espaços para que o conhecimento seja ampliado para a diversidade cultural e para a interculturalidade, de modo que diferentes saberes dialoguem, sem hierarquias.

Pensando em alternativas sobre representação e produção de conhecimentos durante as aulas, quando abordávamos as dimensões de conhecimento, cíclico, circular, surgiu o tema das mandalas como expressão de conhecimento. Como exercício concreto, construir mandalas expressou o reconhecimento de que há diferentes formas de representação de aprendizagens saberes. Realizamos uma oficina de produção de mandalas sobre os temas desenvolvidos nas aulas sobre a temática indígena no ensino de filosofia. Este momento foi o fechamento de um ciclo dialógico de vivência intercultural materializado na produção dos estudantes, outro tipo de “texto”. O próprio tema mandala foi objeto de pesquisa e potencializou os objetivos de nossa prática:

Por que uma Mandala? A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, europeia e aborígene de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil está presente em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros. (MEC, 2009, p. 23)

A produção de mandalas, também, expressou o diálogo intercultural, onde os estudantes de modo livre representaram seus aprendizados, suas reflexões. É importante ainda ressaltar que a Mandala, assim como outras formas de produção de conhecimento voltado para o campo das artes, pode ser essencial para um dos maiores problemas enfrentado pela maioria das escolas, que é o distanciamento entre a escola e o estudante, e, neste viés, a arte pode ser responsável por esta aproximação.

Na concretização do projeto, essa percepção acerca da mandala foi confirmada. Foi proposta a realização da produção de mandalas, com temas diferenciados, relacionados com a história, cultura, conhecimento dos povos indígenas. Esta atividade foi realizada no contraturno e o envolvimento dos estudantes foi intenso, realizando-se diálogos sobre culturas, rompendo com a separação entre saber e fazer:

É importante ainda lembrar que fomos habituados a opor ao saber e o fazer. A teoria e a prática – esta divisão está muito arraigada em nossa cultura e, portanto, as escolas e comunidades também têm, interiorizados, esses valores. Aqui vale destacar algumas palavras de Boaventura: “A visão científica do mundo levou ao desperdício e destruição de muitas outras experiências humanas”. (MEC, 2009, p. 27)

Figura 15: Mandalas feitas por estudantes:



Fonte: Acervo da autora.

Os métodos pedagógicos quase sempre resultam na separação entre teoria e prática, saber e fazer. Os conhecimentos foram abordados de outra forma, por meio das mandalas, enriquecendo as aprendizagens dos estudantes, rompendo com hierarquias, reconhecendo diversidades e saberes:

Todos nós educadores, principalmente depois de Paulo Freire, reconhecemos que para caminharmos em direção de uma educação de qualidade é preciso que ambos os saberes encontrem espaços de interseção, mas nossos resultados ainda são muito tímidos. Quais as condições que as políticas educacionais brasileiras estruturaram para que formulemos uma educação integral a partir de uma noção de conhecimento ampliada? Estarão as escolas e a universidade de fato abertas para as contribuições de quem não as frequentou? E os detentores do que denominamos saberes populares – eles conseguem espaços na sociedade (fora de suas localidades) para manifestar-se? Como enfrentar tais desigualdades? (MEC, 2009, p. 28)

É sabido que o que foi realizado na concretização do projeto, na prática, não foi e nem vai ser um método pronto e acabado de como realizar um conhecimento mais prático e democrático; a proposta também não cai no risco de ser a maior invenção do momento, mas também não cai no risco de ser qualquer coisa sem sentido.

A ideia é contribuir para as várias realidades, onde modelos pedagógicos, modelos de escola existem e acontecem, e talvez, em cada lugar em que esses diálogos vão acontecendo na prática, eles podem ir se interligando e formando uma rede que tem todo potencial para ter força. De qualquer modo, toda proposta que já esteja aberta para um conhecimento mais democrático possui importância por si própria, por se opor às hierarquias intelectuais dominantes, e isto, sem dúvida, é um diferencial. Realizar isso nada mais é do que fazer jus à realidade, ao conhecimento que é construído por todas as pessoas - socialmente e historicamente - na sociedade, portanto, a diversidade da sociedade deve ter espaço e é produtora de conhecimento.

As mandalas contribuíram para o diálogo entre as diversidades, uma vez que esta arte valorizou a capacidade criativa de cada estudante e, ainda, se concretizou com expressões do que aprendeu ao olhar para si e sua realidade, a partir de saberes indígenas. ao que Umberto Eco propôs:

[...] Eco publicou em 1962 um livro que denominou *Obra aberta*, em que apresenta um modelo teórico para explicar a arte contemporânea a partir da ideia de que as obras possuem diversos significados, todos em relação direta com o fruidor (o espectador). Com isto, retira do artista o papel de criador da obra, pois estabelece que a criação se dará na relação entre artista e espectador. Para Eco, a obra de arte contemporânea é intencional, ou seja, não depende da intenção de quem a criou, mas das possibilidades que oferece para quem se relaciona com ela, o espectador. [...] (BRASIL, MEC, 2009, p. 28)

A perspectiva de usar a arte na produção de conhecimento se aproxima essencialmente das ideias de Umberto Eco, na medida em que a própria mandala

expressa modo de conhecimento não “quadrado,” e, sendo uma produção circular, não acaba em si mesma e se expressa de modo diverso, para além da escrita.

Essa é uma perspectiva positiva e pode ser assustadora para algumas pessoas, pois anula hierarquias que, sabemos, existem no meio escolar. A produção de mandalas, reconhecendo que todos são sujeitos de conhecimento, de modo horizontal, acolheu conhecimentos prévios dos estudantes, suas capacidades, talentos e se efetivou como expressão de aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática indígena em aulas de filosofia foi resultado da observação da escola e comunidade escolar; da escuta dos estudantes, o que não somente demonstrou a necessidade desta reflexão como o interesse pelo tema; a obrigatoriedade da reflexão da história e cultura dos povos indígenas no currículo escolar, garantido pela Lei 11.645/2008, e a ausência da reflexão destes assuntos no ensino de filosofia.

Obtendo como ponto de partida tais questões, desafiamo-nos a construir um caminho em sala de aula de modo dialógico. O exercício de escuta dos estudantes revelou a necessidade de dar conta, minimamente, de uma visão histórica. Neste sentido, desenvolvemos uma série de aulas com temas sobre a formação do Brasil, o processo de colonização, políticas indigenistas, vazão demográfico, povos indígenas no Paraná e o diálogo sobre temas na perspectiva indígena, de filósofos e cientistas consagrados no Ocidente.

O realizado em sala de aula teve, em grande medida, o percurso aqui dissertado, portanto, compreendemos que a modernidade/colonialidade, a interculturalidade e dialogicidade foram categorias centrais para a vivência em sala de aula, desvelando o eurocentrismo no ensino de filosofia e explicitando potencialidades da filosofia intercultural na escola, como campo teórico-prático de reconhecimento de saberes, culturas e história dos povos indígenas para a aprendizagem de um filosofar transformado, crítico, descolonizado.

Ao abordar a temática indígena no ensino de filosofia, tomamos como aporte teórico contribuições de autores que têm pensado a América Latina desde ela própria, tais como Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Raúl Fonet-Betancourt. Desse modo, inspirando-nos em suas contribuições, procuramos vivenciar a dialogicidade (FREIRE, 2018) e a interculturalidade (FORNET-BETANCOURT, 2004) em sala de aula, abordando a história, a cultura, os saberes e as lutas indígenas na sociedade brasileira, o que representa – a nosso ver - valorizar o pensamento latino-americano numa perspectiva descolonial.

A partir do escopo teórico sobre colonialidade/modernidade - Dussel; Quijano; Mignolo - e seus efeitos na sociedade e na formação de nosso modo de pensar, planejamos ações com os estudantes, de modo que todo o trabalho realizado procurou exercitar o ensino dialógico e intercultural (FREIRE, 2018; FORNET-BETANCOURT,

2001). A colonialidade foi um conceito importante na análise dos efeitos da modernidade europeia via conquistas coloniais, com profundas consequências na dinâmica das culturas originárias:

Estes estudos se originaram basicamente em torno da ideia de colonialidade cunhada por Aníbal Quijano (1992; 2000), pela ideia de diferença colonial de Walter Dignolo (2003) e pelas ideias de violência original da Modernidade e encobrimento do outro de Enrique Dussel (1993), noções estas articuladas com uma série de outras produções que tentam entender as maneiras como, na Modernidade, as relações entre poder, conhecimento, vida e resistência têm se articulado. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 70).

Mignolo (2007) utiliza os termos modernidade/colonialidade como duas faces da mesma moeda, ou seja, a modernidade europeia e sua geopolítica de poder foi possível via processo colonial:

A lógica da colonialidade opera em quatro domínios de expressão humana: (1) econômico: apropriação da terra, exploração de mão de obra e controle das finanças; (2) político: controle da autoridade; (3) social: controle do gênero e da sexualidade e (4): epistêmico e subjetivo/pessoal: controle do conhecimento e da subjetividade. A lógica da colonialidade tem existido desde a conquista e colonização do México e Peru até depois da guerra do Iraque, se bem nos últimos 500 anos de história há sofrido mudanças superficiais quanto as proporções e os agentes da exploração/controle. Cada um dos domínios se entrecruza com os demais: a apropriação da terra e a exploração da mão de obra se vinculam com o controle das finanças, da autoridade, do gênero, do conhecimento e da subjetividade. O funcionamento da matriz colonial pode passar inadvertido, e quando sob à superfície, se o explica por meio da retórica da modernidade, assegurando que a situação pode “corrigir-se” com “desenvolvimento”, “democracia” ou uma “economia forte”, por exemplo. [...]. Portanto, não é com a modernidade que se superará a colonialidade, pois é precisamente a modernidade a que necessita e produz a colonialidade (MIGNOLO, 2007, p. 36-37)

Ao tomar a temática indígena como problema no ensino de filosofia, além do reconhecimento da diversidade cultural e contribuições dos povos indígenas para formação da sociedade brasileira, temas muito próximos dos campos da Sociologia e da História, procuramos tratar de questões do campo da Filosofia política (Estado/Modernidade/Território) e do campo epistemológico, promovendo o exercício intercultural do pensar para além de um único paradigma de racionalidade, tal como a lógica identitária do ser ontológico cartesiano (FORNET-BETANCOURT, 2001).

A questão colonial foi fundamental no desenvolvimento deste trabalho, visto que ele se inseriu, num primeiro momento, no município de Cruz Machado-PR, no Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski. Este município tem uma história de colonização principalmente polonesa e desenvolve várias atividades em torno da preservação e da memória desta cultura, abarcando recentemente o ensino da língua

polonesa. É comum, nos estudos da história do município, a ideia de que a história do lugar se inicia com a chegada dos imigrantes poloneses e suas lutas para reconstruir a vida longe de suas culturas de origem. Entretanto, esta mesma localidade foi território indígena e atualmente há uma comunidade tradicional de etnia Guarani Mbyá na região.

Percebemos que os estudantes tinham a noção de que a história do lugar se iniciou com a chegada dos poloneses, o que nos levou a realizar a reflexão sobre o mito do vazio demográfico, tema que desenvolvemos nas aulas 6 e 7, com o objetivo de demonstrar que os vazios demográficos no Estado do Paraná foram criados como uma forma de ocultar os conflitos. A partir do livro *As guerras dos índios Kaingang – A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924)*, autoria de Lúcio Tadeu Mota, organizamos slides sobre este assunto e dialogamos com os estudantes.

Considerando as especificidades desta comunidade escolar, enraizada na tradição polonesa e a presença guarani próxima, bem como os desafios de inserir o ensino de filosofia no trabalho da equipe multidisciplinar, cuja tarefa é garantir o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira, em todo currículo, na primeira fase da pesquisa procuramos vivenciar, por meio de 22 aulas, um exercício de diálogo entre a cultura local, as concepções e os pertencimentos étnicos dos estudantes, a história e culturas indígenas na tradição local, buscando o exercício do pensar interculturalmente.

A segunda fase da pesquisa ocorreu no ano seguinte (2019), em outra cidade, com outra turma e outra escola. A participação dos estudantes, seus interesses e aprendizados prévios acolhidos e a decisão em dar continuidade ao tema nesta escola atendeu a solicitações de estudantes, assim como nossa intenção em conhecer um pouco acerca da temática neste contexto escolar. Um ponto alto deste momento foi o diálogo com os estudantes sobre os temas a partir da leitura dos textos produzidos pelos estudantes na primeira fase, em 2018, no município de Cruz Machado.

Deste modo, tomando o referencial teórico-metodológico principal da proposta de transformação intercultural da filosofia de Raúl Fornet-Betancourt e as contribuições de Paulo Freire foi possível desenvolver o projeto inicial indo além inclusive do previsto. A interlocução dos estudantes se deu com intelectuais, indígenas, filósofos, cientistas e com suas próprias produções, além da materialização de aprendizados na forma de mandalas e filtros dos sonhos.

A realização de aulas de filosofia sobre a temática indígena, entre inúmeros desafios, trouxe consigo a necessidade de pensar criticamente a lógica de escolarização que se expressa nas relações de ensino e aprendizado. Nos referimos a

uma dupla problemática: do silenciamento das histórias e das culturas indígenas nos currículos escolares e o modelo escolar em sua forma desumanizante, divorciada dos sujeitos e suas trajetórias, situação que reflete o padrão colonial do saber. Esta dupla problemática são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, da educação bancária, desumanizadora vinculada ao modelo colonial, como uma faceta da modernidade/colonialidade.

Diante deste desafio, aprendemos muito com as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e sua proposta de educação libertadora, na qual os educandos foram desafiados a assumirem sua condição de sujeitos do conhecimento, pois não faria sentido desenvolver um trabalho como este silenciando os educandos e desenvolvendo um trabalho na lógica hegemônica que não atua para a libertação. Ensinar, assim como Freire ressalta, exige muitas coisas, que são o oposto do que muitas universidades e escolas realizam. Ensinar exige humildade, respeito, amor, crítica à sua prática docente, respeito à diversidade, respeito aos saberes prévios dos estudantes:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina ao conteúdo que se ensina [...] [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

A negação de conhecimentos, de povos e de culturas concretizou-se no Brasil sobre uma prerrogativa discriminatória, mas que pode ser desconstruída, pois conhecer é do humano, do inacabamento, da permanente busca em cada tempo histórico. Sendo assim, o conhecimento é ato de reafirmação da esperança e do aprendizado de transformar a si e ao mundo, reconhecendo todas as formas de se viver no mundo, aprendendo e dialogando com elas:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho, para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos a ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 77).

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA PÚBLICA. **Ditadura criou cadeias para índios com trabalhos forçados e torturas.** 21 jun. 2013. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FwSoU3r1O-Q&feature=youtu.be>. Acesso em: 23 set. 2020.
- AGUILAR, José Tarcísio Vicentin. **Energia Luz e Sombra.** Instituto Junguiano do Paraná – IJPR, Curitiba, 2018.
- ALENCAR, Chico. **BR-500: um guia para a redescoberta do Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (Coleção 500 anos de Brasil).
- ANDRADE, Juliana Alves; SILVA, Tarcísio Augusto Alves. (orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas** Recife: Edições Rascunhos, 2017.
- ANDRADE, Oswald. Erro de Português. In: FARACO & MOURA. **Língua e Literatura.** v.3. São Paulo: Ática, 1995.
- ARRUDA, José Jobson de A. **Atlas Histórico Básico.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BECKA, Michelle. **Interculturalidade no pensamento de Raúl Fonet-Betancourt.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luiza (orgs.). **Povos indígenas e educação.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BODART, Cristiano das Neves. **O conceito marxiano de Fetichismo da Mercadoria.** Blog Café com Sociologia. 2016.
- BOTELHO, Denise; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.14, p. 66-89, maio-out. 2010.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório: textos temáticos.** Brasília: CNV, 2014. 402p.
- BRASIL. FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Quem são?** 2020. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Rede de Saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CABRERA, Julio. **Diário de um filósofo no Brasil**. Ijuí: EdUnIJUÍ, 2010.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena. In: CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naif, 2011. p. 347-399.

CERLETTI, Alejandro. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, W.O (org.). **Filosofia caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/download/5028/pdf Acesso em: 25 JUN. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

COLOMBO, Cristóvão. **Diários da Descoberta da América: as quatro viagens e o testamento**. Tradução Milton Persson. Porto Alegre: L&PM, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas latino-americanas**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. (Colección Sur, CLACSO). p.24-32. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

FERRATER MORA. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001.

FISCHMANN, Roseli. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 41-56, jun. 2005.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural**. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. **Revista de Filosofía**, v. 32, n. 96, 1999.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Transformación intercultural de la filosofía**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002103.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução de Dion Davi Macedo. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEGEL, G.W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

<https://expresso.pt/internacional/2018-10-19-Somos-indios-resistimos-ha-500-anos.-Fico-preocupado-e-se-os-brancos-vaao-resistir> Acesso em: 24 mar. 2020.

HUPALO, Lucio Ambrosio. Integração e extermínio: As políticas indigenistas brasileiras. **Revista Sobre Ontens: revista online de história**v.1, 2015.

ISA. Instituto Socioambiental. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

KAINGÁNG, Fernanda. **Os esquecidos: Identidade, Território e Afirmação das nações indígenas brasileiras** [Entrevista], 10 maio 2018. Disponível em: <https://amazonia.org.br/2018/05/esquecimento-dos-povos-indigenas-e-proposital-diz-primeira-india-mestra-em-direito-no-brasil/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papirus, 1993.

KEHL, Maria Rita. **Violação de Direitos Humanos dos Povos Indígenas**. Comissão Nacional da Verdade - Relatório - Volume II - Textos Temáticos - Dezembro de 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **Queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Depoimento no Workshop PGP - Planejamento e Gestão de Projetos na Homo Sapiens Rio Acima**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3QPfmt3Wk9o> Acesso em: 18 set. 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias de como adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Somos índios resistimos há 500 anos. Fico preocupada é se os brancos vão resistir. **Expresso**. [Entrevista cedida a Christiana Martins], 2018. Disponível em:

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEAH. Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História. **Aldeamento**. 23 mar. 2012. Disponível em: www.leah.inhis.ufu.br/node/53 Acesso em: 23 jul. 2021.

LITAIFF, Aldo. Mitologia guarani: encontros interculturais ou epistemologias em colisão? In: SILVEIRA, Nádia H.; MELO, Clarissa, R. de; JESUSA, Suzana C. de. **Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

MANCE, Euclides André. Uma Introdução Conceitual às Filosofias de Libertação. **Revista Libertação-Liberación**, IFIL, Curitiba, PR, n. 1, p. 25-80, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1996 [1867]. (cap. I, p. 165-175; 197-208).

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 6 v. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

MELIÁ, Bartolomeu de. **O bem-vier do guarani-teko-pora**. Disponível em: <http://www.raiz.org.br/o-bem-viver-guarani-teko-pora> Acesso em: 22 jul. 2020.

MELIÁ, Bartolomeu. A Terra Sem Mal dos Guarani: economia e profecia. São Paulo: **Revista de Antropologia**, v.33, p.33, p. 33-46, 1990.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924)**. Maringá: EDUEM, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa'. [Entrevista cedida a Amanda Rossi]. BBC News Brasil, 2019. Disponível em: <http://amazonia.org.br/2019/04/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku/> Acesso em: 25 jun. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Eu não sou índio, não existem índios no Brasil**. [Entrevista cedida a Thais Seganfredo]. 21 de novembro de 2017. Disponível em:

<http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Nobel, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOGUEIRA, Renato. Processos formativos e desigualdades sociais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 394-407, out. 2015/ jan. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Filosofia**. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71454/40538>. Acesso em: 23 set. 2020

POLITIZE. **O que é a Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/comissao-nacional-da-verdade/>. 7 out. 2019. Acesso em: 21 set. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas latino-americanas, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. (Colección Sur, CLACSO). p.24-32. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

RATIO STUDIORUM. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm Acesso em: 22 jul. 2020.

RELATÓRIO FIGUEIREDO. Entrevista realizada com José Ribamar Bessa Freire. **Terras indígenas no Brasil**, 10 set. 2015. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/154972>. Acesso em: 05 jan. 2021.

RELATÓRIO FIGUEIREDO: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-detrabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo#box-container> (Acesso em 05/01/2021).

RELATÓRIO FIGUEIREDO: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/docs-1/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf> (Acesso em 05/01/2021).

RELATÓRIO FIGUEIREDO: https://pt.wikipedia.org/wiki/Relat%C3%B3rio_Figueiredo#:~:text=O%20Relat%C3%B3rio%20Figueiredo%20foi%20um,Afonso%20Augusto%20de%20Albuquerque%20Lima. (Acesso em 05/01/2021).

SCHNORR, Giselle Moura. **A filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e reaprendizagem do pensar**. 211p. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação do Estado de São Paulo - FEUSP, São Paulo, 2015.

SCHNORR, Giselle Moura. Educação, Filosofia e Escola. In: HORN, Geraldo B. (org.). **Filosofia e Educação: temas de investigação filosófica**. Curitiba: Juruá, 2012.

STRASSBURGER, Erika. **Nomes Indígenas**. Disponível em: <https://www.familia.com.br/60-nomes-masculinos-e-femininos-de-origem-indigena-e-seus-significados/> Acesso em: 12 nov. 2020.

TICUNA. **O livro das árvores**. Amazonas: Benjamin Constant, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VERMELHO. **Homem torturado em público na ditadura tem identidade revelada**. Brasília, 06 mar. 2014. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2014/03/06/homem-torturado-em-publico-na-ditadura-tem-identidade-revelada-2/> . Acesso em: 21 set. 2020.

ZEA, Leopoldo. **Discurso desde la marginación y la barbarie**. Barcelona: Editorial Anthropos. Promat, S. Coop. Ltda., 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário Semiestruturado**AULA Nº 1****Escola:****Turma: Série:****Disciplina:** Filosofia**Prof.^a** Suelen Aparecida Alves**Estudante:** _____

1- O que é ser índio ou índia no Brasil hoje?

2- Você sabe **como** e **onde** vivem os índios no Brasil atual? Sim Não

Se sim, descreva:

3- Quanto a disciplina de Filosofia na Escola: como você avalia sua importância?
O que você aprende estudando Filosofia (cite assuntos, temas, autores ou autoras)?

4- Você já estudou temáticas indígenas em aulas de filosofia?

 Sim Não Não lembra

5- Você considera que é possível estudar filosofia relacionando com a história e culturas indígenas?

 Sim Não Talvez

Explique sua resposta:

APÊNDICE 2 – Plano de Aula 1

DESENVOLVIMENTO PROJETO PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

Mestranda: Suelen Aparecida Alves

Orientadora: Profª Drª Giselle Moura Schnorr

Tema Projeto: Ensino de Filosofia como Vivência Intercultural

Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski

Aula Nº 1 - 50 min.

Série: 3ª Turma: B

Data: 14/09/2018

Temas Aula: Filosofia na escola? O que é ser índio no Brasil atual?

Objetivos:

- Realizar um levantamento sobre o que os estudantes pensam acerca de quem são e como vivem os indígenas no Brasil.
- Investigar como entendem a disciplina Filosofia no Ensino Médio.
- Sondar se os estudantes percebem possíveis relações entre estudar filosofia e a temática indígena.

Estratégia Metodológica:

Para darmos início ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, nesta primeira aula, será realizado um levantamento de informações por meio da aplicação de um pequeno questionário que será respondido individualmente pelos estudantes. Pretende-se ao término do desenvolvimento do projeto avaliar estas informações em comparação aos novos conhecimentos apreendidos.

Conteúdos:

- O que é ser índio ou índia.
- Quem são os/as índios/as no Brasil atual e como vivem.
- Aprendizados e importância da filosofia na Escola
- Possíveis relações entre história e cultura indígena e estudar filosofia.

APÊNDICE 3 – Plano de aula 2 e 3

Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski

Aula Nº 2 e 3 - 140 min.

Série: 3ª Turma: B

Data: 20/09/2018

Temas Aula: Compreensão sobre a colonização ocorrida na América Latina e no Brasil, e os impactos dela, sobre os povos indígenas.

Objetivos:

- Situar algumas interpretações sobre a origem da humanidade nas Américas
- Compreender o processo a colonização na América.
- Discutir o encontro entre as culturas indígenas e europeias.

Estratégia Metodológica:

Na segunda e terceira aula, será realizada uma rápida explicação sobre a América Pré-colombiana, refletindo sobre a origem da humanidade Americana; a partir de um dos textos do livro “Povos indígenas e educação”; será explicado sobre expansão marítima; e após, começará a ser refletido sobre o processo da colonização do Brasil, a partir do poema: “O erro dos portugueses” do Oswald de Andrade, e alguns documentos históricos: alguns trechos dos primeiros contato obtido com os índios, relato de Cristóvão Colombo, Pero Vaz de Caminha e Bartolomeu de Las Casas, (estes documentos também estão anexados a este plano) a fim de ser refletido sobre este choque de culturas.

Conteúdos:

- América Pré-colombiana
- Expansão Marítimas
- O processo de colonização do Brasil.
- O encontro das culturas europeias e indígenas e seus desdobramentos.

Recursos didáticos:

- Data show, texto com trechos de documentos históricos, poesias, imagens, textos.

Referências:

ALENCAR, Chico. **BR-500: um guia para a redescoberta do Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. – (Coleção 500 anos de Brasil)

LAPLANTINE, Francois. **Aprender antropologia**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BERGAMASCHI, Maria A., XAVIER, Maria, L. M. de F., ZEN, Maria, I. H. D. (organizadoras). **Povos indígenas e educação**. 2 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

<http://historiadornet.blogspot.com/2012/04/trechos-da-carta-de-pero-vaz-de-caminha.html>.

<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/1367/1022>

<file:///C:/Users/suelen/Desktop/carta%20Pero%20Vaz%20de%20Caminha.pdf>

<https://www.todamateria.com.br/carta-de-pero-vaz-de-caminha/>

https://www.google.com.br/search?rlz=1C1CHZL_pt-BRBR757BR762&ei=eKfW6KEEIH4wAS00L0o&q=Quem+foi+Bartolomeu+de+Las+Casas&og=Quem+foi+Bartolomeu+de+Las+Casas&gs_l=psy-ab.3..0j0i22i30k1.5284.14053.0.14798.49.24.3.12.12.0.225.2858.0j19j1.20.0....0...1c.1.64.psy-ab..18.31.2307...0i13k1j0i13i30k1j0i8i13i30k1j0i67k1j0i131k1j0i22i10i30k1.0.bDI7vnZbsvA Acessados em: 17/09/2018.

APÊNDICE 4 – Planos de aulas 4 e 5**Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski****Aula Nº 4 e 5** - 140 min.**Série:** 3ª Turma: B**Data:** 11/10/2018**Temas Aula:** Compreensão sobre as políticas indigenistas que existiram no Brasil.**Objetivos:**

- Situar o que foi a política exterminacionista.
- Compreender como ocorreu a política integracionista.
- Refletir sobre a situação atual dos povos indígenas, ao que se refere direitos, situando a PEC 215/00.

Estratégia Metodológica:

Na quarta e quinta aula, haverá uma reflexão de modo mais detalhado, sobre as políticas indigenistas, que existiram no Brasil, para isto, foi preparado um texto, contendo em forma de tópicos as principais reflexões retiradas de um artigo, que trata sobre esse assunto, explicando a política exterminacionista e integracionista. Será refletido também sobre a PEC 215/00, rápida explicação do que se trata esta PEC.

Conteúdos:

- Política exterminacionista
- Política integracionista
- PEC 215.

Recursos didáticos: Texto.**Referências:**

Sobre Ontens (revista online de história): INTEGRAÇÃO E EXTERMÍNIO: AS POLÍTICAS INDÍGENISTAS BRASILEIRAS - Lúcio Ambrosio Hupalo, 2015.

APÊNDICE 5 – Plano de aulas 6 e 7

Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski

Aula Nº 6 e 7 - 140 min.

Série: 3ª Turma: B

Data: 18/10/2018

Temas Aula: Compreensão sobre o vazio demográfico e a presença dos índios no Estado de Paraná.

Objetivos:

- Refletir sobre a construção de vazios demográficos no Estado do Paraná.
- Situar a presença indígena no Paraná, essencialmente na época em que se falava sobre os vazios demográficos.

Estratégia Metodológica:

Na sexta e sétima aula, haverá uma reflexão sobre a criação dos vazios demográficos no Estado do Paraná, como uma forma de ocultar os conflitos indígenas neste Estado, para isto será usado citações de um artigo do livro de Lúcio Tadeu Mota: “As guerras dos índios Kaingang – A história épica dos índios Kaningang no Paraná (1769 – 1924). Estas citações de um dos capítulos deste livro que fala sobre vazio demográfica, serão demonstradas aos estudantes e refletidas através do PowerPoint. Em conjunto a isto, será demonstrado a partir de um texto, também retirado de um dos capítulos deste livro, um texto que demonstra a presença indígena no território paranaense, foi tirado xerox deste capítulo do livro, para os estudantes.

Conteúdos:

- Vazios demográficos no Estado do Paraná.
- A presença indígena no Estado do Paraná.

Recursos didáticos:

- Power Point, Texto.

Referências:

MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná** (1769 – 1924). Maringá: EDUEM, 1994.

http://www.dhi.uem.br/laee/uploads/downloads/as-guerras-dos-indios-kaingang--2009_1437774532.pdf Acessado em: 16/10/2018.

APÊNDICE 6 - Plano de aulas 8 e 9

Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski

Aula Nº 8 e 9 - 140 min.

Série: 3ª Turma: B

Data: 25/10/2018

Temas Aula: Diversidade indígena.

Objetivos:

- Conhecer a diversidade indígena no Brasil

Estratégia Metodológica:

Na oitava e nona aula, haverá uma reflexão sobre a diversidade indígena, para que se compreenda mais sobre as várias etnias indígenas existentes em nosso país, quem são estes povos, comentários sobre sua vivência; a partir destes vídeos já se comenta um pouco sobre a cultura dos povos indígenas, a sua resistência a e luta por direitos. Para isto será passado vídeos, onde os próprios índios refletem sobre esses assuntos (estes vídeos vieram do site da TV Escola, que fez uma série de vários vídeos comentando sobre os povos indígenas no Brasil.)

Conteúdos:

- Diversidade indígena no Brasil.
- Cultura indígena.

Recursos didáticos:

- Data Show, Vídeos documentários

Referências:

<https://tvescola.org.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles>

<https://www.youtube.com/watch?v=iZuFu004o1k>

<https://www.youtube.com/watch?v=ksnZqmC9gJM>

<https://www.youtube.com/watch?v=WppQ3Lx6-Jo>

<https://www.youtube.com/watch?v=vAB-Outwsxo>

<https://www.youtube.com/watch?v=2kSJVXAkKyl>

<https://www.youtube.com/watch?v=88XK5ZHveCw>

Acessados em: 24/10/2018

APÊNDICE 7 - Plano de aulas 10 e 11

Estadual do Campo Estanislau Wrublewski

Aula Nº 10 e 11 - 140 min.

Série: 3ª Turma: B

Data: 01/11/2018

Temas Aula: Etnia indígena Guarani.

Objetivos:

- Conhecer melhor sobre uma etnia indígena que possui presença no Paraná, que é a etnia indígena Guarani.

Estratégia Metodológica:

Na décima e décima primeira aula, os estudantes conheceram melhor, aprofundarão seus conhecimentos, sobre umas das etnias indígenas que possuem presença no Paraná, que é a etnia Guarani. Essa etnia, justamente porque a comunidade indígena, que se localiza nas proximidades do Colégio, a qual tentará, ser realizado um contato, entre a comunidade e o Colégio, é uma comunidade indígena da etnia Guarani Mibyá. Para isto será realizado a leitura, explicação e reflexão do texto que reflete sobre esta etnia, um texto retirado do livro “Povos indígenas e educação”.

Conteúdos:

- Povos indígenas no Paraná.
- Etnia Guarani

Recursos didáticos:

- Textos

Referências:

BERGAMASCHI, Maria A., XAVIER, Maria, L. M. de F., ZEN, Maria, I. H. D. (organizadoras). **Povos indígenas e educação**. 2 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

APÊNDICE 8 - Planos de aulas 12 e 13**Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski****Aula Nº 12 e 13 - 140 min.****Série: 3ª Turma: B****Data: 15/11/2018****Temas Aula: Modernidade e Colonialidade.****Objetivos:**

- Compreender sobre o que foi a Colonialidade/Modernidade europeia.

Estratégia Metodológica:

Na décima segunda e decima terceira, haverá uma reflexão sobre o que foi a colonialidade/modernidade, para que se compreenda o que foi este período, qual foi a ideia principal da colonização, e as consequências ou influências destes, até os dias atuais. Para isto será realizado a leitura, explicação e reflexão do texto montado pela nós, a partir do texto “Europa e eurocentrismo” do filósofo Enrique Dussel.

Conteúdos:

- Colonialidade.
- Modernidade.
- Europa

Recursos didáticos:

- Textos.

Referências:

<file:///C:/Users/suelen/Desktop/Europa,%20Modernidade%20e%20eurocentrismo.%20pdf.pdf>

APÊNDICE 9 - Plano de aulas 14 a 18

Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski

Aula Nº 14/15/16/17/18 – Uma tarde inteira 13:00 às 17:00. (contraturno)

Série: 3ª Turma: B

Data: 22/11/2018

Temas Aula: Produção de Mandalas.

Objetivos:

- Produzir Mandalas a partir de tudo o que foi refletido sobre a história e cultura dos povos indígenas.

Estratégia Metodológica:

Nesta tarde de contraturno, em primeiro momento, pretende-se ser realizado uma roda de conversa com os estudantes lembrando o que foi refletido desde o início da aplicação do projeto, sobre a história e cultura dos povos indígenas. Após isso, será explicado o que é Mandala, qual é o objetivo de produzir Mandalas, e a partir disto, os estudantes produziram mandalas, levando em consideração o seu aprendizado, sobre todos os assuntos refletidos na aplicação do projeto.

Conteúdos:

- Retomada dos assuntos trabalhados.
- Mandalas.
- História e cultura dos povos indígenas.

Recursos didáticos:

- Carolinas.
- Tintas.
- Canetinhas.
- Lápis de cor.
- Giz.

APÊNDICE 10 - Plano de aulas 19 e 20**Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski****Aula Nº 19 e 20 - 140 min.****Série: 3ª Turma: B****Data: 15/11/2018****Temas Aula: Produção de textos.****Objetivos:**

- Os estudantes irão produzir textos de sua autoria, a partir dos temas refletidos desde o início do desenvolvimento do projeto.

Estratégia Metodológica:

Em dupla, ou individual, os estudantes irão produzir textos, de temas variados, a partir de todos os assuntos refletidos sobre a história e cultura dos povos indígenas, durante o desenvolvimento do projeto. Foi pensado, em vários temas a partir do que foi refletido, e sorteado os temas para os estudantes realizarem um texto; que terá como objetivo de no futuro, estes textos ficarem reunidos em um pequeno livro, cujo terá os estudantes como autores.

Conteúdos:

- Temas dos textos:
- Estado brasileiro e relação indigenista.
- Diversidade indígena.
- Políticas indigenistas.
- Lutas e resistências.
- Brasil antes de Cabral.
- Visão dos colonizadores sobre os povos indígenas.
- Povos Indígenas do Paraná.
- Questões sobre a Terra e os povos indígenas.
- Relação entre natureza e os povos indígenas.

Recursos didáticos:

- Papel para a produção de textos.

APÊNDICE 11 - Plano de aulas 21 e 22**Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrublewski****Aula Nº 21 e 22 - 140 min.****Série: 3ª Turma: B****Data: 06/12/2018****Temas Aula:** Socialização e conversa sobre os aprendizados.**Objetivos:**

- Roda de conversa sobre aprendizados.

Estratégia Metodológica:

Finalização do projeto, com uma roda de conversa com os estudantes, onde através da oralidade, da linguagem, (algo muito importante para os povos indígenas) os alunos irão comentar o que conseguiram apreender sobre os assuntos refletidos, os assuntos que lhes chamaram a atenção. A partir de todos os assuntos refletidos sobre a história e cultura dos povos indígenas na disciplina de Filosofia.

Conteúdos:

- Diversos assuntos abordados sobre a história e cultura dos povos indígenas.

APÊNDICE 12 - Plano de aulas 23 e 24

Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho

Aula Nº 23 e 24 - 140 min.

Série: 3ª Turma: A

Data: 22/05/2019 e 29/05/2019.

Temas Aula: Compreensão sobre a colonização ocorrida na América Latina e no Brasil, e os impactos dela, sobre os povos indígenas.

Objetivos:

- Situar algumas interpretações sobre a origem da humanidade nas Américas
- Compreender o processo a colonização na América.
- Discutir o encontro entre as culturas indígenas e europeias.

Estratégia Metodológica:

Nestas aulas, será realizado uma rápida explicação sobre a América Pré-colombiana, refletindo sobre a origem da humanidade Americana; também ocorrerá uma breve explicação sobre expansão marítima; e após, começará a ser refletido sobre o processo da colonização do Brasil, a partir do poema: “O erro dos portugueses” do Oswald de Andrade, e alguns documentos históricos: alguns trechos dos primeiros contatos obtido com os índios, relato de Cristóvão Colombo, Pero Vaz de Caminha e Bartolomeu de Las Casas (estes documentos também estão anexados a este plano) a fim de ser refletido sobre este choque de culturas.

Conteúdos:

- América Pré-colombiana
- Expansão Marítimas
- O processo de colonização do Brasil.
- O encontro das culturas europeias e indígenas e seus desdobramentos.

Recursos didáticos:

- Data show, texto com trechos de documentos históricos, poesias, imagens, textos.

Referências:

ALENCAR, Chico. **BR-500: um guia para a redescoberta do Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. – (Coleção 500 anos de Brasil)
LAPLANTINE, Francois. **Aprender antropologia**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
BERGAMASCHI, Maria A., XAVIER, Maria, L. M. de F., ZEN, Maria, I. H. D. (organizadoras). **Povos indígenas e educação**. 2 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

APÊNDICE 13 - Plano de aulas 25 e 26

Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho

Aula Nº 25 e 26 - 140 min.

Série: 3ª **Turma:** A

Data: 03/06/2019 e 05/06/2019.

Temas Aula: Compreensão sobre temas diversos relacionados a história e cultura dos povos indígenas.

Objetivos:

- Possibilitar aos estudantes conhecer, assim como situá-los sobre alguns temas importantes ao que se refere o processo histórico dos povos indígenas, mesmo que seja de um modo breve.

Estratégia Metodológica:

Nestas aulas, será realizado uma breve explicação sobre temas variados de assuntos relacionados aos povos indígenas, isto para que os estudantes possam conhecer, e se situar sobre alguns temas relevantes para que haja uma compreensão sobre a história e cultura dos povos indígenas. Isto será feito a partir de slides, com trechos de textos que foram produzidos pelos estudantes da 3º série B do Colégio Estadual Professor Estanislau Wrubleuski, no ano anterior, a turma a qual foi desenvolvido o projeto, os estudantes escreveram textos a partir de todos os temas refletidos no desenvolvimento do projeto, foi separado trechos dos temas e refletidos sobre os diversos assuntos, tais como: “Diminuição dos povos e etnias indígenas”, “Povos indígenas e a Terra”, “Os índios eram considerados seres incapazes”, “Choque entre culturas”, “Povos indígenas e o vazio demográfico”, “Povos indígenas e o Estado do Paraná”, “Conflito entre os povos indígenas e os europeus”, “Visão dos índios como selvagens e visão positiva dos índios”, “Preconceitos sobre os povos indígenas”, “Políticas indigenistas”, “Direitos indígenas e o risco de serem perdidos”. Assim também como nos slides, será demonstrada as Mandalas produzidas pelos mesmos estudantes na aplicação do projeto.

Conteúdos:

- “Diminuição dos povos e etnias indígenas”.
- “Povos indígenas e a Terra”.
- “Os índios eram considerados seres incapazes”.

- “Choque entre culturas”.
- “Povos indígenas e o vazio demográfico”.
- “Povos indígenas e o Estado do Paraná”.
- “Conflito entre os povos indígenas e os europeus”.
- “Visão dos índios como selvagens e visão positiva dos índios”.
- “Preconceitos sobre os povos indígenas”.
- “Políticas indigenistas”.
- “Direitos indígenas e o risco de serem perdidos”.

Recursos didáticos:

- Data show, a qual serão reproduzidos slides com os trechos dos textos e as imagens.

Referências:

Textos e Mandalas produzidos pelos estudantes da 3º serie B, do Colégio Estadual do Campo Estanislau Wrubleuski.

APÊNDICE 14 - Plano de aula 27

Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho

Aula Nº 27 - 50 min.

Série: 3ª Turma: A

Data: 10/06/2019.

Temas Aula: Filosofia/Intelectuais e os Povos indígenas.

Objetivos:

- Situar os estudantes sobre a visão que se tem sobre os povos indígenas, a partir de alguns filósofos/intelectuais e intelectuais indígenas, refletindo sobre o mesmo assunto.
- Conhecer a visão positiva e negativa que se tinha sobre os povos indígenas.
- Compreender a própria visão dos povos indígenas a partir de alguns intelectuais indígenas.

Estratégia Metodológica:

Nesta aula será entregue para os estudantes um material produzido por nós, trata-se de fragmentos de textos, com a visão de filósofos e outros intelectuais onde estão escritos trechos de textos deles, onde comentam sobre a sua visão dos povos indígenas, alguns, uma visão negativa, outros uma visão positiva. E ainda há também fragmentos de textos dos próprios intelectuais indígenas falando sobre sua visão sobre os povos indígenas. Cada estudante pegará um fragmento de texto e irá ler ela, e depois coletivamente expressar suas ideias. Os fragmentos trazem visões de Michel Montaigne, Juan Ginés de Sepúlveda, Bartolomeu de Las Casas, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Daniel Munduruku, Fernanda Kaingang, Ailton Krenak.

Conteúdos:

- Visão positiva dos povos indígenas.
- Visão negativa dos povos indígenas.
- Visão dos povos indígenas a partir de intelectuais indígenas.

Recursos didáticos:

- Fragmentos de textos.

APÊNDICE 15 - Plano de aula 28**Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho****Aula Nº 28 - 50 min.****Série: 3ª Turma: A****Data: 13/06/2019.****Temas Aula: Diferentes formas de saberes.****Objetivos:**

- Situar os estudantes sobre as diferentes formas de conhecimento que existem, inclusive sobre o mesmo aspecto, trazendo à tona a ideia da validade destas diferentes formas de conhecimento.

Estratégia Metodológica:

Nesta aula será entregue para os estudantes um material produzido por nós, trata-se de fragmentos de textos, que refletem sobre conhecimento. Cada estudante pegará um fragmento de texto e irá ler, e depois coletivamente os estudantes irão expressar suas ideias. Em conjunto e essencialmente através alunos vamos juntos refletir sobre o assunto. Os fragmentos de textos trazem reflexões sobre conhecimento de René Descartes, Francis Bacon, Immanuel Kant, Fritjot Capra, Etnia Indígena Ticuna, Fernanda Kaingang, Ailton Krenak.

Conteúdos:

- Conhecimentos e diferentes formas de saberes.

Recursos didáticos:

- Fragmentos de textos.

APÊNDICE 16 - Plano de aula 29

Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho

Aula Nº 29 - 50 min.

Série: 3ª Turma: A

Data: 19/06/2019.

Temas Aula: Diferentes formas de saberes.

Objetivos:

- Situar os estudantes sobre os diferentes conhecimentos, e como um mesmo conhecimento pode ser refletido em diferentes áreas de saber, e todas são validas.

Estratégia Metodológica:

Nesta aula será entregue para os estudantes um material produzido por nós, trata-se de fragmentos de textos, que refletem sobre o tema de Mercadoria através do intelectual indígena Davi Kopenawa Yanomani e o filósofo Karl Marx. Os estudantes se dividirão em dois grupos e cada grupo irá ler e debater sobre o fragmento de texto, e depois coletivamente os estudantes irão expressar o que foi refletido. Em conjunto e essencialmente através estudantes vamos juntos refletir sobre o assunto.

Conteúdos:

- “Mercadoria”, através da visão de um filósofo e um filosofo indígena.

Recursos didáticos:

- Fragmentos de textos.

APÊNDICE 17 - Plano de aulas 30:**Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho****Aula Nº 30 - 50 min.****Série: 3ª Turma: A****Data: 24/06/2019.****Temas Aula: Diferentes formas de saberes.****Objetivos:**

- Situar os estudantes sobre os diferentes conhecimentos, e como um mesmo conhecimento pode ser refletido em diferentes áreas de saber, e todas são validas.

Estratégia Metodológica:

Nesta aula, foram entregues aos estudantes fragmentos de textos que refletiam sobre os Povos Indígenas Guarani, e trazem também reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari, explicando a teoria da multiplicidade destes filósofos, que está associada ao conceito de rizoma, o rizoma é um conceito da botânica. E ainda havia um fragmento de René Descartes, onde é apresentado uma reflexão que compara a filosofia com uma árvore, a árvore forma uma unidade, cada coisa da árvore seria uma coisa, a raiz, o tronco, as ramificações, as partes que seriam o todo.

Conteúdos:

- Conhecimento dos povos indígenas da etnia Guarani
- Teoria da multiplicidade de Gilles Deleuze e Félix Guattari
- Filosofia como unidade de René Descartes

Recursos didáticos:

- Fragmento de textos.

APÊNDICE 18 - Plano de aula 31

Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho

Aula Nº 31 - 50 min.

Série: 3ª Turma: A

Data: 01/07/2019.

Temas Aula: Diferentes formas de saberes.

Objetivos:

- Situar os estudantes sobre os diferentes conhecimentos, e como um mesmo conhecimento pode ser refletido em diferentes áreas de saber, e todas são validas.

Estratégia Metodológica:

Nesta aula, foram entregues aos estudantes fragmentos de textos que refletiam sobre os Carl Gustav Jung, que foi um médico psiquiatra; outro fragmento explicava o modelo de Rutherford para o átomo; a outra explicava sobre o símbolo tradicional do Tai Chi, da cultura chinesa; e o último fragmento, se tratava do símbolo Ñamandu, um símbolo da cultura Guarani. Com os fragmentos, os estudantes deverão ler e refletir, comentando sobre a sua compreensão da leitura, a fim de que observem conhecimento, nos diferentes fragmentos de textos trazidos.

Conteúdos:

- Carl Gustav Jung, e seu encontro com um índio ancião.
- Modelo Rutherford para átomo.
- Símbolo Tai Chi.
- Símbulo Ñamandu.

Recursos didáticos:

- Fragmentos de textos.

APÊNDICE 19 - Plano de aulas 32 ao 36**Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho****Aula Nº 32 a 36** – 5 aulas de 50 min.**Série:** 3ª Turma: A**Data:** 08/07/2019.**Temas Aula:** Aula prática, aspectos da cultura indígena.**Objetivos:**

- Realizar um trabalho prático com os estudantes, que se relacione com o tema da cultura Indígena.

Estratégia Metodológica:

Nestas aulas, foi programado duas atividades práticas para os estudantes realizarem, uma delas é o filtro dos sonhos, uma ideia que surgiu dos próprios estudantes, e apesar de vir da cultura dos índios norte-americanos, hoje esse amuleto e artesanato, é feito por várias comunidades indígenas do Brasil, os estudantes irão compreender o significado do filtro dos sonhos, aprender a fazer e produzir o seu filtro, que serão dois, o de argola de acrílico e o de cipó. A segunda atividade prática, é uma Mandala coletiva, uma grande Mandala feita por todos os estudantes, onde nela constará, aspectos da origem de cada um dos estudantes.

Conteúdos:

- Filtro dos sonhos.
- Mandala coletiva sobre suas origens.

Recursos didáticos:

- Materiais para a produção do Filtro dos Sonhos e da Mandala. (tecidos, canetinhas, fios, argolas, cipós, penas, miçangas, fitas).

APÊNDICE 20 - Plano de aula 37**Colégio Estadual do Campo Rio Vermelho****Aula Nº 37 - 50 min.****Série: 3ª Turma: A****Data: 10/07/2019.****Temas Aula:** Socialização e conversa sobre os aprendizados.**Objetivos:**

- Roda de conversa sobre aprendizados.

Estratégia Metodológica:

Finalização da aplicação do projeto, com uma roda de conversa com os estudantes, onde através da oralidade, da linguagem, (algo muito importante para os povos indígenas) os estudantes irão comentar seus aprendizados sobre os assuntos refletidos durante todo o desenvolvimento do projeto.

Conteúdos:

- Diversos assuntos abordados sobre a história e cultura dos povos indígenas, Filosofia, Povos indígenas e conhecimento, diferentes formas de conhecimento.