



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS-TO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - MESTRADO
PROFISSIONAL – PROF - FILO**

ADOLFO PEREIRA BORGES

**ENSINO DE FILOSOFIA E O PERSPECTIVISMO: UM CAMINHO
INTERCULTURAL E DECOLONIAL PARA AS AULAS DE FILOSOFIA PARA O
POVO AKWÊ- XERENTE**

Palmas – TO
2022

ADOLFO PEREIRA BORGES

**ENSINO DE FILOSOFIA E O PERSPECTIVISMO: UM CAMINHO
INTERCULTURAL E DECOLONIAL PARA AS AULAS DE FILOSOFIA PARA O
POVO AKWÊ- XERENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Como parte integrante do processo de obtenção de título de Mestre em Filosofia e submetido em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Oneide Perius.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema
de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

- B732e Borges, Adolfo Pereira.
Ensino de filosofia e o perspectivismo: um caminho intercultural e decolonial para as aulas de filosofia para o povo Akwê- Xerente. / Adolfo Pereira Borges. – Palmas, TO, 2022.
87 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2022.
Orientador: Oneide Perius
1. Akwê- Xerente. 2. Indígena. 3. Perspectivismo, Interculturalidade e Decolonialidade. 4. Ensino de Filosofia. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ADOLFO PEREIRA BORGES

**ENSINO DE FILOSOFIA E O PERSPECTIVISMO: UM CAMINHO
INTERCULTURAL E DECOLONIAL PARA AS AULAS DE FILOSOFIA PARA O
POVO AKWÊ- XERENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Como parte integrante do processo de obtenção de título de Mestre em Filosofia e submetido em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 02 /08 / 2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Oneide Perius

Examinador Interno

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta

Examinador Interno

Prof. Dra. Juliana Santana de Almeida

Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Oneide Perius, por me acompanhar nesta caminhada, me incentivando, sempre gentil e pontual comigo.

A minha mãe e meu pai, por toda a força que me deram em todo meu percurso, me apoiando e sempre acreditando em mim.

A minha família felina (Tempestade, Pretinha, Reizinho, Yang, Po, Baghera, Jabuticaba e Fumaça) e também a minha família canina (Faísca, Pimenta, Farofa, Perneta e Açaf), por todo o companheirismo e crescimento como ser humano que vocês me proporcionam.

Aos meus amigos pelo carinho, pela ajuda e força que sempre me deram.

E aos professores do PROF-FILO por todo aprendizado que com certeza fez a diferença na minha vida.

RESUMO

A pesquisa consiste numa proposta de ensino de filosofia intercultural e decolonial para os povos indígenas, em especial para o povo Akwẽ- Xerente, que é o foco de nossa pesquisa. O perspectivismo, que concebe o mundo como interpretação, nos guiará a um caminho onde a diversidade epistemológica se faz presente. Desta maneira, encontramos no CEMIX o ambiente propício para nossa pesquisa, pois lá, por se tratar de uma unidade escolar indígena, estamos em contato direto com pessoas que trazem consigo outra forma de conhecer o mundo, de agir sobre mundo. Logo nossa intervenção tem o intuito de contribuir na realização de um ensino de filosofia que oportuniza um diálogo entre as diferentes formas de conhecer, demonstrando que o conhecimento pode ser diverso, mas com um pensamento crítico sobre seu local de fala, sobre sua realidade, para que assim façamos uma abordagem intercultural e decolonial. Queremos trazer à tona o conhecimento indígena, de forma que o evidenciamos como uma epistemologia tão válida quanto a europeia.

Palavras-chaves: Akwẽ- Xerente. Indígena. Perspectivismo. Interculturalidade. Decolonialidade. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

The research consists of a proposal for teaching intercultural and decolonial philosophy for indigenous peoples, especially for the Akwẽ-Xerente people, which is the focus of our research. Perspectivism, which conceives the world as interpretation, will guide us to a path where epistemological diversity is present. In this way, we found in CEMIX the right environment for our research, because there, because it is an indigenous school unit, we are in direct contact with people who bring with them another way of knowing the world, of acting on the world. Therefore, our intervention aims to contribute to the realization of a philosophy teaching that provides an opportunity for a dialogue between the different ways of knowing, demonstrating that knowledge can be diverse, but with a critical thought about its place of speech, about its reality, to so that we can take an intercultural and decolonial approach. We want to bring out indigenous knowledge, so that we show it as an epistemology as valid as the European one.

Keywords: Akwẽ- Xerente. Indigenous. Perspectivism. Interculturality. Decoloniality. Philosophy Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIA Associação Indígena Akwẽ

AIX Associação Indígena Xerente

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEMIX Centro de Ensino Médio Xerente

CEEI/TO Conselho Estadual Escolar Indígena/Tocantins

CF Constituição Federal

EIA Estudo de Impacto Ambiental

FUNAI Fundação Nacional do Índio

FUNASA Fundação Nacional da Saúde

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NTFSI Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena

PEE Plano Estadual de Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PROCAMBIX Programa de Compensação Ambiental Xerente

PROF-FILO Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

RCNEI Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RIMA Relatório de Impacto Ambiental

SEDUC Secretaria de Educação

SPI Serviço de Proteção ao Índio

T.I Terra Indígena

UFT Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O POVO AKWÊ-XERENTE	12
1.1 NÓS E ELES: O POVO AKWÊ E O ENCONTRO COM OS <i>SROMÃ NÕR</i>	12
1.2 QUEM É O POVO AKWÊ?	21
1.3 POR UMA ESCOLA INTERCULTURAL: O PROCESSO EDUCACIONAL DO POVO AKWÊ- XERENTE	31
2. O PERSPECTIVISMO	41
2.1 O OLHAR PERSPECTIVISTA: O MUNDO COMO INTERPRETAÇÃO	42
2.2 O PERSPECTIVISMO E A DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA: O CASO/EXEMPLO DO PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO	50
3. PROPOSTA PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA INTERCULTURAL E DECOLONIAL	62
3.1 TEMPOS DE PANDEMIA: A COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA PESQUISA	62
3.2 CEMIX: A ESCOLA DE TODOS	63
3.3 A INTERCULTURALIDADE: O RECONHECIMENTO DO OUTRO	64
3.4 O DECOLONIALISMO: UMA PLURALIDADE EPISTÊMICA	67
3.5 O PERSPECTIVISMO, A INTERCULTURALIDADE E A ATITUDE DECOLONIAL: UM RECONHECIMENTO DA FILOSOFIA INDÍGENA	70
3.6 A METODOLOGIA PROPOSTA	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

O conhecimento se apresenta de diferentes formas, são inúmeras culturas e em cada qual uma visão de mundo própria. Sendo assim por que parece que o conhecimento de alguns parecem ser mais valorosos do que de outros? Esse preconceito epistemológico está presente em nossa sociedade, fruto da colonização a qual fomos submetidos, e conseqüentemente na formação docente, geralmente, somos conduzidos a pensar no conhecimento como apenas aquela visão de mundo eurocêntrica, ignorando outras formas de conhecer.

Desta forma buscaremos demonstrar que não só é possível, mas real outras formas de conhecer, que a epistemologia europeia é apenas uma diante de milhares existentes. Pretendemos demonstrar como o conhecimento indígena também é filosofia, que a filosofia não é exclusiva da Europa, mas uma forma de pensar/refletir sobre o mundo presente na humanidade e não apenas em uma determinada região do planeta.

A nossa pesquisa consiste numa proposta de ensino de filosofia intercultural e decolonial para os povos indígenas, em especial para o povo Akwẽ- Xerente, que é o foco de nossa pesquisa. Para tanto, a principal obra que utilizamos como referencial teórico é a *Vontade de Poder*, do filósofo Nietzsche (colocar ano), que nos conduz a uma abordagem perspectivista do conhecimento, ou seja, propõe que não há uma verdade sobre as coisas que conhecemos, mas sim interpretações nossas sobre elas. Além de Nietzsche, também fazemos uso de outros autores para construção de nossa proposta, autores indígenas e não indígenas.

O perspectivismo, que concebe o mundo como interpretação, nos guiará a um caminho no qual a diversidade epistemológica se faz presente. O que nos oportunizará a reconhecer outras epistemologias diferentes da ocidental, sem que haja uma sobreposição entre os distintos modos de produzir conhecimento.

Desta maneira, encontramos no CEMIX o ambiente propício para nossa pesquisa, pois lá, por se tratar de uma unidade escolar indígena, estamos em contato direto com pessoas que trazem consigo outra forma de conhecer o mundo, de agir sobre mundo.

Logo nossa intervenção tem o intuito de contribuir na realização de um ensino de filosofia que oportuniza um diálogo entre as diferentes formas de conhecer, demonstrando que o conhecimento pode ser diverso, mas com um pensamento crítico sobre seu local de fala, sobre sua realidade, para que assim façamos uma abordagem intercultural e decolonial. Queremos trazer à tona o conhecimento indígena, de forma que o evidenciamos como uma epistemologia tão válida quanto a europeia.

Porém com a pandemia da COVID-19, que ocorreu de forma intensa nos anos de 2020 e 2021, não foi possível realizar a pesquisa *in loco*. Apenas nos foi possível realizar uma proposta de intervenção, mas sem a coleta de dados, já que a pandemia impossibilitou um contato presencial.

1. O POVO AKWĒ-XERENTE

O presente capítulo tem por objetivo apresentar, no primeiro e segundo tópicos, quem é o povo AkwĒ- Xerente, buscando demonstrar, de maneira sucinta, qual sua origem, como eles se organizam socialmente, sua trajetória histórica de contato com os não indígenas e sua cosmologia. No terceiro tópico faremos uma breve análise acerca da educação AkwĒ- Xerente, e como as imposições, por meio da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e do Ministério da Educação, afetam o modo de ser AkwĒ- Xerente. Até que ponto podemos dizer que temos uma educação escolar indígena específica e diferenciada, uma vez que boa parte da dinâmica educacional, como calendário, conteúdos e atividades pedagógicas, não parte deles, pois a base de tais práticas vem de fora?

Embora os AkwĒ- Xerente proponham algumas formas e conteúdo a serem ensinados aos alunos, há uma necessidade clara de adequação ao modelo formal de educação, e isso é um dos maiores desafios para a educação indígena. Temos que pensar junto deles e não para eles. Uma educação realmente indígena não pode ser imposta por alguém de fora, a relação tem de deixar de ser vertical, para ser horizontal.

Com o intuito de contextualizar quem é este povo, esperamos ter mais segurança e clareza ao propor um meio de trabalhar a filosofia de forma intercultural, respeitando a perspectiva AkwĒ- Xerente sobre o mundo, para que assim possamos entender o desafio de uma educação escolar indígena que parta deles, que seja pensada com eles e não para eles.

1.1 NÓS E ELES: O POVO AKWĒ¹ E O ENCONTRO COM OS *SROMÃ NÕRĨ*²

O povo AkwĒ- Xerente, atualmente, tem sua área localizada no município de Tocantínia, cerca de 70 km ao norte da capital, Palmas, entre os rios Tocantins e Sono, nas terras indígenas Xerente e Funil, que somam 183.245, 902 hectares³. Situado no estado do Tocantins, região norte do Brasil, como podemos ver no mapa a seguir.

¹ AkwĒ - Gente, Índio, Pessoa, Xerente (TPÊKRU XERENTE, 2019, p. 84)

² Sromã Nõrĩ – Não Indígena (TPÊKRU XERENTE, 2019, p. 122)

³ (SCHROEDER, 2010, p. 67)

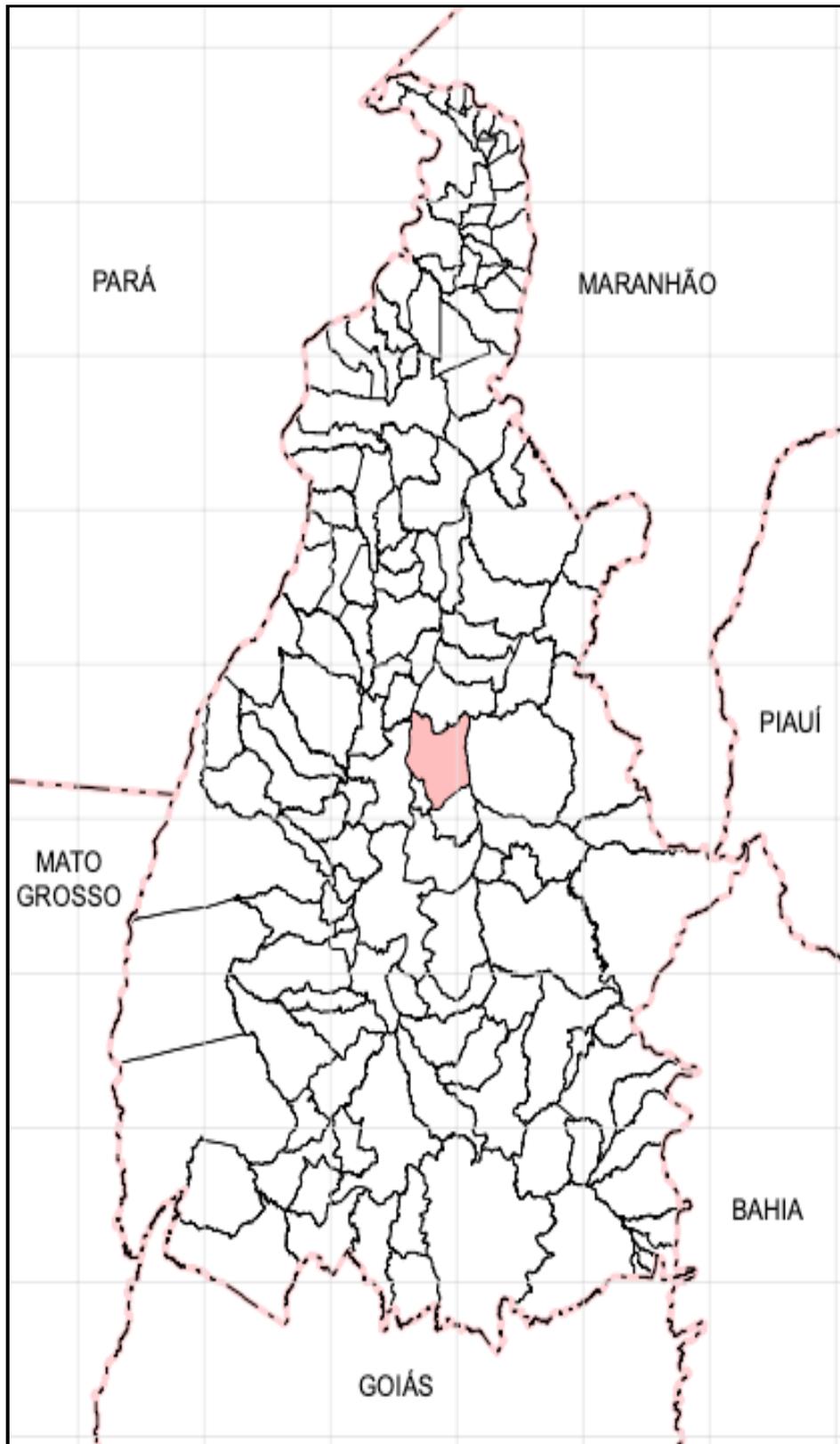


Figura 1 – Mapa do Estado do Tocantins⁴

⁴ Disponível em: <<http://www.sefaz.to.gov.br/zoneamento/mapas/>>

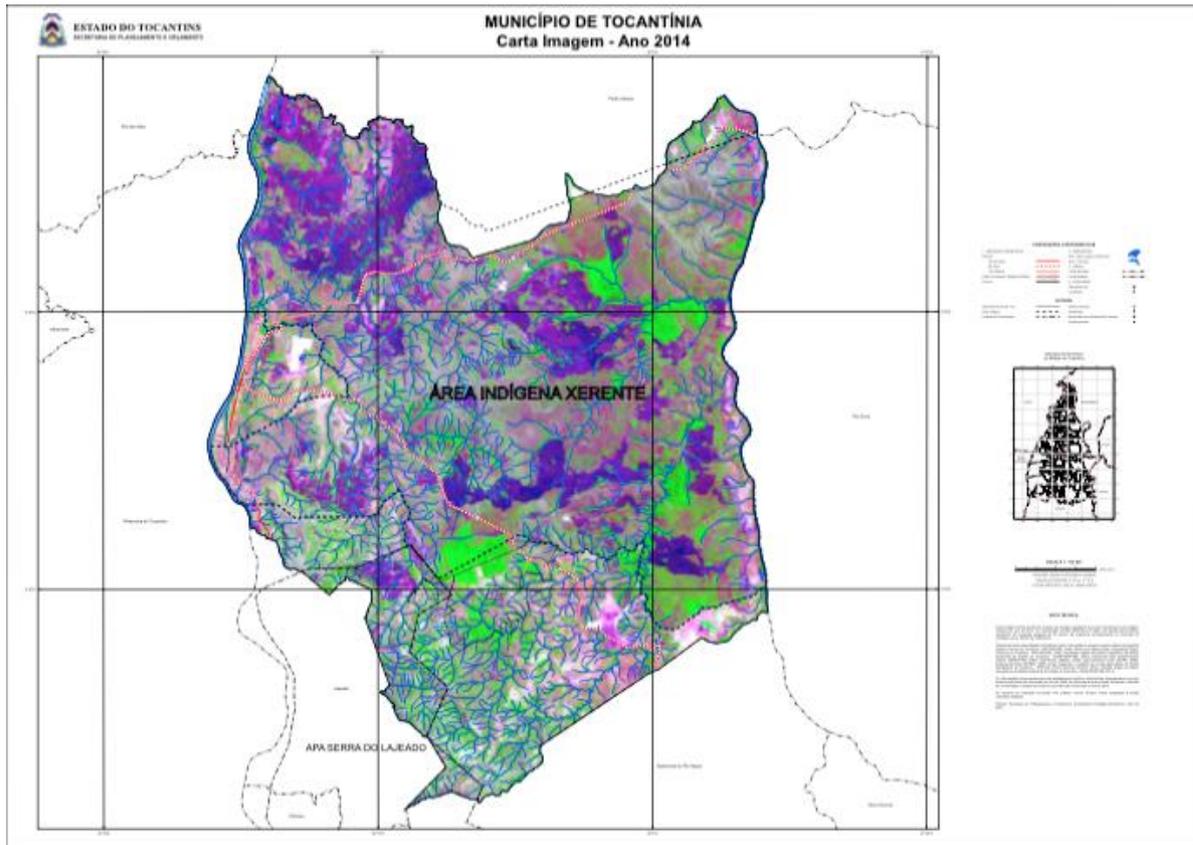


Figura 2 - Mapa do Município de Tocantína⁵

Mas nem sempre foi assim, os Akwẽ- Xerente já tiveram um território muito mais abrangente, a área onde habitavam não se limitava apenas onde estão localizadas suas terras hoje. A diminuição do território vai ocorrer por uma série de fatores históricos que marcaram a relação do povo Akwẽ- Xerente com os não indígenas. Os primeiros contatos são marcados por um momento conflituoso entre indígenas e não indígenas, e posteriormente, não encontrando no conflito uma solução, os Akwẽ- Xerente buscam por uma convivência harmônica com os não indígenas.

Os Xerente habitavam as caatingas do médio Tocantins, entre os rios Manuel Alves Grande e Manuel Alves Pequeno e nos sertões do Duro, quando foram submetidos, em 1810, por Fernando Delgado Freire de Castilho, que governou Goiás de 1809 a 1820 (Alencastre, 1964-1965, apud Magalhães, 1928, p. 8). Para o ano de 1812, o padre Luiz Antônio da Silva e Souza anotou que os Xerente são uma “nação que existe

⁵ Disponível em: <<http://www.sefaz.to.gov.br/zoneamento/mapas/cartas-imagem---municipios-do-tocantins/>>

acima da cachoeira do Lageado, no Tocantins, e se estende até os sertões do Duro, entre o Rio Preto e Maranhão, aonde têm sete aldeias, são valentes e trabalhadores”⁶.

O primeiro registro de contato deste povo com os não indígenas, segundo Schroeder (2006), data do século XVIII, fruto da busca dos Bandeirantes pelo ouro existente nas terras brasileiras. A sede por tal metal precioso fez com que as Bandeiras partissem em direção ao sertão brasileiro, e conseqüentemente tivessem contatos com os povos desta região.

Segundo Aracy Lopes da Silva, datam do século XVIII, ao se intensificarem as bandeiras em busca de jazidas de ouro na região do Tocantins e Araguaia, as primeiras referências documentais acerca de grupos Xerente e Xavante, notando-se já suas semelhanças linguísticas e culturais e relações mútuas. A resistência que estes e outros povos ofereceram à invasão de seus territórios, suscitaria reações, díspares muitas vezes, do poder público e dos colonizadores, em que se alternavam guerras de extermínio, aldeamento e proselitismo missionário. Acrescido à emergência de epidemias virulentas, foram estes os principais fatores que levaram ao acentuado declínio demográfico da população indígena e, inclusive, a extinção de vários povos que habitavam o centro-oeste brasileiro [...]”⁷.

Este período ficou marcado por muitos conflitos entre os indígenas e os invasores de suas terras. Eram diversos povos que habitavam a região norte de Goiás e que entraram em conflito com os não indígenas, o que resultará, como aponta Schroeder (2006), numa política de aldeamento, já imposta por Marquês de Pombal em 1755, dirigida por diretores leigos (uma vez que os Jesuítas haviam sido expulsos, pelo Marquês, em 1759) como medida de integrar o indígena à sociedade ocidental/eurocêntrica, a fim de desarticular aqueles povos de suas lutas.

Agenor Farias [...] também assinala que desde a criação da Província de Goiás em 1749 intensificaram-se os esforços para a redução de grupos tribais, fundando-se os Aldeamentos de São José para os índios Acroá da aldeia do Duro, em 1775; a Aldeia Maria em 1780 para os Kayapó; Carretão ou Pedro III em 1788, para os Xavante; Salinas ou Boa Vista em 1788, para os Xavante e Javaé que saíram de Carretão; Aldeia Beira Alta, na ilha do Bananal, para os Javaé e Karajá em 1775; e Aldeia de Francisco Xavier, a três léguas da aldeia S. José, para os índios Xakriabá e Acroá; e Aldeia Graciosa em 1824, à direita do rio Tocantins para os índios Xerente”⁸.

Porém, mesmo com a política de aldeamento, foi registrada a resistência dos indígenas, com muitos ataques a fazendas, gado e cidades mineiras. Schroeder (2006) destaca um ataque promovido por uma federação de indígenas Xerente, Xavante e Karajá, que, no ano de 1813, destruiu o presídio militar Santa Maria do Araguaia; contudo a Carta Régia de cinco de setembro de 1811 orientava para a necessidade de pacificar os povos indígenas, mas não sendo possível, seria legal declarar guerra a eles.

⁶ (apud Magalhães, 1928, p. 6). (SCHROEDER, 2010, p. 68)

⁷ SCHROEDER, 2006, p. 20

⁸ Ibidem, p. 20

Na primeira metade do século XIX encontramos um período marcado por muitos conflitos entre os Akwẽ- Xerente e os não indígenas. Giralдин e Silva (2002) afirmam que, com a publicação da Carta Régia de 1811, por D. João, permitiu-se não só a invasão do território Akwẽ- Xerente, mas também a escravização de prisioneiros. “Esta fase de conflito permanece até o início dos aldeamentos, em 1851. A partir dos aldeamentos, os Xerente adotam novas estratégias de convivência com os não índios⁹.”

A carta Régia de 1811 impunha uma série de privilégios concedidos àqueles que estavam dispostos a ocupar as margens do rio Tocantins para poder promover o comércio com Belém. Giralдин e Silva (2002) afirmam que “A proposta era incentivar o comércio com o Pará a partir do uso do rio Tocantins como meio de transporte”. A Carta Régia garantia os seguintes privilégios:

1. Permitia-se guerra ofensiva contra os índios e a possibilidade de escravizar, aqueles que fossem aprisionados, durante um período de dez anos, ou pelo tempo que durasse a sua “ferocidade”;
2. Estabelecia-se em dez anos a liberdade de exportação e importação, com isenção dos impostos, de todos os gêneros comercializáveis, que fossem feitos pelo rio Tocantins;
3. Concedia-se moratória de seis anos aos devedores da Fazenda Real que fossem se estabelecer às margens do mesmo rio;
4. Isentava-se, por dez anos, o pagamento de dízimos para aqueles que fossem ocupar as terras dos índios¹⁰.

Desse modo Giralдин e Silva afirmam que uma série de invasões às terras Akwẽ- Xerente ocorreram com o respaldo da Carta Régia de 1811. Embora não haja documentos que comprovem a invasão ao território Akwẽ- Xerente no início do século XIX, há um ofício de 7 de junho de 1814, do então presidente de província de Goiás, Fernando Delgado Freire de Castilho, enviado ao Corregedor da Comarca do Norte, Teotônio Segurado, solicitando que tome providências para conter a má interpretação de seu edital.

O já citado Freire de Castilho, em ofício ao comandante de Porto Nacional, José Antônio Rupé, solicita que o dito comandante trabalhe para conseguir a paz com os Xerente no sentido de minimizar qualquer pré-juízo que eles tivessem contra os não índios. Recomendava, ainda, que se evitasse também qualquer tipo de opressão contra os Xerente, procurando impedir os “despotismos”, praticados contra os índios. Os atos chamados de “despotismo”, pelo Presidente da Capitania, nada mais eram do que o aprisionamento de índios para o comércio escravista com o Maranhão e o Pará, já que o mesmo presidente, no citado ofício, enumera que tais “despotismos” seriam evitados se os governos do Pará e Maranhão proibissem a compra de índios no território de suas capitanias¹¹.

⁹ GIRALDIN; E SILVA, 2002, p. 3

¹⁰ Ibidem, p.4.

¹¹ Ibid, p. 5.

Com a ocupação de seus territórios, os Akwê- Xerente passaram então a revidar, realizando ataques a fazendas e arraiais. Giraldin e Silva (2002) apontam que em 1824 foram registrados ataques dos Akwê- Xerente em Monte do Carmo e Pontal. Esses ataques contavam com um grande contingente de Akwê- Xerente, o que levou as autoridades locais a buscar auxílio com o comandante de Carolina, solicitando 400 guerreiros Apinajé e mais 100 guerreiros Cayapó.

Esta operação não se efetivou, entretanto, em virtude da interpretação feita por Cunha Matos, então Governador das Armas de Goiás, da Carta de Lei de 20 de outubro de 1823, que proibia fazer guerra aos inimigos internos. Assim sendo, e interpretando-se que os Xerente eram inimigos internos, suspendeu-se a operação¹².

Diante desse cenário de conflitos entre os Akwê- Xerente com os não indígenas, um tratado de paz, com a intenção de aldear (foi criado o aldeamento de Graciosa, que recebe esse nome em homenagem de Cunha Matos a sua filha) o povo Akwê- Xerente, é proposto em 30 de junho de 1824 pelo então Governador de Armas, Cunha Matos, que entra em acordo com lideranças Akwê- Xerente para apaziguar os ânimos.

Primeiro – Os Xerente se aldeassem em uma ou mais aldeias à margem esquerda do rio Taquarussú, junto a confluência deste com o rio Tocantins, no sítio denominado Barreira Vermelha, doze léguas ao norte de Porto Real;

Segundo – Os Xerente não “incomodariam” os habitantes dos arraiais de Monte do Carmo, Porto Real, Pontal, e demais localidades, e além disso auxiliariam os comerciantes que navegassem pelo rio Tocantins;

Terceiro – Os Xerente obedeceriam ao Governo da Província e serviriam de barreira contra outros índios que atacassem o aldeamento;

Quarto – Os Xerente não pagariam contribuições ao governo enquanto não estivessem estabelecidos e produzindo o suficiente para se alimentarem;

Quinto – Os chefes Xerente não fariam guerras ofensivas e não imporiam pena de morte entre si a seu arbítrio;

Sexto – Deixariam de se vender como escravos;

Sétimo – Receberiam a religião católica¹³.

Mas mesmo com o aldeamento ainda houve confrontos dos Akwê- Xerente com os não indígenas, motivados pela falta de compromissos para com os indígenas, pois como apontam Giraldin e Silva (2002, p.8) “[...]a falta de manutenção do aldeamento, assim como o não fornecimento de víveres, o abandono do aldeamento pela guarnição militar, além de um sistema disciplinar contrário à forma de vida Xerente, levou ao abandono sistemático da Graciosa.” Consta também registros de ataques nas proximidades de Pontal, Porto Real e Monte do Carmo.

¹² GIRALDIN; E SILVA, 2002, p. 6.

¹³ Ibidem, 2002, p. 7.

Em 1851, após muitos confrontos, o aldeamento de Theresa Cristina é fundado por um frei capuchinho chamado Rafael de Taggia, reunindo no mesmo ambiente Xerente e Xavante. Schroeder (2010, p. 69) diz que “[...]ali reuniu 2.139 Xerente e Xavante, conforme o censo que fez.”. Giralдин e Silva (2002) definem esse período como uma época de conciliação entre os Akwẽ-Xerente e os não indígenas.

Aldeados, no ano de 1851, por Frei Raphael de Taggia em Tereza Cristina ou Piabanhas – nome dado à localidade por estar situada junto à confluência de um ribeirão de mesmo nome com o Rio Tocantins – os Xerente viverão, na segunda metade do século XIX, uma situação de relativa paz. Cessando os conflitos entre Xerente e não índios se estabelece o período o qual denominamos como uma acomodação do povo Xerente¹⁴.

Todavia a população Akwẽ- Xerente, na segunda metade do século XIX, sofre um declínio, que se agravará no início do século XX. Schroeder traz os seguintes dados apresentados por Karasch (1992, p. 408):

As três outras aldeias (Piabanhas, Pedro Afonso e Boa Vista) ficavam na região do Tocantins. No início da década de 1880, eram administradas por Antônio Fleury Curado. Piabanhas (ou Teresa Cristina), fundada para 3.800 Xerente e Xavante em 1851, no município de Porto Imperial, ainda era uma aldeia relativamente bem sucedida em 1880. Em 1852, frei Rafael de Taggia registrou 2.139 Xavante e Xerente na aldeia, que em 1874 abrigava 3 mil Xerente e Krahô. Seis anos depois, apenas 2 mil Xavante e Xerente eram contados em Piabanhas, habitando 220 casas cobertas de palha, e vivendo da pesca, agricultura e navegação fluvial. A aldeia tinha uma escola primária com 31 crianças, uma capela e um missionário residente, frei Antônio de Gange. Em 1886 apenas cem lares restavam, com 1.500 ‘almas’, das quais quase a metade (setecentas) tinha sido batizada em 1882. No final do século, restavam algumas centenas de Xerente; todos os Xavante estavam ‘extintos’¹⁵.

No início do século XX o povo Akwẽ- Xerente passou por um declínio populacional considerável. Schroeder (2010, p. 72) traz dados de Darcy Ribeiro e Curt Nimuendaju sobre a situação dos Akwẽ- Xerente naquela época: o primeiro demonstra que os dados do ano de 1929 do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), os Akwẽ- Xerente contavam com 800 pessoas; já o segundo, em 1930, encontrou 9 aldeias durante sua pesquisa sobre o povo Akwẽ- Xerente e estimou uma população de 500 pessoas. Schroeder (2010, p. 72) ainda demonstra que em 1937 eram apenas 7 aldeias com em torno de 300 pessoas.

Um censo do SPI de 1941 aponta 7 aldeias, com um total de 374 habitantes, dos quais somente duas se encontravam na margem esquerda do rio Tocantins, Pedra Hume e Providência. Diante do estado de penúria, houve uma intervenção do SPI, que transferiu para a área atual todos os Xerente, que perderam locais históricos na margem esquerda do Tocantins. Fundou-se então, o posto Tocantínia, onde hoje se encontra a aldeia Porteira. [...]. A intervenção do SPI, porém, não parece ter alterado a sorte dos Xerente. Com efeito, 15 anos mais tarde, Maybury- Lewis (1990) relata um quadro continuado de penúria, falta

¹⁴ GIRALDIN; E SILVA, 2002, p. 11

¹⁵ SCHROEDER, 2006, p. 22

de assistência, conflitos com criadores de gado, as suas terras cercadas e se reduzindo. O pesquisador se hospedou com o cacique Jacinto, na aldeia Gorgulho. Os seus informantes reivindicavam sua terra de volta, indicando limites antigos que incluíam uma aldeia conhecida como Panela de Ferro. Quanto aos colonos, eles estavam em estado de perpétua indignação com os Xerente, e estes se queixavam de estar sendo expulsos de Tocantínia. Para o ano de 1963, Maybury- Lewis assinala 8 aldeias, estimando-os em 500 pessoas¹⁶.

O documento Diagnóstico Sócio- Econômico e Avaliação de Impactos nas Terras Indígenas, Situadas na Área de Influência do Corredor de Transporte Multimodal Centro Norte (1998), elaborado como EIA/RIMA das populações indígenas – diante da exploração e consequentemente degradação de suas terras, por muitos chamada de empreendimento–, nos traz um quadro populacional que apresenta uma evolução positiva da população Akwẽ- Xerente a partir do final do século XX.

Tabela 1 - Populacional¹⁷

Ano	População	Fonte
1851	2.139	Frei Rafael Taggia (estimativa)
1924	1.360	Urbino Viana (estimativa)
1935	2.000	Júlio Paternostro (estimativa)
1963	330	D. Maybury- Lewis
1982	700	Pastor Rinaldo de Matos
1984	850	Lopes da Silva
1987	1.000	D.R.FUNAI – Gurupi/TO
1994	1.364	D.R.FUNAI – Gurupi/TO
1996	1.571	D.R.FUNAI – Gurupi/TO
1997	1.671	D.R.FUNAI – Gurupi/TO

Schroeder (2006) aponta que no ano de 1999 a população Akwẽ- Xerente era em torno de 1850 pessoas, sendo que 104 residiam na cidade: 98 pessoas em Tocantínia e 6 em Miracema. Já no censo de 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) junto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) assinala que a população Akwẽ- Xerente é de 3.152 pessoas.

Apesar deste crescimento demográfico, no entanto, a demarcação das Áreas Indígenas Xerente e Funil não contempla toda a vastidão territorial em que os Akwẽ- Xerente viveram. Hoje eles estão confinados a um pedaço de terra muito menor ao que seus antepassados estavam habituados.

Ainda nos dias de hoje, quando paramos para conversar com os mais velhos, as reclamações sobre a contínua redução do território tradicional Xerente são uma constante. Falam de um tempo em que suas aldeias localizavam-se acima do Rio Sono

¹⁶ SCHROEDER, 2010, p. 72-73

¹⁷ Diagnóstico Sócio- Econômico e Avaliação de Impactos nas Terras Indígenas, Situadas na Área de Influência do Corredor de Transporte Multimodal Centro Norte (1998, p. 30)

– Paneiros – ou em Miranorte – Sadu nõmrze. Que caçavam nas imediações de Porto Nacional ‘Kri rã’. Que pescavam no Rio dos Bois – Wdê ttê kâ. Todos estes locais ficaram de fora da demarcação da reserva. Hoje, é raro algum Xerente se aventurar em perambular por algum destes lugares¹⁸.

O território destinado ao povo Akwẽ- Xerente divide-se em dois e cada parte foi demarcada e homologada em datas diferentes; Schroeder (2006) nos mostra que: Terra Indígena (T.I) Xerente que foi delimitada pelo Decreto 71.107 de 14/09/72, demarcada pelo Decreto 76.999 de 08/01/76 e homologada pelo Decreto 97.838 de 16/06/89, com extensão de 167.542,105 hectares; e T.I Funil que foi delimitada pela Portaria 1.187/E/82 de 24/02/82 e homologada pelo Decreto 269 de 29/10/91, com extensão de 15.703,797 hectares. As duas T.I’s juntas somam um total de 183.245,902 hectares.

Área Indígena Xerente localiza-se na região norte do atual estado do Tocantins, sendo delimitada a oeste pelo Rio Tocantins; ao norte, pelo município de Pedro Afonso; a leste pelo Rio Sono, e ao sul pelo município de Lageado. Nesta mesma direção, a 80 km de distância, encontra-se a capital do Estado, Palmas¹⁹. (

O principal município para o povo Akwẽ- Xerente é o de Tocantínia, uma vez que a cidade está entre as T.I Xerente e T.I Funil, logo é o mais frequentado, sendo assim é nesta cidade que temos, como aponta Schroeder (2006), duas associações do povo Akwẽ- Xerente, são elas: Associação Indígena Xerente (AIX), que presta assistência à saúde e está conveniada a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) e a Associação Indígena Akwẽ (AIA), conveniada à Funai para contratar pessoas que atuam no âmbito do Programa de Compensação Ambiental Xerente (PROCAMBIX²⁰), em execução desde 2001.

¹⁸ Diagnóstico Sócio- Econômico e Avaliação de Impactos nas Terras Indígenas, Situadas na Área de Influência do Corredor de Transporte Multimodal Centro Norte, 1998, p. 21.

¹⁹ Ibidem, p. 18

²⁰“Venenos pulverizados por aviões em lavouras de cana-de-açúcar incidem sobre as aldeias localizadas nas áreas limítrofes da TI. Há presença de caçadores e pescadores não indígenas. Os atravessadores de madeira e artesanato atuam intensamente na Terra Indígena. Há planos de pavimentação da TO 010 (atualmente TO 245); monoculturas de cana-de-açúcar e soja; mineração de ferro pela Vale do Rio Doce na Serra Lageado, localizada no entorno da TI, além de assentamentos do INCRA também no entorno da TI. Os Postos de Fiscalização do PROCAMBIX e os antigos postos indígenas estão abandonados. A má gestão dos recursos do PROCAMBIX comprometeu a execução dos projetos. Dentre os principais problemas enfrentados atualmente na T.I e denunciados pelos Xerente, destacam-se: extração de madeiras; incêndios na mata; caça e pesca ilegal; passagem de rodovia estadual pela TI; invasão e retirada de marcos de delimitação por fazendeiros. Todos os anos há muitos focos de queimadas. Há 15 brigadistas indígenas contratados pelo IBAMA em Tocantínia, porém, esse número é insuficiente para combater todos os focos, considerando-se a extensão da T.I.. Segundo os indígenas, a caça e a pesca estão escassas. Devido à bovinocultura existente em algumas aldeias, há áreas de pasto. Há também áreas onde foram realizados projetos de roça mecanizada durante o Procambix, as quais encontram-se degradadas, o que exige programa de gestão ambiental e projeto de reflorestamento, já pleiteado pela AIA - Associação Indígena Akwe, como contrapartida do projeto "Frutos do cerrado". Em maio de 2011 foi realizada visita técnica de um engenheiro ambiental, para viabilizar a instalação de um viveiro de mudas que representará a primeira etapa do processo de reflorestamento da área. A principal fonte de renda dos Xerente é proveniente do programa bolsa-família. O artesanato é uma atividade relevante, porém há problemas na comercialização, dado a intensa presença de atravessadores que desvalorizam o preço dos produtos. Tal fator, aliado à escassez do capim dourado, que constitui a principal matéria

O levantamento histórico que buscamos fazer a respeito do povo Akwẽ- Xerente nos trouxe como conviviam indígenas e não indígenas nos séculos XVIII, XIX e XX, aqui na região de Tocantins, mais especificamente sobre a relação do/com o povo Akwẽ- Xerente. A corrida pelo ouro levou a muitos se arriscarem pelas entranhas do Brasil e inevitavelmente ter contatos com os povos que aqui já habitavam. Não é nenhuma novidade que estes primeiros contatos tenham sido tensos, pois, as bandeiras agiam no interior do Brasil movidas pela cobiça, com violência – e até mesmo com um certo prazer sádico ao se ver na condição de poder subjugar o outro.

Os confrontos ocorreram até o seu limite, ou até onde o povo Akwẽ- Xerente entendia ser seu limite, e, ao contrário dos Xavante, os Akwẽ- Xerente preferiram buscar o “convívio com os brancos²¹”. Não existe certo ou errado em tal situação, o território brasileiro vinha cada vez mais sendo dominado pelos não indígenas/portugueses/brancos e restava aos povos nativos daqui entender qual a melhor maneira de manter sua cultura. Os Akwẽ- Xerente encontraram na "conciliação", já os Xavante numa nova morada.

No próximo subcapítulo apresentaremos os elementos que constituem a cosmologia Akwẽ- Xerente, tal compreensão é fundamental para que possamos ter clareza em como se estrutura o processo de aprendizagem e ensino tradicional do povo Akwẽ- Xerente.

1.2 QUEM É O POVO AKWÊ?

Os povos indígenas brasileiros possuem uma diversidade linguística estimada, segundo o censo de 2010, em 274 línguas pertencentes a 305 etnias distintas, boa parte é classificada por troncos ou famílias, mas há também línguas que não possuem vínculos com nenhum tronco ou família linguística.

prima, e a ausência de políticas de fomento por parte do governo estadual, comprometem e limitam a produção e comercialização do artesanato Xerente. Dentre as outras atividades sócio econômicas relevantes destacam-se: coleta de frutos, caça e pesca, roças tradicionais e criação de animais. O atendimento à saúde é precário, com apenas um veículo da SESAI para atender cerca de 3500 indígenas.” Disponível em: <<http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/experiencias-em-gestao/terra-indigena-xerente/>>.

²¹ Lopes da Silva (1992:365) propõe uma interpretação para a cisão Xavante e Xerente. Segundo a autora, no quadro de invasão crescente de seus territórios e o estabelecimento de arraiais nas proximidades de suas aldeias, acirraram-se naturalmente as disputas internas quanto às estratégias mais adequadas a adotar, e deram curso a dissidência e cisões: alguns grupos Xavantes rejeitaram o “convívio com o branco” e atravessaram o Araguaia em direção ao rio das Mortes. Temos ainda uma informação do padre Gallais (1942: 129): a facção dos índios que se dirigiu para o rio das Mortes o fez para conservar sua autonomia, hábitos, etc., os quais seriam absorvidos pelos cristãos, em face da evangelização que realizava o capuchinho Antônio de Ganges (apud Souza, 1953:2). Como efeito, no final do século XIX não se conta nenhum Xavante em Teresa Cristina. (SCHROEDER, 2006, p.24)

Os principais grupos linguísticos que temos em nosso país, de acordo com a FUNAI/IBGE (2010), são: Tronco Macro-Jê; tronco Tupi; família Aruak, família Karib, família Pano, família Tukano, família Arawá, família Katukina, família Maku (Nadahup); família Nambikwára; família Txapakúra; família Yanomámi; família Bóra; família Guaikurú; família Múra; família Samúko; família Chiquito; família Jabotí e; família Witóto. Mesmo apontando apenas as famílias e troncos linguísticos – não demonstramos as línguas que não estão classificadas por troncos ou famílias – podemos observar que é bem diversa a variação linguística entre os povos indígenas e isso é de uma riqueza inestimável.

O povo Akwẽ- Xerente pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, que é diverso e agrupa vários povos neste mesmo tronco linguístico. A divisão de tal tronco linguístico, como nos mostra Schroeder (2006), se dá da seguinte maneira: Jê Setentrionais (Kayapó, Timbira, Suyá, Kren- akarore ou Paraná); Jê Centrais (Xerente, Xavante e Xakriabá) ; e Jê Meridionais (Kaingang e Xokleng). Os Xavante e os Xerente so dois povos historicamente muito próximos, como nos mostra Schroeder.

Sobre a cisma entre os Xavante e Xerente, no século XIX, restam ainda muitas dúvidas. Os dois povos são citados lado a lado, alguns os apresentando como povos distintos (Alencastre 1865:92-97) ou ainda sendo um sub-grupo do outro, mas sempre ocupando o mesmo território. Para Ravagnani (1991) Xerente e Xavante so subdivisões de um mesmo grupo, que a partir do início do século XIX formam dois grupos distintos, mas bastante próximos culturalmente²².

Apenas demonstramos essa proximidade dos Xerente e dos Xavante no intuito de tentar entender um pouco sobre a origem dos Akwẽ- Xerente. Não nos aprofundaremos nesta questão, pois não é o objetivo desta pesquisa. Nosso foco agora será totalmente nos modos de vida do povo Akwẽ- Xerente, para que assim possamos contextualizar nosso leitor sobre as características deste povo.

A organização social do povo Akwẽ- Xerente se d a partir de duas metades, cada metade desta é composta por trs clãs, sendo um total de seis. Conforme Tpêkru Xerente (2019) “os Xerente se organizam em duas metades: Wahirê e Do e os clãs patrilineares se distribuem vinculados a essas duas metades.” A seguir apresentaremos uma tabela com a divisão entre as metades e os clãs vinculados a elas:

²² (SCHROEDER, 2006, p. 22)

Quadro 1- Divisão entre as metades e os clãs²³

Metades	Doí/ Dohi tdêkwa	Wahirê/ Ĩsake tdêkwa
Clãs	Kuzâp tdêkwa	Wahirê tdêkwa
	Kbazi tdêkwa	Ĩzake tdêkwa (Krozake)
	Krito tdêkwa	Kraĩprehi tdêkwa

De acordo com Tpêkru Xerente as metades e seus respectivos clãs carregam consigo os seguintes significados:

O “dohi tdêkwa” quer dizer dono de círculos, que são: “kuzâp tdêkwa” significando dono de fogo que se pinta de círculo menor, “kbazi tdêkwa” sendo o dono de algodão, ora se pintando de círculo médio e “krito tdêkwa” que é o dono de mangaba, que se pinta de círculo grande. “Ĩsake tdêkwa” quer dizer dono de listras que são “wahirê tdêkwa” significa o dono de talo de buriti, “ĩzake tdêkwa” dono de algo que tem listra e “kraĩprehi tdêkwa”, que, quer dizer pessoa que tem cabeça vermelha, ou seja, cabelo vermelho²⁴.

Como podemos ver na citação mais acima, os clãs se evidenciam a partir da pintura corporal, sendo cada qual com sua especificidade, e as características presentes na pintura corporal de cada clã carregam consigo um importante valor de identidade. Pois é ali que se manifesta o sentimento de pertencimento a um grupo específico. Souza (2019, p. 60-61) aponta que “[...] seguindo essa cosmologia é possível compreender como a sociedade Xerente vive, sobre seu pertencimento ao clã, que é transmitido de pai para filho, o que reflete no entendimento da identidade indígena e do processo social.”, logo não só se diferencia dos demais clãs – criando uma identidade específica por grupo – mas também representa a relação entre os diferentes, demonstrando não só a possibilidade, como principalmente a necessidade de se conviver de forma empática, reconhecendo no outro um complemento seu, tendo a consciência de ser parte de um todo.

[...]Para o Povo Akwê Xerente a pintura corporal significa identidade, através da pintura corporal, também os akwê se respeita onde chamamos de “wasidanãrkwa” (o nosso consultor) que é clãs parceiros relativos. Os parceiros relativos são: “kuzâ” com o “wahirê”, “ĩzake” com “kbazi” e “krito” com “kraĩprehi”. A partir dessas pinturas também os akwê xerente são chamadas de dualista, pois todas as coisas que são feitas no meio do Povo Akwê Xerente são feitas de dois, ou seja, dual, como por exemplo, o discurso de casamento ele é feito de dupla, uma da parte do noivo e outra da parte da noiva, isso também com pintura diferente, ou seja, clãs parceiros relativos “wasidanãrkwa/dasidanãrkwa”. Portanto, essas são as regras da cultura do Povo Akwê Xerente, consoante a Samuro Xerente²⁵ (2012).

²³ TPÊKRU XERENTE, 2019, p. 21-23

²⁴ TPÊKRU XERENTE, 2021, p. 23

²⁵ Ibidem, p. 23 - 24

Embora os seis clãs convivam no mesmo ambiente, a relação entre eles se dá de maneira dualista, ou seja, um clã tem ligação direta e de oposição com outro – para que desta forma possa-se ter uma relação na qual não haja sobreposição de um clã ao o outro, eles, de certa maneira, servem de limite/regulação de um para o outro – o que implica em direitos e deveres de um clã para com seu parceiro. Desta maneira podemos observar uma forma de convivência na qual o outro é presença constante e importante para a organização e desenvolvimento desta sociedade, uma vez que ao clã oposto/parceiro são atribuídas responsabilidades como a nomeação das crianças ou o preparo do funeral. Por ser uma sociedade de características patriarcais o clã ao qual a criança pertencerá ao nascer será sempre o clã ao qual o pai pertence e não o mesmo da mãe.

Os Xerente, assim como os demais integrantes da família Jê, desenvolveram uma organização social complexa que obedece a um sistema de clãs patrilineares e constitui-se numa sociedade com princípio da dualidade, isto é, tem como critério ordenador a antítese ou a oposição mediada. Conforme Tpêkru (2011), os Xerente se organizam em duas metades: Wahirê e Doí e os clãs patrilineares se distribuem vinculados a essas duas metades. De acordo com a cultura akwê, o pertencimento a um desses clãs é determinado por linha paterna, os filhos pertencem ao mesmo clã do pai. O indivíduo, portanto, já nasce fazendo parte de um clã e será diferenciado pelo nome que terá e pelos adornos e pinturas corporais que poderá usar²⁶.

Sobre o surgimento dos clãs no povo Akwê- Xerente, Kbasdimêkwa Xerente (2012) traz em seu trabalho de conclusão de curso em Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas, núcleo Tkinahakỹ de formação superior indígena, da Universidade Federal de Goiás, o seguinte mito sobre a origem dos clãs no povo Akwê- Xerente:

De acordo com os anciões entrevistados, a senhora Joana Stukrê, pertencente ao clã Kbazi, o senhor Altino Wasde, pertencente ao clã Kuzâ, o senhor Pedro Smĩsuite, pertencente ao clã Kbazi, Aikanôsê, pertencente ao clã Krêprehi, que os clãs surgiram a partir do descobrimento do fogo entre os Akwê.

Tudo começou com o marido de uma mulher que convidou o seu cunhado para tirar os filhotes da arara vermelha (sipre kra); chegando ao local ele cortou uma vara que serve para seu cunhado subir, mas pela estrada o menino já havia pegado duas pedras e colocado em sua boca. Após o menino subir falou para seu cunhado (ĩzakmõ) que arara ainda não tinha chocado ainda jogou como prova uma das pedras ao chão e quebrou. O marido da irmã novamente fala para tirar logo, mas o menino joga outra pedra que quebrou. O cunhado irritado abandonou o seu cunhado (aikârê), colocando madeira do outro lado do morro que serviu de escada, por motivo do seu cunhado não ter tirado os filhotes.

Após ter passado alguns dias, a onça levou o menino para sua caverna; pela estrada ele queria beber água, mas a onça dizia que eram córregos dos outros seres e até que chegaram ao córrego da onça, onde ele bebeu muita água que quase secou. Na chegada havia muita carne de caça moqueada. Depois de passar vários dias, a onça esposo resolveu deixar o menino perto da aldeia, com as carnes todas moqueadas e com todas as instruções de matar a onça esposa, com lança se a caso ela for atrás dele para comê-

²⁶ TPÊKRU XERENTE, 2021, p. 21

lo. Após o menino ter chegado a certo lugar, de acordo com o que o esposo da onça havia previsto, a onça fêmea foi atrás, mas o rapaz já tinha se preparado no galho de árvore, após a onça fêmea ter dado ordens para o rapaz descer ela subiu para devorá-lo, mas o rapaz ferrou bem entre o ombro no rumo do coração e matou a onça fêmea. Após o fato ter acontecido com o rapaz e a onça fêmea, perto de casa, os seus irmãozinhos brincavam de flechar lagartixa e viram o irmão que havia desaparecido há vários dias. Quando voltavam para contar para seus pais ele não ficava no lugar onde estava, mas com três vezes o rapaz resolveu aparecer.

Após o momento especial com seus parentes, o rapaz pediu para buscarem o côfo que ele havia deixado a certa distância com muitas carnes assadas, moqueadas e uma das ossadas queimada. Vendo isso, o povo ficou muito curioso, perguntaram de que as carnes foram assadas e moqueadas, mas o menino não contou. Depois de muita insistência, o tio amarrador de cordinha (nōkrêkwa) discursando de forma especial pediu para contar a pessoa que considerou ele como sobrinho desde criança. O rapaz sem mais que esconder contou de que é com o fogo que as carnes de caças foram assadas e moqueadas. Após contar apressou para buscarem porque estava ficando curto o fogo aceso na tora de jatobá.

Após o menino ter revelado a notícia sobre o fogo, o tio (nōkrêkwa) pediu para o povo se reunir no pátio (warã), logo todos estavam e o informante nōkrêkwa contou que era para buscar o fogo. Naquele momento todos começaram a se pintar, criando as formas e os significados das pinturas.

Os entrevistados afirmam que os clãs, as pinturas corporais do povo Akwê surgiram no Warã (pátio de reunião), no momento em que eles se preparavam para buscar o fogo e eles dizem que foi lá também surgiram as regras como: *dasiwaze*, o respeito recíproco, *dasissanãmrze* o modo de tratamento de chamar aos parentes próximos e aos parentes distantes, *dasisdanãrkwa* os clãs de relacionamento, *dasîpê*, festa indígena e etc.

Na tradição Akwê há uma pintura que todos usam, a que é feita de siba, uma pequena tábua padrão, que todos usam para pintar, essa não dita muita as regras, mas a que são pintadas entre elas, que são os clãs ditam a moral, respeito e responsabilidade de seguir a tradição adiante²⁷.

Outro sistema de classes que compõe a sociedade Akwê- Xerente são as classes por idade, nas quais, segundo Farias (1994) “esse sistema segue um princípio básico das sociedades dualistas, qual seja, a antítese, a oposição mediada como um elemento ordenador”. Como podemos ver no mito a respeito da origem destas classes por idade.

Nimuendaju (1942:59) apresentou uma transcrição do mito de origem das classes de idade na sociedade Xerente. De acordo com o mito, Sol e Lua são responsáveis pelo aparecimento dessas classes ao apresentarem-se numa aldeia disfarçados e pintados de maneira inteiramente nova e desconhecida. Quando foram interrogados sobre quem eram, já que não foram identificados pelo padrão de pintura corporal, Sol e Lua responderam: “Nós somos Krará”. Uma vez fora da aldeia, lavaram-se e fizeram outra pintura corporal. Ao serem novamente interrogados, pois não reconhecidos, disseram: “Nós somos Ake'mhd” O mesmo sucedeu por uma terceira vez, quando Sol e Lua apresentaram-se como Annorowá. Em todas essas visitas ganharam cestos cheios de formigas comestíveis. Os moradores dessa aldeia gostaram tanto dessas pinturas que uns começaram a se pintar como Krará, outros como Ake 'mhã e outros, ainda, como Annorowá. Esses três grupos começaram a cantar e a dançar separadamente, sempre com seus corpos pintados. Continuando esta versão do mito, cada uma dessas associações formou-se originalmente como uma classe de idade. Os Annorowá

²⁷ KBASDIMÊKWA XERENTE, 2012, p. 10- 12

chamavam os Krará por wa-krá [meus filhos], e estes assim denominavam os Ake 'mhã. Uma quarta classe de idade apresentou-se aos homens velhos por intermédio de um veado com voz humana. Denominou-se esta classe de idade como sendo os Krieri'ekmu.²⁸

Este sistema de classes por idades é fundamental para a constituição das metades cerimoniais presente nas festas tradicionais do povo Akwê- Xerente. Farias (1994, p. 316) afirma que “a formação dessas metades cerimoniais dá-se a partir da composição das classes de idade, duas a duas. Nesse caso, é possível observarmos um critério classificador para as classes de idade Xerente”. A distribuição dos jovens e velhos para a composição de cada metade cerimonial acontece de forma que haja um equilíbrio entre o as metades.

Os autores se debruçam ainda sobre o funcionamento das Associações (dakrsu), notando que o mito da origem que Nimuendaju recolheu sugere que se trata de classes de idade, pois os homens mais novos da aldeia se uniram com akemhã; aqueles que eram um pouco mais velhos, como krará e ainda os mais velhos, como annōrowa. Os mais velhos de todos tornaram-se krieriekmu. Comparando com dados de Maybury- Lewis (1979:236) sobre os Xavante, os autores se convencem de que são classes de idade, em suas relações recíprocas e na sua composição, duas a duas, para as metades rituais ou “partidos de tora”: os Annōrowa e Krara se unem na metade Steromkwa e os Akemhã e Krieriekmu na metade Htâmhã, tendo assim em cada lado os mais novos e os mais velhos (Lopes da Silva e Farias, 1992: 1080)²⁹.

As classes por idade organizam-se nas metades cerimoniais da seguinte forma:

Quadro 2- Metades Cerimoniais e Classes por Idade³⁰

Metades Cerimoniais	Htâmhã	Stêromkwa
Classes por Idade	Ake'mhã (novos)	Annorowá (novos)
	Krieri'ekmu (velhos)	Krará (velhos)

Estas metades cerimoniais são representadas durante os rituais festivos, em especial na corrida de toras. Tpêkru Xerente (2019, p.28) afirma que “a finalização da festa tradicional Xerente sempre é finalizada com a corrida de tora grande. O encerramento acontece de manhã, depois da corrida da equipe “Htâmhã” e Stêromkwa”. Cada metade cerimonial possui uma pintura específica distinta da dos clãs, podemos ver em Tpêkru Xerente (2019) que “o Htâmhã representa a equipe da pintura “triângulo”, que é pintura de sucuri grande e a outra pintura também é de sucuri, mas da sucuri médio”. As pinturas, neste caso, não se limitam aos corpos, mas também estão presentes nas toras de buriti a serem carregadas na corrida de toras de buriti.

²⁸ FARIAS, 1994, p. 315

²⁹ SCHROEDER, 2006, p. 61

³⁰ FARIAS, 1994, p. 316

Farias (1991, p. 315) aponta que as metades “também possuem seus padrões específicos de pintura corporal, que aparecem expressos nas toras de corrida Kuinde Isitrô - toras grandes e pintadas de acordo com o padrão de cada metade cerimonial”. Os membros que compõem cada metade cerimonial não se dão pelo clã, mas sim pela idade, podendo então pessoas do mesmo clã pertencerem a metades cerimoniais distintas.

Nos momentos rituais, o sistema de metades cerimoniais tem vida e é reafirmado. Tudo parece indicar que esse sistema opera no que possui de essencial, qual seja, duas metades rituais que se opõem, sendo que cada metade é composta por um par de classes de idade. Os princípios que ordenam a incorporação de uma pessoa a uma classe de idade parecem claros. As informações são recorrentes: 1) evitam a aplicação da regra da patrilinearidade; 2) os Xerente sempre procuram manter uma distribuição homogênea de pessoas por entre classes e metades cerimoniais. Na aldeia Mirassol, por exemplo (1987), três homens mudaram de classe de idade sob a alegação de que "eram muito poucos". Esse fato, que aparentemente cria novas dificuldades para a compreensão do sistema, pode ser a grande arma de sua operacionalidade. Ao fazer esta passagem, os Xerente estão viabilizando o sistema no que ele tem de mais fundamental, qual seja, a formação de duas metades que se opõem ritualisticamente. A base referencial é o equilíbrio entre as duas metades. A filiação a uma das classes passa a ser função da manutenção da oposição entre as classes rituais. Maybury-Lewis (1989: 18) destacou que essas sociedades postulam a harmonia por meio do equilíbrio³¹.

A constituição da organização social Akwê- Xerente, como podemos observar, é composta por um modelo que enfatiza a alteridade, como uma forma de convivência na qual o oposto é necessário para que haja o equilíbrio de forças. Este tipo de organização dualista possibilita ao Akwê- Xerente um relacionamento com a natureza onde ela não é vista como um empecilho/inimiga, mas sim um diferente, uma espécie de “opositor” necessário para a convivência harmônica entre as mais diversas espécies.

As comemorações, festas e rituais, são parte muito importante da sociedade Akwê- Xerente, pois é quando se exprime a cultura herdada pelos seus antepassados. Em tais eventos temos a presença da música, dança, discurso, comida típica e jogos, estes elementos são fundamentais na cultura Akwê- Xerente. A importância dos eventos na cultura Akwê- Xerente se dá também por destacar uma fundamental atitude característica deste povo: o respeito, a liberdade, a parceria de cuidar, o trato e o diálogo. Estas são as bases das interações entre os Akwê- Xerente, uma perspectiva de mundo distinta da ocidental, aqui a competição não é a todo custo, as relações entre grupos diferentes são antes de parceria do que de confronto, aliás, os clãs parceiros/confrontantes (wasidanãkwa ou dasidanãkwa³²) só estabelecem vínculos

³¹ (FARIAS, 1994, p. 317-318)

³² Dasidanãrkwa – aquele que pertence ao clã fronteiro (TPÊKRU XERENTE, 2021, p.92)

mediante o respeito, a liberdade de se expressar, pois não há/não pode haver imposições, mas sim diálogos³³.

[...]O respeito não é um atributo qualquer, mas a própria condição da vida em sociedade. Ele pode ser invocado tanto nas relações cotidianas, quanto nos rituais, mas é imprescindível nas relações políticas, quando se insurgem os interesses conflitantes de turmas em disputa. Waze (respeitar), dasiwaze (respeito humano recíproco), wasiwaze (nosso respeito recíproco), são todos termos que conectam e confrontam os clãs e as metades entre si, para trocas rituais, de cônjuges e para impor limites à ação dos indivíduos e dos grupos³⁴.

Em rituais/festas/cerimônias, como o do casamento, podemos identificar o respeito entre os clãs e metades na forma como se manifestam. Além do respeito devemos nos atentar para o cuidado que um clã tem com aquele que faz parte da outra metade, esta atitude leva a uma relação, novamente enfatizando, de respeito para com o outro, com o confrontante, é uma afirmação da sua identidade, e o outro é necessário para isso, os clãs se veem como parte de um todo e não do contrário, sendo assim proibido o casamento entre membros do mesmo clã.

Antigamente o casamento akwê acontecia da seguinte forma, quando uma menina nascia o homem, ou seja, rapaz de outra metade dos clãs pedia em casamento aos pais delas. Se os pais e o tio da menina aceitar o pedido do rapaz a partir deste dia ele é responsável das despesas durante da fase do crescimento da moça. A cerimônia de casamento da menina acontece depois de ser adulta e quem realiza o ritual de casamento é o tio de amarração onde ela foi amarrada no pescoço com cordinha assim que nasceu. Quando se aproxima o dia do casamento, o tio da noiva começa a se organizar saindo para caçar em busca de caça do mato como, por exemplo: paca, veado, anta entre outros. Depois de tudo pronto é realizada o casamento. O ritual é breve a esposa do tio de amarração é quem faz a pintura e enfeite no corpo da menina conforme da metade do clã que pertence. Em seguida o tio da noiva amarra os dois tornozelos dela com uma pequena corda e também colocado no pescoço um colar com dois dentes de capivara, simbolizando a virgindade. Enfeitados e pintados a noiva é levado pelo tio acompanhado com seus familiares dirigem-se à casa do noivo que está à espera da noiva sentado na esteira. Ao chegar a noiva entrega para o noivo a cuia de alimentos preparados pela esposa do tio. Separadamente também são entrega da família da noiva mais alimentos para a família do noivo. Em seguida o ancião da parte da noiva, ou seja, o clã da metade dela inicia o discurso, pedindo a favor da noiva, o amor e o respeito tanto como do noivo, quanto da família do rapaz e ao finalizar o discurso da noiva o outro ancião responde dizendo a mesma coisa também a favor do noivo. Quando terminam os discursos, o tio vai e pega a noiva no braço levando de volta na casa dela para a despedida de solteira. É o ritual de choro, é muito emocionante. A família do rapaz também faz a despedida do noivo, com o ritual de choro. De acordo com a realidade cultural do Povo Akwê casar certo é casar com clã diferente, ou seja, com pintura corporal diferente. Na organização do Povo Akwê existe seis clãs são elas: kuzâ, kbazi e krito isso é a metade dos círculos e já a outra metade são: wahirê, îsake e krãiprehi pintura de listra. Portanto na cultura do Povo Akwê não se pode casar kuzâ com kuzâ e nem wahirê com wahirê, pois isso gera desrespeito e desvalorização da cultura³⁵.

³³ TPÊKRU XERENTE, 2019, p. 26

³⁴ SCHROEDER, 2006, p. 84

³⁵ TPÊKRU XERENTE, 2019, p. 29-30

A festa de nomeação ou o Dasîpsê³⁶ é um dos eventos mais importante para o povo Akwê- Xerente. Ali as relações entre os clãs se estreitam ainda mais, pois cada clã terá a responsabilidade de nomear as crianças do clã com o qual faz parceria. Conforme afirma Souza (2019, p. 60) “os clãs são representados pela pintura corporal, que reflete os parentescos e a composição familiar, bem como a origem dos nomes próprios que são passados de geração a geração.” Os nomes dados aos meninos e às meninas são pertencentes ao clã parceiro/confrontante. A nomeação se dá não quando se nasce, mas depois de certo tempo de vida da menina e do menino, mas ainda na fase de criança. Ao contrário da sociedade não indígena que registra seus filhos em cartórios, aqui o registro do nome se dá no âmbito espiritual, em um ritual que não só identifica a pessoa com um nome, mas esse nome leva para pessoa escolhida uma característica/um atributo. Nesta festa os clãs expressam, por meio do discurso, suas homenagens, desejos e angústias sobre o passado, presente e futuro da cultura/sociedade Akwê- Xerente, é um evento que mantém viva a tradição.

[...] A festa indígena que os Xerente chamam de Dasîpsê, dura 7 a 10 dias, como uma sequência padrão de atividades, onde se destacam a nomeação feminina e masculina, as danças de pajé, as corridas de tora pequena e grande. [...]. Dasîpsê é a forma eminente de se auto representar, ao condensar um conjunto de atividades rituais que se sucedem e entrelaçam num curto espaço de tempo. Para afirmar um modo próprio de ser, recordar como era, para não esquecer como deveria ser, para mostrar e ensinar aos mais novos, aos visitantes etc. são estes múltiplos sentidos e sentimentos que compõem o clima da festa. “Não quero soltar a lei, a nossa lei é outra, do branco é outro, por isso que estou aqui”, repetia Joaquim, ex- cacique da Aldeinha, enquanto acompanhava atento o desenrolar da festa em sua aldeia, em julho de 2004. Falar, discursar, discernir, aconselhar, desempenhar ou transmitir o mais adequadamente possível a tradição que herdaram dos ancestrais. Com efeito, entre uma etapa e outra, no começo ou no final de um ritual, os mais velhos tomam a palavra, ensinam, relembram e aconselham aos jovens. A estes cabe escutar. É bom falar, falar sempre, falar bonito, de forma ritualizada; a fala parece traduzir o estado de alma do sujeito. A fala lembra, propõe, discorda, concorda, contrapõe, repete, confirma, cria acordos e consensos. Falar é um dom, é arte, a fala tem um sentido em si, independente dos ouvintes, acatem eles ou não. A fala permeia todas as atividades festivas, de um homem se espera que ele fale, homens importantes têm que saber falar³⁷.

A importância que damos em destacar tais eventos é para evidenciar essa base que é o chão/apoio da cosmologia Akwê- Xerente, que são justamente: o respeito, a liberdade, a parceria de cuidar, a observação, o trato e o diálogo. E esta forma dos clãs e das metades se relacionarem vai refletir no contato dos Akwê- Xerente com a natureza que envolve seu território, extraindo dela elementos cruciais para a constituição de sua cosmologia.

A cosmovisão indígena nos remete em como refletir sobre seus mitos e costumes. Para interpretar as práticas indígenas é importante entender que sua cosmologia está

³⁶ Dasîpsê – festa indígena (TPÊKRU XERENTE, 2021, p.92).

³⁷ (SCHROEDER, 2006, p. 66 - 67)

relacionada com as experiências e saberes dos povos que elucidam e decifram o mundo humano, animal e sobrenatural, conectados com a natureza para compreender as ordens das coisas no mundo (LIMA, 2016). A história do surgimento dos Povos Xerente é explicada por fenômenos envolvendo o fogo e o sangue, como pôde ser observado na fala de uma das anciãs: “[...] a história e o povo surgiu de um fogo. Na história conta que uma onça, um jovem atirou com flecha e esse sangue se espalhou e derramou e virou fogo e assim surgiu a história dos clãs e nossas culturas que foram se espalhando.” Do mesmo modo, o sol e a lua tem seu papel quando se explica a organização social e cosmologia do Povo Akwê. O sol (Doí) e a lua (Wahirê) justifica o ordenamento dos Xerente dividido em duas metades e o surgimento dos clãs, os quais são considerados heróis místicos fundadores do Povo Akwê. Silva (2015b, p. 545) aponta que o sol e a lua, para os Povos Xerente são “cofundadores e responsáveis pela existência do fogo.” [...]. A onça (*huku*) também tem a sua representatividade, porque segundo contam os povos mais antigos, ela os ensinou a usar o fogo. Silva (2015b, p. 545) destacou que o fogo, para eles, foi revelado pela onça, que é para os Povos Xerente, “[...] um dos ancestrais mais significativos e doador de um conhecimento fundamental para a sobrevivência. É na relação com seres como estes que o Povo Akwê-Xerente existe, vive e aprende.” E os efeitos na natureza são explicados pelos Povos Xerente utilizando-se desses saberes, de seus imaginários e metodologia próprios da cultura. Por exemplo, os Xerente têm toda uma explicação para o acontecimento do eclipse. Para eles, esse fenômeno é decorrente de briga entre o sol e a lua, ou ainda que a lua estivesse menstruada. E nesses casos, têm-se rituais em defesa dos povos pelos seus efeitos na terra. Do mesmo modo, o sol, a lua e as estrelas indicam o melhor período para caça e pesca, jejum e aprendizado (SILVA, 2015b)³⁸.

A natureza está ligada diretamente no cotidiano Akwê- Xerente, não só por viverem em área de mata e não em centros urbanos, é para além de um simples local de morada. Para este povo os seres que compõem a fauna e a flora local estão em constante interação, numa relação de oposição necessária para o equilíbrio harmônico das forças que constituem este ambiente. Toda forma de vida, ao manifestar-se, dialoga, do seu modo, entre si e com os outros seres presentes, ou seja, a natureza não é muda ou apenas vista de modo utilitarista, aqui ela representa a constituição de um todo ao qual o povo Akwê- Xerente pertence.

O povo Akwê tem o modo de ver o mundo diferente começa perceber as mudanças do tempo de acordo o convívio com a natureza, sabe quando é que o frio chega, quando o pássaro “mãe da lua” canta se está cantando em arvore seco ou está cantando em arvore que não é seco se esta cantando em arvore verde é chuva se esta cantando em arvore seca é sinal de muito sol, quando a “coruja” canta a boca da noite, pois aquela noite vai fazer muito frio tudo isso, vem sinalizando o clima diferente.

Esses conhecimentos vêm sendo considerado como base sustentável de reconhecimento de agir com suas próprias intenções que a natureza tem repassado os saberes. Os Akwê conhecem quando o verão chega primeiro observa o aviso às arvores enfloram, os pássaros cantam, os sapos coxam, as cigarras (kdo) cantam e cigarra (waki) pára de cantar.

Quando o vento do verão sopra (kuttêkro) é sinal que a seca esta chegando, às vezes dar uma chuva no mês de julho os Akwê chama de chuva para as flores, outro vento que os Akwê conhecem é aquele vente muito forte que passa pela manhã é raro acontecer não tempo certo do conhecimento dos Akwê que o vento que esta carregada de doenças desconhecidas o tipo do vento (krunsa) ou doenças contagiosas, quando

³⁸ SOUZA, 2019, p. 60

as crianças ainda estão deitadas, dormindo a mãe pede aos filhos embrulhar para que o vento não atinja as crianças e que evitam qualquer tipo de doenças. A cantiga de “seriema” na madrugada é um aviso o dia de muito sol ou avisa vários dias de sol³⁹.

Estes elementos serão muito importantes no desenvolvimento do projeto de intervenção, sem o entendimento deles não há como propor um ensino de filosofia com o povo Akwê-Xerente – perceba que utilizamos o termo “com” e não “para”, pois acreditamos que a proposta tem que ser construída com o povo Akwê- Xerente, e não para eles. Quando fazemos para eles impomos nossa perspectiva/visão de mundo, porém a intenção aqui neste trabalho, é propor uma participação ativa dos professores (no nosso caso da disciplina de filosofia) Akwê-Xerente, um construir junto, a partir de uma relação intercultural, respeitando assim sua epistemologia/cosmologia –, logo, essas características são fundamentais para efetivarmos uma escola intercultural, que se dispõe a respeitar e compreender o processo de ensino e aprendizagem do povo Akwê- Xerente, que será desenvolvido no próximo subcapítulo.

1.3 POR UMA ESCOLA INTERCULTURAL: O PROCESSO EDUCACIONAL DO POVO AKWÊ- XERENTE

A transmissão do conhecimento, aquilo que entendemos por um processo de ensino e aprendizagem – ou a forma como orientamos nossos jovens – está presente nas mais variadas culturas, nos arriscamos a dizer que não há um povo que não tenha seu modelo de ensino e aprendizagem, pelo qual os mais velhos passam/transmitem/ensinam para os mais novos os pormenores/valores de sua respectiva cosmologia, e este que recebe tal conhecimento, tem por obrigação não só de se aprofundar nele, mas também de repassá-lo às gerações vindouras e assim fazer com sua cultura/cosmologia possa manter-se perene. Com o povo Akwê- Xerente não é diferente, eles também possuem sua idiossincrasia no processo de ensino de aprendizagem.

A garantia do direito a uma educação própria e diferenciada está outorgada em uma série de documentos como: a Constituição Federal de 1988 (CF88); as Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Plano Nacional de Educação (PNE); e o Plano Estadual de Educação (PEE). Há também, no estado do Tocantins, o Conselho

³⁹ XERENTE, 2015, p. 35-36

Estadual Escolar Indígena⁴⁰ (CEEI/TO), que foi criado pelo decreto Governamental nº 2.367, de 14 de março de 2005

Estes documentos asseguram aos povos indígenas uma educação própria e diferenciada, fazendo com que cada unidade federativa brasileira organize sua proposta curricular para a educação escolar indígena em sintonia com as características culturais/cosmológicas de cada povo. O RCNEI (2009) destaca que, no Brasil, desde a chegada dos europeus (portugueses) temos uma educação escolar indígena pautada na assimilação⁴¹.

A educação escolar surge entre o povo Akwê nos anos de 1945, introduzida e conduzida pelo Serviço de Proteção aos Índios, e dentro de uma concepção integracionista. As aulas eram em português, as ações não eram contínuas e os professores não recebiam nenhuma formação docente para trabalhar com crianças indígenas. Essas ações educativas desenvolvidas pelo SPI não tiveram êxito, no que se refere à aquisição da leitura e da escrita pelos Xerente⁴².

Somente com a Constituição Federal de 1988 é que este direito de reconhecimento e valorização das culturas indígenas passa a ser tratado de maneira mais relevante, possibilitando a superação de um modelo de educação integracionista, pois assim se encontra no artigo 231 da Constituição Federal de 1988 (2016) “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, os direitos originários sobre a terra que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Logo, a CF88 é a base para ampliarmos nossos horizontes quanto as práticas de educação escolar indígena, pois é ela quem fomenta a produção de uma série de outros documentos que partem do intuito de propor uma educação escolar indígena na qual os próprios povos indígenas sejam protagonistas. O RCNEI (2009, p. 20) aponta que “os profissionais que

⁴⁰ É um órgão consultivo e deliberativo para assessoramento, vinculado à Seduc, com o objetivo de promover a participação indígena nas ações e programas referentes às escolas indígenas do Estado do Tocantins. Compõem o Colegiado representante das etnias indígenas do Tocantins e de instituições que trabalham diretamente com os povos indígenas. <https://www.to.gov.br/seduc/ceeito-conselho-estadual-de-educacao-escolar-indigena/6q1h1sgbg2r4>

⁴¹ É preciso reconhecer que, no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. (RCNEI, 2009, p. 3)

⁴² (TPÊKRU XERENTE, 2019, p. 31)

atuarão nas "Escolas Indígenas" deverão pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar.”, seguindo ainda o RCNEI, este documento nos mostra que:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas⁴³.

Desta maneira os documentos que asseguram e reforçam uma escola indígena específica e diferenciada servirão de base para desenvolver uma escola indígena cuja proposta é de ser intercultural. Assim consta na LDB:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1o Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2o Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3o No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais⁴⁴.

A alteridade é uma marca presente que caracteriza os diversos povos indígenas, tendo cada povo sua idiossincrasia cultural. Logo, para pensarmos em uma educação escolar indígena,

⁴³ RCNEI, 2009, p. 15

⁴⁴ LDB, 2017, p. 49-50

precisamos incluir neste processo de proposta educacional uma perspectiva intercultural. Ora, sabemos que nos dias atuais muitos povos indígenas fazem uso de recursos tecnológicos, frequentam as cidades, além de que as regras para demarcação de suas terras e as lutas pelos seus direitos partem de elementos jurídicos, políticos e econômicos dos não indígenas. O conhecimento da “cultura do outro/do não indígena” torna-se fundamental na sua luta pela sobrevivência, sem contar que sua educação escolar também é proveniente do estado/município onde se localiza determinado povo.

A educação escolar pode ser destacada como um projeto de duas faces. Primeiro por se tratar de um projeto de interesses das políticas não indígenas, com os objetivos de descaracterizar os povos indígenas, sendo, portanto, um elemento de dominação. E por possibilitar aos povos indígenas ferramentas de lutas por seus direitos e construção de argumentos em face do governo para o cumprimento dos direitos humanos, direitos fundamentais e indígenas, de acordo com a Constituição Federal, Estatuto do Índio e outras normas internacionais⁴⁵.

Desta forma, pensar numa educação intercultural se faz necessário não só para adquirir o conhecimento do não indígena, como também é uma forma de valorizar e fortalecer seus conhecimentos próprios e tradições.

Desenvolver um sentido igualitário e humano na diversidade é dar um novo entendimento sobre a escola e a educação; é pensar menos em quantidade e técnica e buscar a qualidade e vivência cultural; é ser tolerante ao diferente; é praticar a pluralidade. Nesse cenário, precisa-se rever o sentido do processo cultural, assim, como da educação e da escola, como o que se busca com o estudo da educação escolar intercultural indígena.

Desse modo, vincular as tradições nas práticas de um determinado grupo à educação é uma tentativa das políticas culturais de manter viva a memória coletiva de um povo⁴⁶.

A relação intercultural pressupõe uma relação de equilíbrio entre as distintas culturas/cosmologias, tem de haver uma relação de respeito, de reconhecimento do outro e de seus costumes. Souza (2019) aponta que “[...]os agentes dessas práticas devem, conseqüentemente, se preocupar com a exclusão, negação, subalternização ontológica e epistemológica cognitiva dos grupos e agentes racionalizados.”. Como podemos ver, para que uma relação intercultural ocorra precisamos nos desarmar de nossos preconceitos e estar abertos ao outro, estar dispostos a aprender com o outro.

Para promover uma educação escolar indígena em uma perspectiva intercultural é preciso que haja a inclusão no currículo de disciplinas que possam abordar a epistemologia dos povos indígenas, disciplinas estas que diferem das que compõe a grade comum curricular

⁴⁵ SRÔNE XERENTE e XERENTE, 2017, p. 330

⁴⁶ SOUZA, 2019, p. 105

presente nas escolas não indígenas. Tais disciplinas específicas só foram possíveis no currículo a partir da peleja dos povos indígenas pelo reconhecimento dos seus direitos.

A partir dessa perspectiva podemos verificar que a escola quer atender à demanda da comunidade, conforme a sua organização em contrapondo aos princípios adotados pela SEDUC-TO. A partir das lutas dos sete povos indígenas no estado do Tocantins, em 2013, a grade curricular comum foi complementada com as disciplinas que pretendem realizar ações específicas voltadas aos conhecimentos de cada povo. Essas disciplinas são Língua Indígena, Educação Indígena, Saúde Indígena, Cosmologia Indígena, Esporte e Lazer, História e Cultura Indígenas, Manifestações Culturais, Arte e Contação de História, de Produção Textual no Ensino Fundamental dos anos iniciais, que possibilita a inserção de mitos e lendas da cultura indígena⁴⁷.

Porém, ainda enfrentamos algumas dificuldades quando se trata de educação escolar indígena intercultural, mas não abordaremos este problema no âmbito nacional, pautaremos apenas as dificuldades encontradas no estado do Tocantins, mais especificamente em relação ao povo Akwẽ- Xerente, uma vez que eles são o foco de nossa pesquisa.

O calendário estipulado para a educação escolar indígena, proposto pela Secretaria de Educação (SEDUC), para o povo Akwẽ- Xerente não atende as especificidades garantidas pela lei através dos documentos oficiais. Xerente (2015, p. 40) aponta que “[...]há um desencontro com a realidade das aldeias e escolas Akwẽ possuem uma grandeza de saberes e conhecimentos diferentes daqueles propostos pela SEDUC.”. Logo, a elaboração do calendário ocorre de maneira arbitrária, não atendendo às especificidades culturais/cosmológicas do povo Akwẽ- Xerente e determinando que seja seguido o modelo de calendário das escolas não indígenas.

Há um contexto a ser observado do ponto de vista da sociedade Akwẽ que se não levado em consideração causa uma impressão negativa nas comunidades das aldeias porque não participam na elaboração do calendário escolar feito pela SEDUC causando assim um choque de idéias.

Atualmente as escolas indígenas vêm cumprindo o calendário proposto pela Secretária, o qual restringe o objetivo de desenvolvimento das escolas e da cultura Akwe, pois a aprendizagem dos alunos e a compreensão sofrem uma grande defasagem em virtude de um calendário descontextualizado neste sentido são negadas as perspectivas das escolas indígenas Xerente.

A Secretaria de Educação vem tentando adaptar na Educação Indígena Xerente um modelo ainda de educação da colonização nos moldes de obrigar que as escolas cumpram toda a data civil que podem coincidir com as datas de várias atividades das aldeias até mesmo pode desarticular a organização da comunidade. Também há outros aspectos desagradáveis que determinam que as escolas cumpram várias exigências⁴⁸.

Para que o direito a uma educação específica e diferenciada seja efetivado conforme está nos documentos oficiais, a SEDUC precisa descer de seu pedestal e não só ouvir – porque não adianta dar o espaço de fala para o povo Akwẽ- Xerente se suas reivindicações não forem

⁴⁷ SRÔNE XERENTE e; XERENTE, 2017, p. 341

⁴⁸ XERENTE, 2015, p. 40-41

levadas a sério – mas também se adequar às demandas do povo Akwê- Xerente quando apresentadas, pois ao impor seu calendário próprio, fixo e sem participação efetiva do povo Akwê- Xerente, a SEDUC não só desrespeita os direitos assegurados deste povo, como também o desvaloriza como pessoas, como pessoas ativas, sujeitos de sua própria história. Deste modo Xerente (2015) propõe um calendário da seguinte forma:

- a) realizar estudo territorial indígena Xerente, com uma análise mais aprofundada das escolas e constituir um calendário próprio que se adapte com a realidade do povo Akwê;
- b) constituir um calendário próprio, específico e diferenciado que respeite a especificidade e a particularidade do Povo Akwê;
- c) adequação do calendário escolar, com as fases e dos ciclos agrícolas com afirmação de suas práticas de conhecimentos e técnicas que realizam no período das roças tradicionais e das condições do clima da região;
- d) adequação do período da colheita de matérias primas, como a colheita do capim dourado, sementes e fita de buriti para a confecção de artesanato, considerando a prática que envolve aprendizagem que complementa sua atividade escolar;
- e) elaborar, de forma articulada com a comunidade, as atividades comunitárias relativa à colheita de roças comunitárias e tinguijada;
- f) considerar a dinâmica de locomoção das famílias akwe, ou os fluxos internos sociais;
- g) - considerar a dinâmica do pós-funeral (Kupre) quando o “wawê ãptokrda” tem os períodos de (02) dias para a preparação de materiais do kupre;
- h) considerar o período de luto, que é de até 20 dias, após o ritual de kupre, em virtude do sentimento do respeito para com a família dos falecidos.
- h) observar que na realização do kupre, a família do falecido continua no local onde foi velado e enterrado o corpo por dois ou três dias. Por onde o falecido passou quando vivo, a família passa realizando o ritual de choro, conhecido em Akwê choro “tê pra wahut”. Esse ritual pode durar de 05 dias a uma semana;
- i) de acordo a consulta que fiz com os anciãos, caciques e professores, quando uma criança de 01 a 03 anos morre, deve haver até 02 dias de luto.
- j) quando morre um jovem ou adolescente da comunidade, com idade entre 04 e 15 anos, precisamente de 03 dias de luto;

- l) se a morte é de um líder, um profissional como professor ou agente de saúde, ou ainda o cacique da aldeia, é preciso ficar de luto por um período de 05 até 07 dias, no máximo;
- m) quando morre um guardião que tem uma história de luta na sociedade Akwê e que carregou muito conhecimento e saber tradicional, e tem preparado a educação das novas gerações, precisamos ficar de luto durante o período de 10 dias no máximo;
- n) considerar as festas culturais que são realizadas no mês de julho (momento em que as crianças participam de todas as práticas culturais e que não estão nas escolas). Esta participação nas práticas culturais deve ser reaproveitada nos temas em sala de aula e contar como dias letivos⁴⁹.

Segundo Souza (2019, p. 163 - 164) “Tem projetos, leis, porém ainda aplicados numa perspectiva colonizadora. Essa ainda é a realidade atual quanto à efetivação da educação escolar indígena.”, ou seja, ainda não foi proporcionada em sua plenitude uma educação escolar indígena específica e diferenciada, pois encontramos muitas amarras burocráticas que engessam a educação escolar indígena.

Para o desenvolvimento da educação escolar indígena é fundamental a participação de todos nesse processo, não somente os professores, mas toda a comunidade. Os professores indígenas são ferramentas que contribuem com a sua comunidade para transformação da realidade e fortalecimento dos conhecimentos inerentes ao seu povo. Em contato com as comunidades verificamos que os Akwê aprovam o ensino que levem em conta os aspectos de sua cultura. Nesse processo, o professor indígena tem papel fundamental, podendo levar aos alunos os conhecimentos de sua cultura, a fim de contribuir com a aprendizagem, valorizando os conhecimentos construídos ao longo da existência do povo Akwê⁵⁰.

Sendo assim uma educação escolar indígena que realmente se disponha a ser intercultural – na prática e não apenas no papel/discurso –, será um modo de educar que reconhece a voz de todos os atores envolvidos no processo educacional, dando a todos um poder de fala ativa, participativa e comprometida com a construção de um modelo próprio de educação.

Para que tenhamos uma compreensão de como se estrutura as bases do modo de aprendizagem e ensino dos Akwê- Xerente – importante para se pensar numa proposta de educação escolar indígena intercultural –, não podemos esquecer os principais elementos da cosmologia deste povo, que evidenciamos no final do subcapítulo anterior, por isso reforçamos

⁴⁹ XERENTE, 2015, p. 45-46

⁵⁰ SRÔNE XERENTE e; XERENTE, 2017, p. 344

que: o respeito, a liberdade, a parceria de cuidar, a observação, o trato e o diálogo; são características que moldam a forma de aprendizagem e ensino presente nas comunidades, onde os wawê⁵¹ têm papel fundamental no processo de transmissão do conhecimento.

É interessante essa observação pelo fato de que o povo Akwê considera os mais velhos bibliotecas vivas. Quanto aos conhecimentos culturais eles são respeitados e até hoje são os detentores da sabedoria tradicional. Esse relacionamento entre os mais velhos e a comunidade como um todo sempre se fez presente no contexto da aldeia para promoção de convivência harmoniosa entre as famílias e os clãs, pois são eles que organizam as festas como o *dasîpê* e todas as cerimônias desse evento.

Nesse contexto, a participação dos mais velhos no espaço escolar é extremamente importante para fundamentar as ações pedagógicas do professor indígena. Para contemplar todos os conhecimentos o professor indígena passa a ter a função dos mais velhos na transmissão e construção de conhecimentos do seu povo, bem como das epistemologias não indígenas⁵².

Logo para o povo Akwê- Xerente não se pensa os elementos ensino e aprendizagem de forma hierárquica, ou seja, com o ensino sobrepondo-se sobre a aprendizagem; aqui se perspectiva ao contrário, a vontade de aprender é fundamental para poder ensinar, deste modo para que o wawê possa transmitir os conhecimentos por ele acumulados para a comunidade é necessário que aquele que aprende tenha interesse em aprender, sem o interesse do aprendiz de nada vale o ensinamento dado pelo wawê, como nos afirma Giralдин (2010):

Segundo pesquisas que venho realizando entre os Xerente, cotando com a participação e colaboração de três estudantes universitários Xerente que são bolsistas, o ensino tradicional daquele povo tinha dois espaços tradicionais de ocorrência: o *warhîzdare* e *warã*. No *warhîzdare* (espaço da casa e seu entorno) meninos e meninas aprendiam indistintamente no ambiente doméstico com os parentes consanguíneos e afins. Atingindo a categoria de *sipsa* (jovem virgem), o rapaz era levado ao *warã* onde passava por diversos estágios de aprendizagem que os jovens pesquisadores xerente atuais comparam aos estágios da formação não- indígena que vai da educação básica à superior. [...]. Seja no ambiente doméstico (*warhîzdare*) ou no cerimonial (*warã*), o processo de ensino e aprendizagem se pautava nos critérios de interesse, observação e repetição, com isso colocando o foco do processo de aprendizagem mais no aluno e nas suas interações sociais. No espaço do *warã* anciões instrutores realizavam atividades com os iniciados para proporcionar-lhes acesso ao conhecimento. Os jovens permaneciam no *warã* desprovidos de qualquer adorno ou indumentária. Levados para ambientes fora da aldeia em atividades práticas (caça, pesca e coleta), aprendiam a suportar o frio, a vencer o calor e a superar fome e sede. E o nível de aprendizagem de cada um se dava pelo interesse demonstrado por cada jovem, segundo suas condições e por sua capacidade de observação e pela repetição das atividades. Por isso tratava-se mais de um processo de aprendizagem que ensino, pois o foco do processo estava no aprendiz e em sua dedicação a aprender⁵³.

⁵¹ Wawê - velho/ancião (TPÊKRU XERENTE, 2021, p.128).

⁵² RÔNE XERENTE e; XERENTE, 2017, p. 349

⁵³ GIRALDIN, 2010, p. 277

Como pudemos ver, para este povo, em tempos antigos, a educação dividia-se em duas (*Warhîzdare E Warã*), uma educação comum (*Warhîzdare*) para meninos e meninas e outra (*Warã*) exclusiva para os meninos. Estes ambientes/modelos educacionais são referentes a um modo antigo de educar, pouco frequente hoje em dia, no cotidiano, que já dá preferência ao modelo escolar do não indígena. Giraldin (2010, p. 279) aponta que os anciões reconhecem a “derrota” de seu modelo de aprendizagem e ensino frente ao modelo educacional trazido pelos não indígenas, Giraldin (2010, p. 279) afirma que “Com isso, entendem os mais velhos, houve um fortalecimento dos conhecimentos dos não indígenas e um enfraquecimento dos conhecimentos e da cultura tradicional akwê”.

Tais locais de aprendizagem traziam à tona o protagonismo do aprendiz, onde ele é a figura central, não quem ensina é que é o foco, mas quem aprende. A inversão no modo de se ter o processo de aprendizagem e ensino constatado por Giraldin (2010, p. 279) evidencia a necessidade de buscar compreender as características particulares de como cada povo entende o que é e como deve ser seu modo de educar, de transmitir conhecimento, a fim de evitarmos uma massificação cultural dos modos de ser, aprender e ensinar dos povos indígenas e podermos propor uma educação escolar indígena que seja intercultural.

Esta característica do processo de ensino- aprendizagem Akwê- Xerente contrasta com o processo de ensino- aprendizagem dos não- indígenas, a qual se reflete na predominância de uma educação *escola- centrada*. Nesta, o foco do processo está colocado na figura do mestre que deve ensinar. Ele é considerado o agente ativo enquanto ao aprendiz cabe o papel coadjuvante e passivo de aprender. E o ambiente supostamente adequado para este processo é a escola. O privilégio do espaço escolar ocorre em função da ênfase sobre o aspecto teórico do conhecimento em detrimento do prático. No processo próprio de aprendizagem dos Akwê- Xerente a centralidade está no pragmatismo, pois é na observação da experiência prática que os aprendizes começam a conhecer. A partir de então passam a ouvir com atenção os discursos, as canções, as falas dos mais velhos. Esse processo de ouvir implica em assimilar pela oralidade e pelo exercício da memorização os conhecimentos adquiridos. É neste sentido que um ancião (*Srênomri*, 59 anos) afirma que para conhecer é preciso muita atenção. Para ele, “os antigos ensinavam que para aprender algo além de ter ‘bons ouvidos’ é preciso dormir tarde e acordar bem cedo, pois é fundamental trazer o visto e o ouvido várias vezes à memória. [...]. Entende-se, então, que entre os Xerente a atitude do mestre seja mais no sentido de orientação para a resolução do conhecimento através da prática, mas respeitando o desejo do aluno para aprender⁵⁴.

Desta maneira, temos um modo de educar participativo, o interesse do aprendiz é o principal ponto de partida, uma vez que não há uma pressão externa para que se aprenda, o aprendiz tem de se fazer protagonista, como apontam Giraldin e Nolasco (2017, p. 17) “Mas é reservada a esse potencial aprendiz a autonomia para manifestar se pretende se dispor a

⁵⁴ GIRALDIN, 2010, p. 278

aprender ou não”. Logo, aqueles elementos que são base da cosmologia Akwẽ- Xerente (o respeito, a liberdade, a parceria de cuidar, o trato e o diálogo) estão diretamente ligados nesta relação de aprendizagem e ensino. É preciso respeito, liberdade, diálogo e um bom trato para poder sentir o valor do ouvir, do silêncio, para observar e aprender no seu tempo, para ter a liberdade de se ver autônomo no seu próprio aprendizado e para valorizar aquele que ensina que é o modelo (wawẽ) para ser repetido.

A importância em compreender a estruturação do processo de aprendizagem dos povos indígenas está, portanto, em poder nortear uma proposta de modelo educacional com os indígenas, dando a eles o protagonismo já assegurado por lei. Ora, quando se “faz com” e não se “faz para” temos que dar autonomia para aquele a quem a proposta contempla. É importante estar atento para que a proposta não seja “para” os indígenas e sim “com” os indígenas, pois o “para” subentende-se que já se traz um produto pronto para eles, que não permite que eles participem do processo de construção, caracterizando assim uma relação vertical (de cima para baixo), algo que na verdade, mesmo com todos os documentos que enaltecem a educação indígena como diferenciada e autônoma, é frequente na educação indígena.

Por isso, compreendo que, para muitos casos, a oferta da educação escolar indígena no Brasil falha em não se levar em consideração efetivamente os principais preceitos estabelecidos seja na Constituição (Art. 210), seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32, art. 78) no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNE- Indígena, 1998) e resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução 03 e Parecer 04): o princípio de que a escola deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e que devem ser respeitados os processos próprios e ensino e aprendizagem de cada povo. Esse princípio permanece mais no discurso que se efetivando na prática. E não se efetiva porque há um empecilho sociocultural provocado pelo pouco entendimento, por parte dos não- indígenas gerenciadores da educação escolar indígena, do que venha a ser o processo próprio de ensino e aprendizagem de cada povo. [...]. E essa interlocução manteve-se assimétrica devido a falta de formação dos gerenciadores, à postura política colonizadora dos administradores públicos frente aos povos indígenas. E com isso as Secretarias aplicaram, ao longo desses quase vinte anos, diretrizes gerais da educação na oferta da escola universalizadora e colocando como diferencial apenas o estudo das línguas maternas e arte e cultura nos currículos das escolas das aldeias⁵⁵.

A história da educação brasileira nos mostra que os povos indígenas sofrem com uma educação assimilacionista e integralista desde os primeiros contatos, como afirma Filho (2011, p. 204) “[...] a escola ocidental chega às terras indígenas com o fim primeiro de dominar e impor essa dominação. A história da educação para os povos indígenas está cheia de episódios que atestam tais ações de colonização.” Logo, para poder se pensar na necessidade de propor um ensino de filosofia que contemple uma proposta de educação escolar indígena intercultural,

⁵⁵ GIRALDIN, 2010, p. 270- 271

traremos no próximo capítulo as bases teóricas para a construção de uma proposta de ensino de filosofia que seja decolonial⁵⁶.

2. O PERSPECTIVISMO

O reparo, a travessura, a sorridente suspeita, a zombaria são sinais de saúde: tudo absoluto pertence à patologia⁵⁷.

Neste capítulo apresentaremos nossa base teórica, que nos guiará em como nortearmos nossa proposta para um ensino de filosofia intercultural e decolonial para o povo Akwê-Xerente.

No primeiro subcapítulo trataremos de apresentar o conhecimento como uma perspectiva, como uma interpretação das coisas, uma interpretação do mundo. Procuramos demonstrar que, na visão de mundo perspectivista, o conhecimento é tratado como uma invenção *nossa*, o resultado da luta de nossos instintos.

Como material de apoio para nossa produção teórica do primeiro subcapítulo recorreremos a artigos e principalmente as obras de Nietzsche, Foucault e Deleuze. Em Nietzsche recorreremos as seguintes obras: *Sobre verdade e mentira no Sentido Extra- Moral*, *A Gaia Ciência* (Livro I, Livro II, Livro III e Livro IV) e *A Vontade de Poder* (Terceiro Livro: *Princípio de uma nova valoração*). Já a obra que utilizamos de Foucault (2002) foi *A Verdade e as Formas Jurídicas* (I. Conferência 1). Enquanto que em Deleuze (2009) a obra utilizada foi *Nietzsche*.

Já no segundo subcapítulo nossa intenção é demonstrar como o perspectivismo pavimenta caminhos que nos levam a reconhecer outras formas de interpretação do mundo a partir de sua epistemologia própria. Logo, como exemplo de um interpretar o mundo/ as coisas de modo distinto do pensamento ocidental, buscamos apresentar, com algumas contribuições do intelectual indígena Daniel Munduruku, o perspectivismo ameríndio, teoria desenvolvida pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro.

Para falarmos do perspectivismo ameríndio utilizaremos como base as seguintes obras de Viveiros de Castro: *A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaio de Antropologia*,

⁵⁶ Isso reflete na luta dos povos nativos quanto à Educação Escolar Indígena que acontece desde o momento em que foram escolarizados ainda pelos jesuítas no século XVI. Buscam e desejam igualdade de oportunidades inclusive no mercado de trabalho que vão além das suas fronteiras, até mesmo por uma questão de sobrevivência. Almejam num diálogo entre os dois mundos que possam os favorecer e não os diminuir ou excluir como vem acontecendo desde o período da colonização. Lutam por uma escola que seja de fato intercultural, mas numa perspectiva decolonial e não eurocêntrica. (SOUZA, 2019, p. 163)

⁵⁷ (NIETZSCHE, *Além do bem e do mal* – 2012, seção 154 – p. 71)

Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio e Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós- estrutural. A obra que usaremos de Daniel Munduruku é um artigo cujo título é *Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito.*

Desta forma encontramos em ambas as teorias um meio para construirmos uma proposta de ensino de filosofia que não só nos leva ao conhecimento dos clássicos da filosofia – muito importante para entendermos como se estrutura a visão de mundo ocidental – mas também possibilita que façamos uma investigação crítica das bases culturais/cosmológicas em que está estruturado a visão de mundo de povos em que o pensamento ocidental está em *segundo plano*, possibilitando assim um ensino de filosofia para indígenas que seja intercultural e decolonial.

2.1 O OLHAR PERSPECTIVISTA: O MUNDO COMO INTERPRETAÇÃO

Acerca do que é a “veracidade” ninguém parece ter sido veraz o bastante⁵⁸.

Apresentaremos o conceito do perspectivismo desenvolvido por Nietzsche, que propõe uma teoria segundo a qual o conhecimento, antes de tudo, é uma criação, uma invenção – o conhecimento não é uma verdade sobre a coisa que se conhece, mas sim uma interpretação dela. Segundo Foucault (2002), para Nietzsche, "O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem", deste modo o ato de conhecer não é um instinto, não tem uma origem em nós como os instintos, mas sim um resultado da luta entre os instintos. Foucault (2002) afirma que "[...]O conhecimento tem por fundamento, por base e por ponto de partida os instintos, mas instintos em confronto entre si, de que ele é apenas o resultado, em sua superfície".

Sabemos que desde os primórdios de nossa existência, pelo menos até o ponto em que podemos constatar, o conhecimento é um elemento presente e importante para a manutenção da vida das espécies. Ele nos auxilia em nossas relações com o mundo, nos dá condições de enfrentá-lo e transformá-lo conforme nossas necessidades, e deste modo, por buscar suprir alguma necessidade nossa, o conhecimento está atrelado a uma relação nossa de conservação, uma conservação de nossa espécie, uma autoconservação. Logo, dentro da alteridade cultural em que vivemos, esta perspectiva de conservação se dá de forma distinta, cada cultura possui suas peculiaridades quanto a suas perspectivas de mundo.

⁵⁸NIETZSCHE, *Além do bem e do mal* – 2012, seção 177 – p. 73.

Não há “espírito”, nem razão, nem pensar, nem consciência, nem alma, nem vontade, nem verdade: tudo isso é ficção inútil. Não se trata de “sujeito e objeto”, mas sim de uma determinada espécie animal que medra somente sob uma certa correção relativa, antes de tudo sob a *regularidade* de suas percepções (de modo que ela possa capitalizar experiência) ...

O conhecimento trabalha como *instrumento* do poder. Assim, torna-se claro que ele cresce com cada aumento de poder...

Sentido do “conhecimento”: aqui há de tomar-se o conceito rigorosa e estritamente como antropocêntrico e biológico, assim como em “bem” e “mal”. Para que uma determinada espécie se conserve – e cresça em seu poder – precisa compreender, em sua concepção de realidade [Realität], uma porção de calculável e invariável suficiente para que, sobre ela, possa ser construído um esquema de seu proceder. *A utilidade da conservação*, não uma necessidade abstrata teórica qualquer de não ser enganado, é o motivo por trás do desenvolvimento dos órgãos do conhecimento... estes se desenvolvem de modo que a observação é suficiente para nos conservar. De outro modo: a medida da vontade de conhecer depende da medida do crescimento da vontade de poder da espécie: uma espécie agarra tanto de realidade [Realität] quanto possa assenhorar-se dela, quanto possa tomá-la a seu serviço⁵⁹.

Se o conhecimento não possui uma origem em nós, como afirma Foucault (2002, p.16), “[...]O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento”, ele não nos é natural, mas sim uma construção a partir das pulsões dos instintos que se confrontam entre si. Como aponta Foucault (2002) “[...]o conhecimento é simplesmente o resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos”. Ora, uma vez que o conhecimento, agora, nos aparece como uma invenção, como o resultado da relação de poder entre os instintos, temos no conhecimento o fruto/a expressão de nossas interpretações do mundo/das coisas.

Contra o positivismo, que fica no fenômeno “só há fatos”, eu diria: não, justamente não há fatos, só interpretações [Interpretationen]. Não podemos verificar nenhum fato “em si”: talvez seja um absurdo querer uma tal coisa.

“Tudo é *subjetivo*”, dizeis: mas já isso é *interpretação* [Auslegung]. O “sujeito” não é nada de dado, mas sim algo a mais inventado, posto por trás. – É afinal necessário pôr o intérprete por trás da interpretação? Isso já é poesia, hipótese.

Tanto quanto a palavra “conhecimento” tem sentido, o mundo é conhecível: mas ele é interpretável de outra maneira, ele não tem nenhum sentido atrás de si, mas sim inúmeros sentidos. “Perspectivismo”.

Nossas necessidades são *quem interpreta* [auslegen] o mundo; nossas pulsões e seus prós e contras. Cada pulsão é uma espécie de ambição despótica [Herrschaft], cada

⁵⁹ NIETZSCHE, 2011, aforismo 480- p. 259-260

uma tem a sua perspectiva, perspectiva que a pulsão gostaria de impor como norma para todas as outras pulsões⁶⁰.

Desta maneira, no perspectivismo, não podemos creditar ao conhecimento o status quo da verdade, pelo contrário, no perspectivismo o conhecimento deixa de ser uma representação da verdade para enaltecer nossa capacidade de interpretação do mundo, *nossa idiosincrasia* na forma de enxergar o mundo é valorizada, Nietzsche (2011, aforismo 604, p. 313), aponta que o conhecimento é “[...]‘Interpretação’, intromissão do sentido – *não* ‘explicação’ (na maioria dos casos, uma nova interpretação colocada sobre uma antiga que se tornou incompreensível, que agora é, ela mesma, apenas sinal)”. Sendo assim, o conhecimento então está para nós como uma invenção que se constitui a partir das relações de nossos instintos, é uma interpretação do mundo/das coisas, e como tal é fundamental para nossa conservação, Nietzsche (1978, aforismo 110, p. 200) afirma que “[...]Portanto: a força do conhecimento não está em seu grau de verdade, mas em sua idade, sua incorporação, seu caráter de condição de vida”.

O conhecimento, sendo uma interpretação do mundo, faz com que a verdade sobre as coisas conhecidas também seja interpretação, ou seja, a verdade, assim como o conhecimento, é algo inventado, é uma condição necessária para nosso existir. Nietzsche (2011, aforismo 493, p. 264) nos diz que “*Verdade é o tipo de erro* sem o qual uma espécie de seres vivos não poderia viver. O valor para a vida decide em última instância.”. Desta forma, temos na verdade, assim como no conhecimento, um impulso de autoconservação; porém tal impulso de conservação nos conduz a um caminho que direciona nossa interpretação do mundo/das coisas como uma verdade, como algo *que é, não reconhecendo* no devir uma característica natural do mundo.

A *apreciação* “eu acredito que isso ou aquilo é assim” como *essência* da “verdade”. Nas *apreciações* exprimem-se *condições de conservação e crescimento*. Todos os nossos *órgãos e sentidos do conhecimento* só se desenvolvem com referência às condições de conservação e crescimento. A *confiança* na razão e em suas categorias, na dialética, e assim o *apreço pela lógica* só provam, conforme a experiência, que elas são úteis para a vida: *não* a sua “verdade”.

Que uma porção de *crenças* tenha que existir; que se possa *julgar*; que *falte* a dúvida em relação a todos os valores essenciais: – isso é pressuposição de todo vivente e de sua vida. Portanto, que algo *tenha* de ser considerado verdadeiro, isso é necessário – *não* que algo *seja* verdadeiro.

“O mundo *verdadeiro* e o *aparente*” – essa oposição é reconduzida por mim a *relações de valor*. Projetamos as *nossas* condições de conservação como *predicados do ser* em geral. Que, para prosperar, tenhamos que ter *crenças* estáveis, disso fizemos o fato de que o mundo “verdadeiro” não é nenhum mundo mutável e submetido ao devir, mas, antes, um mundo *que é*⁶¹.

⁶⁰ NIETZSCHE, 2011, aforismo 481- p. 260

⁶¹ Ibidem aforismo 507- p. 267- 268)

Para Nietzsche, apontar verdades, uma verdade, a verdade, que são constituídas por nossas interpretações – que é quem, na visão perspectivista, nos possibilita a conhecer mundo –, como se tudo que conhecêssemos tivesse uma verdade já estabelecida, por exemplo, a coisa em si⁶² de Kant, conforme a qual por mais que não possamos conhecer à essência/a coisa em si da coisa conhecida, essa categoria metafísica⁶³ se encontra presente nas coisas que conhecemos, garantindo assim uma *veracidade* da coisa; para o filósofo isso é uma ingenuidade.

A compreensão perspectivista, como formulação do modo de vivenciar a realidade, repudia uma tradição, a Metafísica, cuja característica primordial consistiu em cindir o real em essência e aparência, e em instituir e apartar, com a modernidade, sujeito e objeto, criando como derivação deste movimento de cisão uma teoria do conhecimento. Para a noção perspectivista da realidade tais bifurcações inexistem; para ela, conhecer ‘é crescer junto’, pois o modo de realização ou configuração de tudo que há, ou seja, toda configuração cognitiva do real se dá sempre graças e através de uma relação interpretativa, na qual sujeito e objeto só são possíveis de serem pensados ou vivenciados articuladamente e a partir da relação ou acontecimento que os constitui na vigência de um processo existencial, temporal. Desse modo, tal acontecimento, em sua gênese incessante, só é possível de se dar pela conexão entre homem e mundo. É por esta razão que Nietzsche entenderá que todo acontecimento (cognitivo, antropológico) enquanto tal irrompe desde a origem determinado por um elemento interpretativo, refutando toda a possibilidade de existência de um acontecimento em si isolado de um caráter interpretativo. Portanto, as coisas e a própria percepção de si são configuradas segundo o modo em que são apreendidas perspectivamente, “pois nessa análise [mesmo] o intelecto humano não pode deixar de ver a si mesmo sob suas formas perspectivadas e apenas nelas”⁶⁴.

Se o conhecimento, no perspectivismo, é uma forma de interpretação do mundo, sua relação com as coisas a serem conhecidas não nos leva a conhecer uma “coisa em si” ou uma “essência” das coisas. Nietzsche (2011) nos mostra que:

– A maior fabulação é aquela do conhecimento. Gostar-se-ia de saber como *as coisas em si* são constituídas: mas veja, não há nenhuma coisa em si! E mesmo que houvesse um em si, um incondicionado, então, justamente por isso, ele *não poderia ser conhecido!* Algo incondicionado não pode ser conhecido: senão justamente *não* seria incondicionado! Conhecer, todavia, é sempre “colocar-se em uma condição para

⁶² Coisa em si: Kant chamou “coisa em si” (Ding an sich) - às vezes, “coisas em si” (Dinge an sich) - ao que se encontra fora do âmbito da experiência possível, isto é, ao que transcende as possibilidades do conhecimento, tal como se encontram delineadas na “Estética transcendental” e na “Analítica transcendental” da *Crítica da Razão Pura*. A coisa em si pode ser pensada ou, melhor dizendo, pode-se pensar o conceito de uma coisa em si; a rigor, “coisa em si” é o nome que recebe “um pensamento completamente indeterminado de algo em geral” (K. r. V., A253). Mas a coisa em si não pode ser conhecida, ao ponto de que se lhe possa chamar “o algo, o x, do qual nada sabemos nem, em geral... nada podemos saber” (ibid., A 250). (DICIONÁRIO de FILOSOFIA, p.107)

⁶³ Metafísica: Segundo uma ideia ainda muito difundida, o termo “metafísica” foi o nome dado por Andrônico de Rodes no século I a.C. à série de livros de Aristóteles, ordenados por letras do alfabeto grego, que se referiam ao que o próprio Aristóteles chamou de “filosofia primeira”, (prima filosofia), “teologia”, ou “sabedoria”. Como os livros em questão foram colocados na classificação e na publicação de obras do Estagirita depois dos oito livros da *Física*, chamou-se-lhes *tá metá tá physicá*, quer dizer, “os que estão depois da física” ou, mais exatamente, “as coisas que estão depois das coisas físicas”. Considera-se geralmente que essa designação, que teve no começo mera função classificatória, resultou muito adequada, porque com os estudos que são objeto da “prima filosofia” constitui-se um saber que aspira penetrar “mais além de” ou “depois dos” estudos “físicos”, isto é, dos estudos referentes à “Natureza”, de modo que a metafísica é um saber que transcende o saber físico ou “natural”. (DICIONÁRIO de FILOSOFIA, p. 466-467)

⁶⁴ ROCHA, 2012, p. 85

com alguma coisa” – –; um tal conhecedor quer que aquilo que queira conhecer não lhe diga respeito em nada; e que o mesmo algo não diga respeito a ninguém em geral: no que, primeiramente, se dá uma contradição, a saber, no *querer*-conhecer e no exigir que nada deva dizer-lhe respeito (então, para que conhecer!), e, em segundo lugar, porque algo, que não diz respeito a ninguém em nada, absolutamente não *é*, e, portanto, também não pode ser conhecido. – Conhecer quer dizer “colocar-se em uma condição em relação a algo”: sentir-se condicionado por algo e entre nós – – *é*, portanto, sob todas as circunstâncias, um *estabelecer, designar, tornar-se consciente de condições* (não um *sondar* as essências [Wesen], coisas, “em-si”⁶⁵).

Logo, Foucault aponta que:

Eis a grande ruptura com o que havia sido tradição da filosofia ocidental, quando até mesmo Kant foi o primeiro da dizer explicitamente que as condições de experiência e do objeto de experiência eram idênticas. Nietzsche pensa ao contrário, que entre conhecimento e mundo a conhecer há tanta diferença quanto entre conhecimento e natureza humana. Temos, então, uma natureza humana, um mundo, e algo entre os dois que se chama o conhecimento, não havendo entre eles nenhuma afinidade, semelhança ou mesmo elos de natureza⁶⁶.

Deste modo, o perspectivismo nos remete a um caminho contrário à “massificação do olhar”, o olhar perspectivista se coloca como uma forma *mais saudável* de se relacionar com o mundo; tentar padronizar os olhares, torná-los absoluto, para Nietzsche, é um erro. Ora, no perspectivismo o conhecimento é uma forma de interpretação das coisas, e é interesse, ação no/sobre o mundo, desta forma conhecemos as coisas pois estamos no mundo e agimos nele, para nossa conservação. Para Foucault (2002) “[...] entre o conhecimento e as coisas que o conhecimento tem a conhecer não pode haver nenhuma relação de continuidade natural. Só pode haver uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação”, ou seja, essas interpretações, que são o resultado da luta entre os nossos instintos, este conflito de imposição de forças que possibilita o conhecimento, são uma forma de impor sobre aquilo que se conhece sua interpretação sobre a coisa; não se conhece a coisa como uma verdade, de forma definitiva, mas a partir de interpretações sobre ela, de forma processual.

Uma “coisa em si” é tão absurda quanto um “sentido em si”, um “significado em si”. Não há nenhum “fato em si”, mas antes *um sentido há de sempre ser primeiramente intrometido para que um fato possa haver*.

O “o que é isso?” é um *estabelecimento de sentido visto* a partir de algo outro. A “*essência*” [“Essenz”], a “*essencialidade*” [“Wesenheit ”], é algo de perspectivo e já pressupõe uma multiplicidade. No fundo, jaz sempre “o que é isso para *mim?*” (para nós, para tudo que vive etc.).

Uma coisa seria designada se e somente se todos os seres [Wesen] nela tivessem questionado o seu “o que é isto?”, questionado e respondido. Posto que faltasse um

⁶⁵ NIETZSCHE, 2011, aforismo 555- p. 290

⁶⁶ FOUCAULT, 2002, p. 17- 18

único ser [Wesen], com suas próprias relações e perspectivas em relação a todas as coisas, a coisa permaneceria sempre ainda não “definida”.

Em resumo: a essência [Wesen] de uma coisa é também somente uma *opinião* sobre a “coisa”. Ou antes: o “isto vale” é o “isto é” propriamente dito, o único “isto é”.

Não cabe perguntar: “quem interpreta?”, mas sim se o interpretar mesmo tem existência (mas não como um “ser”: como um *processo*, um *dever*) como uma forma da vontade de poder, como um afeto.

O surgimento das “coisas” é, pura e simplesmente, a obra daquele que representa, que pensa, que quer, que inventa. O conceito “coisa”, ele mesmo, tanto quanto todas as propriedades. – Mesmo “o sujeito” é algo criado dessa maneira, uma “coisa”, como todas as outras: uma simplificação para designar como tal a *força* que estabelece, inventa, pensa, em contraposição a todo estabelecer, inventar e mesmo pensar, tomados isoladamente. Portanto, designar a *capacidade* em contraposição a todo indivíduo: no fundo, o fazer reunido com referência a todo fazer que ainda se pode esperar (o fazer e a probabilidade de um fazer semelhante)⁶⁷.

O perspectivismo, o conhecimento a partir de uma interpretação do mundo, é uma forma de criação, de invenção, de produção de uma verdade, ou seja, as verdades que conhecemos são interpretações nossas do mundo em que estamos. Essas interpretações são possíveis a partir de uma *imposição* do olhar que interpreta diante da coisa interpretada, Nietzsche (2011, aforismo 590, p. 312) aponta que “[...]todo sentido é vontade de poder (todos os sentidos de relação resolvem-se nele)”. Desta forma, o perspectivismo, que encontra o sentido das coisas nas interpretações que temos sobre elas, é vontade de poder⁶⁸.

Que o *valor do mundo* jaz em nossa interpretação (– que talvez em algum lugar outras interpretações sejam possíveis, além das meramente humanas –); que as interpretações até agora são apreciações perspectivas, em virtude das quais nos mantemos na vida, isto é, na vontade de poder, de crescimento do poder; que cada *elevação do homem* traz consigo a superação de interpretações mais estreitas; que cada fortalecimento e extensão de poder alcançados abre novas perspectivas e nos convoca a crer em novos horizontes – tudo isso vai pelos meus escritos. O mundo *que nos diz respeito em alguma coisa* é falso, isto é, não é nenhum fato, mas sim uma invenção e arredondamento em cima de uma soma mais magra de observações; esse mundo está

⁶⁷ NIETZSCHE, 2011, aforismo 556- p. 290- 291

⁶⁸ Nietzsche trata de concentrar a noção de vontade de poder na idéia de uma força universal impulsora. Não tem simplesmente um sentido orgânico ou vital, nem é, tampouco, uma espécie de impulso inerente a toda matéria. De uma certa maneira, é uma realidade “metafísica do aquém”. Nietzsche afirma que a vontade de poder é “a forma primitiva do afeto (*Affektform*), da qual os demais afetos são apenas transformações” (*Willie zur Macht*, III, 688). Todo indivíduo luta por *poder* antes de lutar por ser feliz. O prazer ou a felicidade não são forças motivadoras, mas apenas resultantes que acompanham o poder enquanto este é obtido. A vontade de poder nietzschiana sobrepõe-se a toda atividade individual. “Toda força impulsionadora é vontade de poder”, de modo que não há, além dela, qualquer outra força física dinâmica e psíquica (*loc. cit*). Nietzsche nega, entretanto, que a vontade de poder seja uma substância de qualquer espécie. Tampouco se trata de um princípio ou de uma lei. A vontade de poder é expressa em “*quanta de força*” (*Kraft- Quanta*). É, pois, uma realidade essencialmente dinâmica. Mas não é a dinâmica apenas na medida em que é um *dever* que se contrapõe ao ser. A vontade de poder – que é, diz Nietzsche, “a essência íntima do ser” [da realidade] – não é ser nem *dever*, mas *pathos*. O que chamamos de “vida” é somente a forma mais conhecida do ser e é, especificamente, “uma vontade para a acumulação da força” (*Willie zur Macht*, III, 689). (DICIONÁRIO de FILOSOFIA, p. 731)

“no rio”, como algo que devém, como uma falsidade que sempre de novo se desloca, que nunca se aproxima da verdade: pois – não há “verdade” alguma⁶⁹.

A verdade, para Nietzsche (2011), é definida da seguinte maneira:

Verdade, portanto, não é algo que existisse e que se houvesse de encontrar, de descobrir – mas algo *que se há de criar* e que dá o nome a um *processo*, mais ainda: a uma vontade de dominação que não tem nenhum fim em si: estabelecer a verdade como um *processus in infinitum*, um *determinar ativo*, não um tornar-se consciente de algo que fosse “em si” firme e determinado. Trata-se de uma palavra para a “vontade de poder”⁷⁰.

Há na vontade de poder duas qualidades de forças: ativa e reativa. Tais qualidades carregam consigo uma forma de interpretar o mundo: afirmando-o ou negando-o. Por trás destas formas de interpretação, existe uma moral conducente que guiará as pessoas a um Sim a diversidade, a vida, ou um não a tudo que seja alteridade. Embora o pensamento de Nietzsche esteja inclinado para uma filosofia afirmativa, que busca na vontade de poder a qualidade ativa da força, e o perspectivismo é um exemplo disso; *nossa realidade* está estruturada no oposto, vivemos num mundo que se impõe como *monocultural*, onde, por exemplo, a diversidade epistemológica é *negada* para que se estabeleça um padrão, valorizando apenas uma forma de conhecer, considerando somente uma verdade. Deleuze (2009, p. 25) aponta que “Para uma filosofia da força ou da vontade, parece difícil explicar como é que as forças reactiva, como é que os <<escravos>>, os <<fracos>> levam a melhor.”

Aos dois tipos ou qualidades de forças, correspondem, pois, duas faces, dois *qualia* da vontade de poder, caracteres últimos e fluentes, mais profundos do que os das forças que deles derivam. Porque a vontade de poder faz com que as forças activas *afirmem*, e afirmem a sua própria diferença: nelas, a afirmação está primeiro, a negação não passa de uma consequência, como um acréscimo de prazer. Mas a característica das forças reactivas, pelo contrário, está em opor-se primeiro ao que elas não são, em limitar o outro: nelas a *negação* está primeiro, é pela negação que atingem uma aparência de afirmação. Afirmação e negação são, pois, os *qualia* da vontade de poder, como activo e reactivo são qualidades das forças. E da mesma maneira que a interpretação encontra os princípios do sentido nas forças, a avaliação encontra os princípios dos valores na vontade de poder. Por fim, evitaremos, em função das considerações terminológicas que precedem, reduzir o pensamento de Nietzsche a um simples dualismo. Porque, como veremos, pertence essencialmente à afirmação ser ela própria múltipla, pluralista, e à negação ser uma, ou pesadamente monista⁷¹.

Sendo assim, o olhar perspectivista possibilita ao seu agente uma espécie de “bússola do conhecimento”, pois um modo de conhecer o mundo por meio de *nossas* interpretações sobre ele guia o conhecimento em caminhos que o revela perspectivas de mundo ainda pouco exploradas, a novos modos de valorar o mundo, a uma forma de ver a vida com um *olhar mais*

⁶⁹ NIETZSCHE, 2011, aforismo 616- p. 315- 316)

⁷⁰ Ibidem aforismo 552- p. 288

⁷¹ DELEUZE, 2009, p. 24

leve, sem o peso de ter que carregar uma “obrigatoriedade de uma verdade” sobre aquilo que se conhece. É uma forma ativa de estar no mundo, pois por reconhecer não haver uma verdade das coisas que se conhecem, mas apenas interpretações das coisas a serem conhecidas, está em constante criação, reconhece no ato de criar o ser vinculado ao devir, em um processo de transformação contínua, e não a uma ideia já definida do ser, a uma verdade, uma coisa em si, que o limita a uma definição única imposta.

*A crença no que é [Seiende] mostra ser somente uma consequência: o primum mobile propriamente dito é a descrença no que devém, a desconfiança em relação ao que devém, o menosprezo de todo devir... Que espécie de homem reflete assim? Uma espécie *sofredora* e improdutiva; uma espécie cansada da vida. Imaginemos a espécie de homem contrária; ela não teria necessidade da crença no que é [Seiende]: mais ainda, desprezá-lo-ia como algo morto, aborrecido, indiferente... A crença de que o mundo que deveria ser é, existe realmente [wirklich], é uma crença dos improdutivos, que não querem criar um mundo tal como deve ser. Eles o estabelecem como existente, procuram meios e caminhos de chegar a ele. – “Vontade de verdade” – como *impotência da vontade de criar*⁷².*

No perspectivismo um caminho para o diálogo com outras epistemologias é possível, partindo do conhecimento como interpretação das coisas que se conhece, podemos adentrar na imensa diversidade de perspectivas, dos diferentes povos/culturas, reconhecendo sua forma de conhecer como uma produção epistemológica e não apenas descrevendo-as como uma visão de mundo que parece ter sido retirado de uma fábula.

Desta maneira, o perspectivismo proposto por Nietzsche contribuiu para o surgimento de uma antropologia disposta a reconhecer, mesmo que de forma unilateral, outras formas de compreensão do mundo. Logo, o animismo (que será abordado no próximo subcapítulo) foi o conceito criado no ocidente para definir este outro modo de diferentes culturas/povos conhecer o mundo. O antropólogo Viveiros de Castro (2015) aponta que “Diferença intensiva, diferença de perspectiva, diferença de diferenças. Nietzsche observava que o ponto de vista da saúde sobre a doença difere do ponto de vista da doença sobre a saúde.”, ao refletirmos sobre esta alegoria de Nietzsche entre a saúde e a doença, no qual os pontos de vistas se distinguem conforme o observador, percebemos sua influência na formação do conceito do animismo e posteriormente no desenvolvimento do perspectivismo ameríndio (que será tratado no próximo subcapítulo). Uma vez que o animismo expõe a importância da corporalidade – e neste caso tratando-se das diversas espécies animais, inclusive nós – como necessário para a manifestação ontológica das espécies, nas quais a alma/consciência é o que nos iguala e o corpo é quem promove a nossa distinção, não somente física, mas principalmente perspectivista do mundo.

⁷² NIETZSCHE, 2011, aforismo 585- p. 305

O quiasma antropológico apontado por Lévi-Strauss no incidente das Antilhas correspondia muito bem a duas características singulares que começávamos a divisar na etnografia amazônica. Primeiro, ele vinha confirmar por uma via inesperada a operação onipresente de uma economia da corporalidade no seio mesmo de ontologias que estavam então sendo redefinidas e renomeadas – algo unilateralmente, como se vê – como animistas. Dizemos “confirmar” porque isso era algo que as Mitológicas já tinham abundantemente estabelecido – mas era preciso saber tomá-las em seu sentido mais radical, isto é, como constituindo uma transformação mítica das transformações míticas que eram seu objeto –, ao descreverem, em uma prosa que casava o rigor cartesiano e a verve rabelaisiana, uma antropologia indígena formulada em termos de fluxos orgânicos e de codificações materiais, de multiplicidades sensíveis e de devires-animais, antes que nos termos espectrais de nossa própria antropologia, sufocada por um pavoroso palavreiro jurídico-teológico – considere-se a linguagem de “direitos” e “deveres”, de “regras” e “princípios”, de “categorias terminológicas” e “corporações de parentesco”, de “rituais” e “símbolos” em que é escrita nossa disciplina. Em seguida, ele permitia entrever algumas das implicações metateóricas desse estatuto não marcado ou genérico da dimensão virtual (a “alma”) dos existentes, premissa capital de uma poderosa estrutura intelectual indígena, capaz, *inter alia*, de contradescrever sua própria imagem projetada pela antropologia ocidental, e, por essa via, devolver-nos “uma imagem de nós mesmos na qual nós não nos reconhecemos”. Foi a essa dupla torção materialista e especulativa imprimida à representação usual (psicologista e positivista) do “animismo” que chamamos “perspectivismo”, em virtude de suas analogias – construídas ao menos tanto quanto constatadas – com as teses filosóficas associadas a este rótulo, como as que se podem encontrar tanto em Leibniz como em Nietzsche, em Whitehead como em Deleuze⁷³.

Portanto o próximo subcapítulo será uma apresentação de uma perspectiva de mundo distinta da nossa perspectiva ocidental. O que contribuirá em nossa proposta de pesquisa, uma vez que ao tomarmos conhecimento da forma geral como os ameríndios conhecem o mundo, poderemos nos nortear em uma proposta de ensino de filosofia, que busca na especificidade cosmológica/epistemológica de um determinado povo (no nosso caso o povo Akwẽ- Xerente) uma forma de abordar o ensino de filosofia de modo intercultural e decolonial.

2.2 O PERSPECTIVISMO E A DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA: O CASO/EXEMPLO DO PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO

“Nas Grandes Antilhas, alguns anos após a descoberta da América, enquanto os espanhóis enviavam comissões de inquérito para investigar se os indígenas tinham ou não uma alma, estes se dedicavam a afogar os brancos que aprisionavam, a fim de verificar, por uma demorada observação, se seus cadáveres eram ou não sujeitos à putrefação” (Lévi-Strauss 1973a:384, tradução minha)⁷⁴.

⁷³ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, n.p.

⁷⁴ VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 1230

No presente subcapítulo abordaremos o conceito/teoria proposta pelo antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (1996) denominada como Perspectivismo ameríndio. Este conceito/teoria busca trazer à luz perspectivas de mundo distintas daquelas presentes no pensamento ocidental, valorizando cosmologias outrora relegadas. O antropólogo nos aponta que “[...]a distinção clássica entre Natureza e Cultura não pode ser utilizada para descrever dimensões ou domínios internos a cosmologias não ocidentais sem passar antes por uma crítica etnológica rigorosa.⁷⁵”

O perspectivismo ameríndio não busca massificar o olhar dos povos indígenas, pelo contrário, respeita a idiossincrasia que há em cada povo. Embora cada povo tenha sua própria cosmologia, com seus seres considerados sagrados, seus rituais próprios e outros aspectos culturais específicos, Viveiros de Castro (1996) nos leva a perceber que há uma base na perspectiva cosmológica ameríndia compartilhada, não podemos afirmar que por todos os povos, mas por uma grande maioria dos povos originários.

O estímulo inicial para esta reflexão foram as numerosas referências, na etnografia amazônica, a uma concepção indígena segundo a qual o modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo – deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos –, é profundamente diferente do modo como esses seres veem os humanos e se veem a si mesmos⁷⁶.

Nesta forma de perspectivar o mundo, a categoria de humano, de gente, está presente em outras espécies, como plantas, animais e espíritos. Sabemos que nós, humanos, nos vemos como humanos, enxergamos na outra pessoa um espírito humano, a humanidade ali presente; já os animais, nós os vemos como animais mesmo, cada qual de acordo com sua espécie; tal sentimento está presente tanto para os indígenas como para os ocidentais. Acontece que na perspectiva ameríndia os animais, além de serem vistos como tais, também são vistos como seres conscientes⁷⁷, providos de *humanidade*, que se dá na forma espiritual, já que como podemos ver, fisicamente cada ser possui sua forma.

Cada ser enxergara a si como *humano*, ou seja, um caititu enxergará outro caititu como gente, como humano; o homem, a onça ou os espíritos serão vistos como predadores; já os animais de menor porte ao do caititu são vistos como *presas*. É na cadeia alimentar que podemos observar quem será visto como predador e quem será visto como presa, dentro desta

⁷⁵ VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 348

⁷⁶ Ibidem p. 350

⁷⁷ Na perspectiva ocidental não atribuímos aos animais de outras espécies o predicado de *humanidade*, pois não são vistos como seres consciente, mas sim como seres sencientes.

multiplicidade de olhares cada ser verá sua espécie como humana, como gente. Desta forma, os animais são considerados seres conscientes, ou seja, eles produzem cultura, seus hábitos, modos de vida, são considerados a produção cultural daquela espécie.

Tipicamente, os humanos, em condições normais veem os humanos como humanos e os animais como animais; quanto aos espíritos, ver estes usualmente invisíveis é um signo seguro de que as ‘condições’ não são normais. Os animais predadores e os espíritos, entretanto, veem os humanos como animais de presa, ao passo que os animais de presa veem os humanos como espírito ou animais predadores: “O ser humano vê a si mesmo como tal. A lua, a serpente, o jaguar e a mãe da varíola o veem, contudo, como um tapir ou um pecari, que eles matam”, anota Baer (1994: 224) sobre os Machiguenga. Vendo- nos como não- humanos, é a si mesmos que os animais e espíritos veem como humanos. Eles se apreendem como, ou se tornam, antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob a espécie da cultura: veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cauim, os mortos veem os grilos como peixes, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos, etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado identicamente às instituições humanas (com chefes, xamãs, ritos, regras de casamento etc.). Esse ‘ver como’ refere-se literalmente a perceptos, e não analogicamente a conceitos, ainda que, em alguns casos, a ênfase seja mais no aspecto categorial que sensorial do fenômeno; de qualquer modo, os xamãs, mestres do esquematismo cósmico (Taussig 1987: 462-63) dedicados a comunicar e administrar as perspectivas cruzadas, estão sempre aí para tornar sensíveis os conceitos ou inteligíveis as intuições⁷⁸.

O se auto perceber/ver humano, como vimos na citação acima, está para além de um conceito, é uma percepção, um sentimento que alimenta este impulso, é considerar a alteridade entre as espécies diferente apenas na constituição corporal, que é o que irá nos diferenciar dos outros seres, ora o espírito já está definido como “humano”, nos restando apenas o corpo como forma de distinção. A forma que cada espécie possui é interpretada como uma espécie de vestimenta, de roupa, que abriga em comum um espírito *humano*, logo, o que vai nos igualar aos outros animais não é nossa constituição corporal, como vemos no ocidente, mas sim esse “espírito humano”, essa *intencionalidade consciente*.

Em suma, os animais são gente, ou se veem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório. (uma ‘roupa’) a esconder uma forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou de certos seres transespecíficos, como xamãs. Essa forma interna é o espírito do animal: uma intencionalidade ou subjetividade formalmente idêntica à consciência humana, materializável, digamos assim, em um esquema corporal humano oculto sob a máscara animal. Teríamos então, à primeira vista, uma distinção entre uma essência antropomorfa de tipo espiritual, comum aos seres animados, e uma aparência corporal variável, característica de cada espécie, mas que não seria um atributo fixo, e sim uma roupa trocável e descartável. A noção de ‘roupa’ é, com efeito, uma das expressões privilegiadas da *metamorfose* – espíritos, mortos, xamã que assumem formas animais, bichos que viram outros bichos, humanos que

⁷⁸ VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 350-351

são inadvertidamente mudados em animais –, processo onipresente no “mundo altamente transformacional” (Rivière 1994) proposto pelas culturas amazônicas⁷⁹.

Porém, raramente se aplica o perspectivismo a todos os animais, Viveiros de Castro aponta que a relação entre predador e presa – são animais que compõem a fauna local, com relação direta na cosmologia e nos hábitos alimentares de um povo, dentre os quais, por exemplo, podemos citar a anta como presa e parte da dieta de um povo e a onça, que como predadora, tem o humano como presa – parece ser de grande relevância para o perspectivismo ameríndio. A posição ocupada na cadeia alimentar estabelecerá uma espécie de hierarquia entre a forma como as espécies perspectivam a si mesmas e como elas perspectivam as outras espécies em relação si.

[...]Pois uma das dimensões básicas, talvez mesmo a dimensão constitutiva, das inversões perspectivas diz respeito aos estatutos relativos e relacionais de predador e presa. A ontologia amazônica de predação é um contexto pragmático e teórico altamente propício ao perspectivismo⁸⁰.

Outra forma de perspectivar uma *consciência humana* em outras espécies animais se dá por meio de um representante espiritual, uma vez que em algumas cosmologias há uma espécie de espírito mestre que representa uma determinada espécie, perspectiva difusa no continente americano, dando a ela o predicado de *humanidade*. Viveiros de Castro (2002) aponta que “[...]funcionam como hipóstases das espécies animais a que estão associados, criando um campo intersubjetivo humano-animal mesmo ali onde os animais empíricos não são espiritualizados”. Ora, dessa forma, para algumas cosmologias a humanidade não está presente no animal individual, empírico, mas sim num espírito mestre, que representa a humanidade numa perspectiva coletiva e não mais individual de determinada espécie.

Logo, teremos duas formas de perspectivar o predicado de humanidade em outras espécies: de modo coletivo, com os espíritos mestres representando a espécie; ou de modo individual, quando cada representante empírico de cada espécie manifesta sua humanidade.

O elemento comum entre os ameríndios que os possibilita a constituir tal perspectiva é o mito. O que ocorre é que na estrutura mítica encontramos similaridades na forma de perspectivar o mundo, no modo como eles se relacionam com a natureza. Viveiros de Castro (2002, p. 354) aponta que “[...]o perspectivismo ameríndio conhece então no mito um lugar, geométrico por assim dizer, onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada

⁷⁹ VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 351

⁸⁰ Ibidem, p. 353

e exacerbada.”. Logo, temos no pensamento mítico a base/origem/a raiz do perspectivismo ameríndio.

Recordamos sobretudo que, se há uma noção virtualmente universal no pensamento ameríndio, é aquela de um estado original de indiferenciação entre os homens e os animais, descrito pela mitologia. Os mitos são povoados de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e animais, em um contexto comum de comunicabilidade idêntico ao que define o mundo intrahumano atual. A diferenciação entre “cultura” e “natureza”, que Levi Strauss mostrou ser o tema maior da mitologia ameríndia, não é um processo de diferenciação do humano a partir do animal, como em nossa cosmologia evolucionista. *A condição original comum aos humanos e animais não é a animalidade, mas a humanidade.* A grande divisão mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos. Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais. Em suma, “o referencial comum a todos os seres da natureza não é o homem enquanto espécie, mas a humanidade enquanto condição.” (Descola 1986:120)⁸¹.

Como podemos ver na citação acima, o mito é o ponto de partida para o desenvolvimento do perspectivismo ameríndio, a forma como ele se constitui nestes povos os permite reconhecer nos animais que compõem sua cosmologia uma igualdade de cunho subjetivo, espiritual, o ponto em comum entre humanos e outros animais é a cultura e não a constituição corporal, “[...]mas essa idéia não é semelhante à oposição entre aparência e essência; ela manifesta apenas que a permutabilidade objetiva dos corpos está fundada na equivalência subjetiva dos espíritos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 133). O corpo, como já dissemos, não passa de uma “roupa”, uma condição contingente, que mais cedo ou mais tarde tende a se deteriorar por inteiro, ao contrário do espírito, que se mantém na mesma condição, ou seja, como uma subjetividade consciente/humana. A seguir apresentaremos um mito do povo Akwẽ- Xerente. O mito que traremos como exemplo é o de como surgiu o Padi⁸²:

Contam que certa mulher chamou seu neto: – Krêbdu (rapaz em torno de 10 anos), venha comigo. Vamos buscar pedaços de cupinzeiro para servir de braseiro para fazer moqueado: – Sim, respondeu o menino, o seu neto. Então ela o levou. Daí (chegando ao lugar próprio) ela começou a quebrar pedaços do cupinzeiro. Então ela começou a comer cupins. Comeu com voracidade. Comeu, comeu, por muito tempo. Mas, o seu neto, cansado de esperar, chamava: – Minha avó, vamos embora. E ela respondia: – Vai embora você, eu ainda estou me alimentando. E ele continuava chamando: – Minha avó, vamos embora. Aí entardeceu. E ele continuava a chamar: – Minha avó, vamos embora. Aí ela começou a cantar: – “Tewerê za amõ aimõî. Adu wat krîsairê” (Vá embora você, eu ainda estou comendo). Ah, com isso, entardeceu mesmo, e o menino foi embora. No outro dia, de manhã cedo, o pessoal da aldeia foi atrás. Eles haviam perguntado ao menino e ele contou que tinha deixado sua avó lá no cupinzeiro. Assim, de manhã cedo, eles foram atrás. Então eles viram o rasto no chão. Viram o rasto no lugar onde a mulher estava quebrando os pedaços do cupinzeiro e onde ela estava comendo cupim. Perceberam que o rasto dela era diferente. Então foram atrás,

⁸¹ VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 118 - 119

⁸² Padi - Tamanduá (TPÊKRU XERENTE, 2021, p.111)

rastreando, e descobriram que ela estava dormindo num capão de mato. Então a enxergaram. Ela havia se transformado em tamanduá bandeira. Daí eles o mataram: Tûk, tûk, tûk (batidas de burlona) e o levaram para a aldeia. Contam que ela não tinha acabado de se transformar direito. Que ainda tinha pele de gente em algumas partes do corpo. Que seu pescoço era como pescoço de gente. Por isso, dizem, o tamanduá bandeira tem pelos curtos no pescoço; por isso ele tem duas listas em frente ao peito, parecendo a pintura do índio. Assim mesmo eles o levaram para a aldeia. Mas o sangue dele (deixado na mata) agora se tornou em tamanduá bandeira.⁸³

Se o mito estabelece a estrutura para o perspectivismo ameríndio, os xamãs/ Pajés são os responsáveis por estabelecer uma comunicação interespecies, são eles que estabelecem contato com a subjetividade que há nos diversos seres. Viveiros de Castro (2002, p. 358) aponta que “[...]vendo os seres não- humanos como estes se vêem (como humanos), os xamãs são capazes de assumir o papel de interlocutores ativos no diálogo transespecífico”. Eles possuem livre acesso a toda esta “diversidade cultural” que o perspectivismo ameríndio enxerga naqueles seres que consideram providos de humanidade, Viveiros de Castro (2015) define como:

O encontro ou o intercâmbio de perspectivas é um processo perigoso, e uma arte política – uma diplomacia. Se o ‘multiculturalismo’ ocidental é o relativismo como política pública, o perspectivismo xamânico ameríndio é o multinaturalismo como política cósmica⁸⁴.

Desta forma os xamãs/pajés não apenas estabelecem tal intercâmbio com outras espécies, mas também produzem conhecimento a partir deste encontro, ora, permitir-se conectar-se à subjetividade de outro ser leva eles a perspectivar o mundo de uma forma distinta da nossa ocidental, e esta perspectiva será compartilhada com o povo ao qual eles pertencem e conseqüentemente fornecerá elementos para a composição daquela cosmologia. Viveiros de Castro (2002, p. 358) nos mostra que para os xamãs/pajés “Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido – daquilo, ou antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa.”. Nesta epistemologia encontramos uma outra forma de relação ética/moral com a natureza/vida.

No perspectivismo ameríndio não teremos aquela visão de cobiça sobre a natureza, mas sim de troca, uma relação de equilíbrio, sem a necessidade de levar a extinção qualquer espécie. Aqui se encontra um respeito à vida, há sim uma relação de presa x predador, porém sem que haja a destruição completa de uma espécie, não se deseja *vingar* de um predador a ponto de exterminá-lo ou tampouco consumir uma presa até seu último exemplar. O sentimento de

⁸³ MATTOS, 2005, n.p.

⁸⁴ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, n.p.

pertencimento, de perceber no outro um elemento em comum, não de constituição carnal, mas sim espiritual, subjetivo, *o outro é pessoa, é um eu também*, tudo isso leva a uma forma de consumo e produção, de exploração da natureza, que busca um equilíbrio, a natureza não está aqui para ser “dominada”, *submetida às vontades da espécie humana*, ela não é vista como nosso serviçal.

O modo de conhecer no ocidente é distinto do modelo sugerido pelo perspectivismo ameríndio. Enquanto a subjetividade/personificação dos seres é o foco no perspectivismo ameríndio, no ocidente, ao contrário, temos uma visão objetiva, segundo a qual a vida é coisificada/relativizada. Não nos aprofundaremos sobre as características da epistemologia ocidental, por não ser este o foco de nossa pesquisa, a apresentaremos apenas para expor as distinções das perspectivas ocidentais e ameríndia. Viveiros de Castro (2002) nos apresenta a seguinte definição sobre a epistemologia ocidental:

O xamanismo é um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes, um certo ideal de conhecimento. Tal ideal é, sob vários aspectos, o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental. Nesta última, a categoria do objeto fornece o *telos*: conhecer é objetivar; é poder distinguir no objeto o que lhe é intrínseco do que pertence ao sujeito cognoscente, e que, como tal, foi indevida e/ou inevitavelmente projetada no objeto. Conhecer, assim, é dessubjetivar, explicitar a parte do sujeito presente no objeto, de modo a reduzi-lo a um mínimo ideal. Os sujeitos, tanto quanto os objetos, são vistos como resultantes de processos de objetivação: o sujeito se constitui ou reconhece a si mesmo nos objetos que produz, e se conhece objetivamente quando consegue se ver ‘de fora’, como um ‘isso’. Nosso jogo epistemológico se chama objetivação; o que não foi objetivado permanece irreal ou abstrato. A forma do Outro é a coisa.⁸⁵

O antropólogo, a partir da teoria de Descola, nos apresentará três modos de “objetivação da natureza”: o totemismo; o animismo; e o naturalismo. Nosso foco será nos dois últimos, uma vez que são os modos que nos permitem a apreensão da diferença entre o pensamento ameríndio e o ocidental. A ontologia naturalista (ocidental) entende a constituição natural dos corpos como universal e a cultura como particular (e como elemento possível de ser constituído apenas para os humanos); já na ontologia animista (indígena) a cultura/sociedade é entendida como universal (presente em diversas espécies) e a constituição natural dos corpos como particular (o corpo é visto como uma espécie de roupa). Viveiros de Castro (1996) define naturalismo e animismo da seguinte maneira:

O animismo pode ser definido como uma ontologia que postula o caráter social das relações entre as séries humanas e não- humanas: o intervalo entre natureza e sociedade é ele próprio social. O naturalismo está fundado no axioma inverso: as relações entre sociedade e natureza são elas próprias naturais. Com efeito, se no modo

⁸⁵ VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 358

anímico a distinção “natureza/cultura” é interna ao mundo social, humanos e animais estando imersos no mesmo meio sociocósmico (e neste sentido “natureza” é parte de uma socialidade englobante), na ontologia naturalista a distinção “natureza/ cultura” é interna à natureza (e neste sentido a sociedade humana é um fenômeno natural entre outros). O animismo tem a “sociedade” como polo não-marcado, o naturalismo, a “natureza”: esses polos funcionam, respectiva e contrastivamente, como a dimensão universal de cada modo. Animismo e naturalismo são, portanto, estruturas hierárquicas e metonímicas (o que os distingue do totemismo, estrutura metafórica e equipolente).

Em nossa ontologia naturalista, a interface sociedade/natureza é natural: os humanos são aqui organismos como os outros, corpos- objetos em interação “ecológica” com outros corpos e forças, todos regulados pelas leis necessárias da biologia e física; as “forças produtivas” aplicam as forças naturais. Relações sociais, isto é, relações contratuais ou instituídas entre sujeitos, só podem existir no interior da sociedade humana. Mas quão “não- naturais” – este seria o problema do naturalismo – são essas relações? Dada a universalidade da natureza, o estatuto do mundo humano e social é instável, e, como mostra a história do pensamento ocidental, perpetuamente oscilante entre o monismo naturalista (de que a “sociobiologia” é um dos avatares atuais) e o dualismo ontológico natureza/ cultura (de que o “culturalismo” é a expressão contemporânea). A afirmação deste último dualismo e seus correlatos (corpo/mente, razão pura/ razão prática, etc.), porém, só faz reforçar caráter de referencial último da noção de natureza, ao se revelar descendente em linha direta da oposição entre natureza e sobrenatureza. A cultura é o nome moderno do Espírito – recorde-se a distinção entre as *Naturwissenschaften* e as *Geistwissenschaften* –, ou pelo menos o nome do compromisso, ele próprio instável, entre a Natureza e a Graça. Do lado do animismo, seríamos tentados a dizer que a instabilidade está no polo oposto: o problema é administrar a mistura de humanidade e animalidade dos animais, e não, como entre nós, a combinação de cultura e natureza que caracteriza os humanos; a questão é diferenciar uma “natureza” a partir do sociomorfismo universal⁸⁶.

O naturalismo, apresentado aqui por Viveiros de Castro (1996), é uma visão da natureza/do mundo que está *enclausurada em sua própria arrogância*, que nos “isola” do todo que compõe a natureza, perdemos o diálogo com ela. Porém, embora busquemos diversos meios de nos distanciar dos outros seres, somos obrigados a nos reconhecer como “iguais” pela carne. Tal forma de “objetivar a natureza” contribuiu para que nossa epistemologia nos incline na direção de um caminho de degradação, de uma exploração predatória, que atualmente urge ser repensada, uma vez que a natureza tem dado respostas de que nossa ética para com ela tem sido destrutiva e que as consequências de nossos atos podem nos levar a um colapso irreversível.

Sendo assim, o animismo nos possibilita traçar um outro caminho, não só distinto do modo ocidental, mas também com o potencial de trazer para o ocidente uma reflexão autocrítica sobre seu consumo e produção. A perspectiva animista nos apresenta um mundo vivo, aberto ao diálogo, sentindo-se parte/ pertencente dele. Nesta perspectiva a carne/ corpo é o que nos diferencia dos outros animais, a nossa igualdade/ identificação junto deles é por *sermos seres de consciência*, de uma *subjetividade idiossincrática* que produz *cultura*. Mas esta forma de

⁸⁶ VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 121-122

ver o mundo não diz respeito a uma visão totalmente antropomórfica? Considerar que outros seres são dotados de humanidade não nos leva a uma forma relativista de enxergar o mundo/natureza?

Esta perspectiva idiossincrática do perceber-se como um ser consciente (humano) só é possível por meio da constituição corporal de cada espécie, uma vez que o corpo carrega consigo a peculiaridade da espécie a qual ele representa. Viveiros de Castro (2002, p. 380) aponta que o corpo “[...] não é sinônimo de fisiologia distintiva ou de anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*”. Sendo o corpo o diferenciador dos olhares entre as espécies, o definidor de modo de vida daquele ser ao qual ele e seus pares representam, constitui uma espécie de cultura – seja um caititu ou uma onça, por exemplo – a partir dos hábitos da espécie representada por ele. Logo, o espírito, no perspectivismo ameríndio, é o que une as espécies, o que há de comum nos diferentes seres, dessa forma, embora o corpo nos traga perspectivas diferentes, o espírito é quem promove uma epistemologia segundo a qual todos partilham de uma mesma estrutura, ou seja, é quem permite que o corpo produza sua perspectiva e conseqüentemente a cultura.

Uma perspectiva não é uma representação porque as representações são propriedades do espírito, mas o ponto de vista está no corpo. Ser capaz de ocupar o ponto de vista é sem dúvida uma potência da alma, e os não-humanos são sujeitos na medida em que têm (ou são) um espírito; mas a diferença entre os pontos de vista – e um ponto de vista não é senão diferença – não está na alma. Esta, formalmente idêntica através das espécies, só enxerga a mesma coisa em toda parte; a diferença deve então ser dada pela especificidade dos corpos. Isso permite responder às perguntas feitas acima: se os não-humanos são pessoas e têm almas, em que se distinguem dos humanos? E por que, sendo gente, não nos vêem como gente⁸⁷?

Dessa forma, como afirma Viveiros de Castro (2002, p. 382) “*O perspectivismo não é um relativismo, mas um relacionalismo*”. É um relacionalismo porque embora o espírito dos diversos seres seja o ponto comum entre eles, e justamente é onde a *consciência de si, de se ver gente*, se manifesta, será no corpo que encontraremos as especificidades que cada espécie tem quanto aos hábitos como comer, dormir, as relações de reprodução, de hierarquia e etc., expressas de forma distinta em cada espécie. Ou seja, todos nós possuímos tais hábitos, no entanto cada espécie manifestará de acordo com sua perspectiva, sua *cultura*; ora temos que compreender que a particularidade de cada espécie, por se manifestar a partir de seu corpo, produzirá para cada representante uma espécie de cultura/educação, ao definir, por exemplo, qual seu alimento – o que para nós é uma carniça, para um urubu é um banquete, por exemplo

⁸⁷ (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 379-380)

– desse modo, a forma como cada ser interpreta/perspectiva sua realidade está relacionada ao seu corpo e não a uma ideia única que define qual alimento deve ou não ser consumido, por exemplo.

A nossa cosmologia ocidental segue um caminho oposto à cosmologia ameríndia, acreditamos que a *consciência/espírito* é algo exclusivo dos seres humanos, ou seja, é o que nos torna “especiais”, o que nos faz ser um animal “superior” às demais espécies. Já o corpo será o elemento que nos iguala às demais espécies, uma vez que nossa epistemologia/ciência ocidental identifica semelhanças físicas na constituição corporal dos seres vivos e não espiritual, como fazem os ameríndios. Por termos uma relação mais distante com os outros seres da natureza, é como se tivéssemos em nós, ocidentais, um sentimento de não pertencimento para com o todo, que é a natureza, o mundo que nos envolve. Munduruku (2009, p. 26) afirma que “[...] isso tornou o ocidental alguém voltado apenas para si e para seu sucesso individual. Tirou o foco do coletivo e lançou-o a busca da felicidade capaz de ser comprada pelo dinheiro.” Viveiros de Castro aponta que:

[...]Dito de outro modo, nossa cosmologia imagina uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os animais, a primeira fazendo do homem objeto das ciências da natureza, a segunda, das ciências da cultura. O espírito é nosso grande diferenciador: é o que sobrepõe os humanos aos animais e à matéria em geral, o que singulariza cada humano individual diante de seus semelhantes, o que distingue as culturas ou períodos históricos enquanto consciência coletivas ou espírito de época. O corpo, ao contrário, é o grande integrador, o veículo da ‘participação moderna’: ele nos conecta ao resto dos viventes, unidos todos por um substrato universal (o ADN, a química do carbono, etc.) que, por sua vez, remete à natureza última de todos os ‘corpos’ materiais. Os ameríndios, em contrapartida, imaginam uma continuidade metafísica e uma descontinuidade física entre os seres do cosmos, a primeira resultado no animismo – a ‘participação primitiva’ –, a segunda, no perspectivismo. O espírito, que não é aqui substância imaterial, mas forma reflexiva, é o que integra; o corpo, que não é substância material, mas afecção ativa, o que diferencia⁸⁸.

Para uma melhor compreensão conceitual de como a cosmologia ameríndia perspectiva o mundo/a realidade que nos cerca, o antropólogo Viveiros de Castro (2002) nos apresentará uma breve distinção entre os conceitos de: multiculturalismo (perspectiva ocidental) e, multinaturalismo (perspectiva ameríndia). Tais conceitos trarão à luz como estas perspectivas, ao serem distintas em seus pontos de vista, criarão toda uma cosmologia que guiará seus seguidores a uma determinada epistemologia que, de certa maneira, é um dos elementos componentes de nossa conduta ética/moral para com o mundo/ a vida.

O multinaturalismo, sendo o inverso do multiculturalismo, representa a forma conceitual/perspectivista de como os ameríndios enxergam o mundo, veremos que as

⁸⁸ VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.382

cosmologias destes povos nos guiam a uma epistemologia que apresenta um mundo/a vida como um lugar repleto de perspectivas. Ora, assim como nós nos enxergamos como humanos e vemos outros animais como não- humanos – a onça ou o tamanduá são vistos por nós como animais não- humanos –, outros animais enxergam a si e seus pares como humanos e animais de outras espécies como não- humanos – a onça verá seus semelhantes como humanos ou o tamanduá considerará a humanidade apenas em outros tamanduás. Desta maneira, nós não somos considerados humanos por outros animais, como vistos como animais ou espírito, o que nos leva perceber que o predicado de humanidade é sentido por cada ser conforme sua espécie/forma, ou seja, não há uma ideia/ conceito ideal/único de humanidade, *não existe uma só humanidade*, ela é diversa e depende da peculiaridade de cada espécie em que ela está presente, não é uma humanidade antropomórfica, mas uma espécie de *consciência* presente em cada ser sobre si mesmo e sobre a vida ao seu redor.

A questão mais geral que põe, então, é a de saber por que a humanidade de cada espécie de existente é “subjetivamente” evidente (e ao mesmo tempo altamente problemática) e “objetivamente” não evidente (e ao mesmo tempo obstinadamente afirmada). Por que os animais (ou outros) veem-se como humanos afinal? Precisamente, penso, porque nós, os humanos, os vemos como animais, vendo-nos a nós mesmos como humanos. Os queixadas não podem *se ver* como queixadas – e, quem sabe, especular que os humanos e demais seres são queixadas debaixo de suas roupas específicas - porque esta é a forma pela qual *são vistos* pelos humanos. Se os humanos veem-se como humanos e são vistos como não- humanos – animais ou espíritos – pelos não- humanos, então os animais devem necessariamente se ver como humanos. O que o perspectivismo afirma, enfim, não é tanto a ideia de que os animais são “no fundo” semelhantes aos humanos, mas sim a de que eles, como os humanos, são outra coisa “no fundo”: eles têm, em outras palavras, um “fundo”, um “outro lado”; são diferentes *de si mesmos*⁸⁹.

No multiculturalismo, ao contrário do multinaturalismo, o predicado *humano* se dá de forma relativista e não perspectivista, aqui encontramos uma forma de se relacionar com a realidade na qual as interpretações partem de uma base subjetiva – o corpo, nesta cosmologia, não define a forma como se interpretará a realidade –, pois a cosmologia ocidental entende a *humanidade* como apenas da espécie humana. Viveiros de Castro (2015) aponta que “o relativismo cultural, um 'multiculturalismo', supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total, indiferente à representação”, já no multinaturalismo Viveiros de Castro (2015) afirma ser “parafraseando a conhecida passagem de Deleuze sobre o relativismo (1988:30), diríamos então que o multinaturalismo amazônico não afirma uma variedade de naturezas, mas a naturalidade da variação, a variação *como natureza*”. Logo, do lado ocidental a natureza e a cultura estão

⁸⁹ VIVEIROS DE CASTRO, 2015, n.p.

separadas, com a cultura pertencendo apenas ao mundo humano, enquanto a natureza (os corpos) é o ponto em comum. Viveiros de Castro (1996) afirma que “[...] se o multiculturalismo ocidental é o relativismo como política pública, o xamanismo perspectivista ameríndio é o multinaturalismo como política cósmica.”

O que nos leva a perceber que, independente da forma como se perspectiva a *humanidade* em animais de outras espécies, a forma como tais cosmologias se relacionam com a natureza que a circunda é muito mais uma relação de pertencimento, de se entender como parte de um todo, de tratar os outros seres aqui existentes de forma que reconhece, que valoriza a vida, há aqui uma relação de troca, de respeito. Já na cultura ocidental a natureza é vista como se não pertencêssemos a ela, temos uma sensação de que as outras espécies animais estão aqui *exclusivamente para nosso domínio, para nos servir*.

A visão ocidental, *consumista, dominadora, exploradora*, está para além de uma relação predatória com outras espécies, é na verdade uma relação de *extermínio, de uso e descarte*, não há valorização da vida, não se reconhece no outro ser sua importância. A relação moral com a vida, nesta perspectiva, se dá é por meio de um sentimento de não pertencimento para com o mundo, um distanciamento dele, como se não se reconhecesse parte daqui.

Esta forma de perspectivar a vida, de certa maneira nega a vida, uma vez que sua postura diante dos outros seres aqui existentes é apenas *para uso e descarte*, como se faz com um objeto inanimado. Parece que o *único valor que se reconhece* é do dinheiro; a riqueza da vida, da alteridade que compõe a natureza é ignorada, deixada de lado, substituída por uma coisa sem alma, por um pedaço de papel que carrega em si mais realidade que a própria realidade, está mais vivo que a própria vida.

Desta forma acreditamos ser necessário que, cada vez mais, possamos dar destaque a outras formas de perspectivar a realidade, que nos possibilitam, de maneira concreta, pensar e repensar nossa postura diante do mundo. Trazer tais cosmologias/epistemologias para dentro da filosofia se faz necessário e urgente, ora, sendo ela “amiga da sabedoria”, a filosofia nos possibilita transitar dentro das mais diversas culturas e saberes. Ora, quando o perspectivismo ameríndio não separa a cultura da natureza, ele nos remete a uma forma de respeitar, de se relacionar com o mundo, como se a natureza fosse nossa parente, como nos afirma Munduruku (2009, p. 28) “[...] O fato é que a crença no parentesco entre homens e outros seres vivos é uma mola propulsora eficaz criando relações íntimas que não permitem que estes povos explorem além da necessidade o ambiente onde vivem”, dessa forma, encontramos no perspectivismo ameríndio muito mais semelhanças entre nós e a natureza do que diferenças. Já nossa visão

ocidental carrega consigo uma espécie de amargura, como se fazer parte da natureza nos rebaixasse, o mundo é tido como *algo vil*, a ser superado, a ser subjogado, não nos sentimos parte, é como se tivéssemos vindo de outro mundo/lugar, como se estivéssemos aqui neste mundo por acidente.

Buscamos então compreender o perspectivismo ameríndio, como uma epistemologia distinta da nossa ocidental, a fim de que no nosso próximo capítulo possamos apresentar uma proposta de ensino de filosofia, que, partindo do chão do perspectivismo, nos dê elementos que nos permitam construir (junto com os professores indígenas de filosofia) um ensino de filosofia que dialogue com a cosmologia/epistemologia local, promovendo assim uma interculturalidade e decolonialidade no ensino de filosofia para o ensino médio das escolas indígenas.

3 PROPOSTA PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA INTERCULTURAL E DECOLONIAL

Neste terceiro capítulo, começaremos justificando o motivo da não realização da pesquisa *in loco*, já que o período coincidiu com a pandemia de COVID19. Logo em seguida justificaremos o porquê de termos escolhido o Centro de Ensino Médio Xerente (CEMIX) WARÃ como local para nossa pesquisa. Depois, de maneira breve, contextualizaremos o que se entende por interculturalidade e decolonialidade. Em seguida, apresentaremos nossa proposta de aula de filosofia perspectivista, intercultural e decolonial para o povo Akwẽ-Xerente. E como metodologia para aplicação destas aulas de filosofia perspectivista, intercultural e decolonial propomos como método as rodas de conversa.

Para este capítulo de nossa dissertação, devido aos impactos negativos da pandemia sobre nosso trabalho, foi possível apenas apresentar uma proposta para intervenção prática nas aulas de filosofia do povo Akwẽ- Xerente.

3.1 TEMPOS DE PANDEMIA: A COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA PESQUISA

A nossa pesquisa tinha por objetivo não só um estudo teórico com revisão bibliográfica, para buscarmos formular uma unidade didática que servirá de apoio metodológico de ensino nas aulas de filosofia que seriam ministradas, como também uma intervenção *in loco*, planejando e participando, junto do professor indígena de filosofia, das aulas de filosofia no Centro de Ensino Médio Xerente (CEMIX) WARÃ. Porém, não foi possível desenvolver a

pesquisa *in loco*, devido à pandemia da COVID-19, ocorrida nos anos de 2020 e 2021, que resultou nas suspensões das aulas presenciais por todo território nacional.

Para o ano de 2019 o planejamento foi a pesquisa bibliográfica. Já para 2020/2021 estimava-se poder trabalhar com o ensino de filosofia em sala de aula durante todo o ano letivo, no Centro de Ensino Médio Xerente (CEMIX) WARÃ. Definiríamos as turmas que seriam trabalhadas em reunião com os professores indígenas de filosofia, com a coordenação e a direção da escola, e também buscaríamos oportunizar, como atividade especial, a ida dos anciãos e lideranças ao CEMIX WARÃ. As visitas ao CEMIX WARÃ ocorreriam quinzenalmente, a fim de colher dados, trocar experiências e propor ações, tudo em conjunto com o professor indígena de filosofia.

Mas com a inesperada pandemia e seus efeitos na sociedade em geral, nossa pesquisa também sofreu com os impactos deste evento adverso. Desta maneira, para 2020 e 2021, fizemos apenas uma proposta de aula de filosofia voltada para uma abordagem perspectivista, intercultural e decolonial, como meio para, nas aulas de filosofia para o povo Akwẽ- Xerente, proporcionar um diálogo entre o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena.

3.2 CEMIX: A ESCOLA DE TODOS⁹⁰

Para a realização de nossa pesquisa escolhemos o Centro de Ensino Médio Xerente (CEMIX) WARÃ, esta unidade escolar, conforme o artigo de Srône Xerente e Xerente (2017, p.336), está localizada “[...]na Terra Indígena Xerente, e, juntando as duas Terras Indígenas do povo Akwẽ, percebe-se que ela está no centro do território Akwẽ”. O que a leva ser considerada uma escola *de todos*, ou seja, não está vinculada diretamente a nenhuma aldeia ou clã, mas sim encontra-se em um lugar que fica no centro do território indígena, propiciando uma escola que atenda a toda comunidade sem que haja preferência/intervenção por uma comunidade ou clã específico.

O CEMIX foi uma conquista fruto de muita luta do povo Akwẽ- Xerente, que buscava uma escola que também valorizasse o aprendizado de seu conhecimento próprio e não apenas os conhecimentos dos não indígenas, que já são estipulados no currículo, segundo nos

⁹⁰ Essa unidade de ensino é considerada pelo povo Akwẽ como a escola de todos, por isso foi criada longe de comunidades e no centro do território Akwẽ, para que nenhum Akwẽ pudesse dizer “sua escola” ou “escola da minha comunidade”, mas sim “escola do povo indígena Akwẽ”. As lideranças que participaram dessa luta para a construção de um Centro de Ensino Médio, além de pensarem uma escola para o povo, pensaram também na preservação dos aspectos culturais do seu povo. (SRÔNE XERENTE; e XERENTE, 2017, p. 336)

aponta Srône Xerente e Xerente (2017) “[...]pensa-se que com a presença de um Centro de Ensino Médio indígena, apesar desse contato inevitável com o mundo exterior, torna-se possível o trabalho permanente e sustentável das epistemologias indígenas.”. Desta maneira, o CEMIX nasce com o intuito de fortalecer o conhecimento produzido pelo próprio Akwê- Xerente.

Nesse contexto, o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã veio para satisfazer o desejo antigo do povo Akwê, que é ver os alunos em contato com conhecimentos próprios ao longo de sua formação escolar, pois até então o povo não tinha uma escola de referência para atender seus alunos e dar continuidade no processo de formação iniciada junto às famílias e ensino escolar inicial. [...] É interessante ressaltar que o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente tem como um dos seus princípios propiciar a valorização e o desenvolvimento de práticas de manifestações culturais do povo indígena Akwê. Essa preocupação com a cultura encontra-se em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento que norteia as ações dessa unidade de ensino. Objetiva-se também, segundo o PPP, que o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã contemple parte das necessidades da comunidade indígena Akwê. A implantação desse centro de educação apresenta um grande passo para o fortalecimento e desenvolvimento da cultura Akwê e, mais precisamente, para a sua inclusão no mundo do saber não indígena, se apropriando do seu conhecimento, para entendê-lo e percebê-lo nas suas relações com a natureza e com os outros e utilizar-se desses meios para fortalecer-se enquanto indígena⁹¹.

Desta maneira, encontramos no CEMIX um ambiente que vai ao encontro de nossa proposta de ensino de filosofia, que visa um ensino que seja intercultural e decolonial. Sendo então esta unidade escolar um local propício para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que buscamos valorizar o conhecimento produzido pelo Akwê- Xerente, a partir de aulas de filosofia que trabalhem com o contexto local, escolhemos o CEMIX WARÃ para a realização de nossa intervenção.

3.3 A INTERCULTURALIDADE: O RECONHECIMENTO DO OUTRO

Para iniciarmos nossa abordagem sobre o que é a interculturalidade precisamos primeiro apresentar brevemente o multiculturalismo, como aponta Candau (2012, p. 242) de “[...] uma primeira questão que é necessário abordar é a da relação entre multiculturalismo e interculturalidade.”. O multiculturalismo se caracteriza pela presença de diversas culturas distintas convivendo – muitas vezes em conflitos – no mesmo local, segundo Candau (2012, p. 242) “[...]o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença”, ou seja, concebe a diversidade cultural convivendo junta no mesmo ambiente, porém não necessariamente de forma horizontal, muitas vezes com imposições de uma cultura

⁹¹ SRÔNE XERENTE e XERENTE, 2017, p. 339- 341

sobre a outra. Candau nos apresenta três tipos de multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista; e multiculturalismo interacionista. A autora nos aponta que:

A primeira parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados a valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Quanto ao multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), *monocultura plural*, parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base.

No entanto, situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais⁹².

Os dois primeiros modos de multiculturalismo apontados pela autora, o multiculturalismo assimilacionista e o multiculturalismo diferencialista, são de caráter *monocultural*. Sendo o primeiro caso, o assimilacionista, uma forma de integração forçada, fazendo com que aqueles que têm sua cultura marginalizada deixem de lado suas idiossincrasias, e se submetam a cultura hegemônica. Já o segundo caso, embora reconheça as diferenças presentes nas diversas culturas, busca espaços específicos para a manifestação cultural de cada grupo que compõe a sociedade, não fomentando a interação entre as culturas diferentes, mas sim um ambiente específico para que cada uma se manifeste, logo, a autora usará o termo *monocultura plural* para defini-lo, pois, embora enfatize a importância da diversidade, o multiculturalismo diferencialista não busca meios para que as diferentes culturas interajam.

⁹² CANDAU, 2012, p. 243

O terceiro modo, o multiculturalismo interacionista, é o caminho para a interculturalidade, uma vez que nos leva a uma forma de reconhecimento do outro, mas não como o diferencialista, que busca locais específicos para expressão do outro. No interacionismo as culturas dialogam, buscam reconhecer o outro na sua diferença, ocupando os diversos espaços com seus modos de ser, aqui temos uma relação mais horizontal, de valorização do conhecimento do outro e aprendizado com a diferença, estas características são próprias da interculturalidade. Candau (2012) nos mostra que “[...]a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.”

Apresentamos o multiculturalismo como ponto de partida para uma relação intercultural, porém nos ateremos agora somente às características da interculturalidade. A interculturalidade, que tem como principal característica a interação mais harmônica entre as distintas culturas que convivem em uma mesma sociedade, deve ser pensada como política pública, e como tal sua presença na educação se faz indispensável. Candau (2012) aponta para três concepções de interculturalidade: interculturalidade relacional, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Ela os define como:

A primeira intitula de relacional e refere-se basicamente ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Esta concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas. No que diz respeito às outras duas posições, baseando-se no filósofo peruano Fidel Tubino (2005), a referida autora descreve e discute a interculturalidade funcional e a crítica. Parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder. Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de funcional, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados⁹³.

⁹³ CANDAU, 2012, p. 243

As duas primeiras concepções, embora busquem promover a interação/diálogo entre as diferentes culturas, não promovem uma análise crítica e contextual sobre suas realidades, não abordando problemas da estrutura sociopolítica que envolve a sociedade. Deste modo, assim como a autora, nos colocamos situados na terceira concepção, que é a interculturalidade crítica. Nesta concepção não só é fomentada a relação horizontal entre as culturas, o respeito às diferentes formas de conhecimento, como também uma análise crítica e contextual sobre os problemas sociopolíticos que cercam as diferentes culturas com a qual convivemos.

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. A referência às contribuições de Paulo Freire e de Frantz Fanon é constitutiva da construção de propostas educativas que assumam a perspectiva da educação intercultural crítica e de-colonial⁹⁴.

A interculturalidade crítica, por ser uma concepção que busca analisar nossa estrutura sociopolítica, para melhor compreender as relações de hegemonia e submissão que há entre as distintas culturas e assim buscar uma relação mais justa e horizontal, nos guiará a um modelo de educação (a aulas de filosofia) que nos leva a uma abordagem decolonial de nossa realidade sociopolítica.

3.4 O DECOLONIALISMO: UMA PLURALIDADE EPISTÊMICA

Para entendermos o que é uma postura decolonial diante da nossa estrutura sociopolítica, faremos uma breve análise a respeito de como, mesmo após o fim do colonialismo⁹⁵, ainda estamos submetidos a uma colonialidade do pensamento, como ela molda nossa sociedade atual, nos “ditando” modos de ser, de fazer e de conhecer, valorizando a cultura ocidental/europeia em detrimento das demais culturas que divergem do pensamento ocidental/europeu. Oliveira e Castro (2021, p. 87) afirmam que “[...]o que houve foi uma

⁹⁴ CANDAU e RUSSO, 2010, p. 166

⁹⁵ O colonialismo, por sua vez, se refere ao processo e ao sistema colonial em si e que foi empregado para dominação e exploração do trabalho e das riquezas dos colonizados. (OLIVEIRA; e LUCINI, 2020, p.100)

transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, que perpetua a estrutura das relações desiguais de poder entre centro e periferia.”

O mundo pós-colonial no qual vivemos não se desprende totalmente do colonialismo que o moldou, apenas modificou sua forma de dominação. Ora, hoje antigas colônias europeias, por exemplo o Brasil, são estados-nações independentes, porém para além da independência jurídico- política, a forma como conhecemos o mundo, como produzimos conhecimento, sofre grande influência do modo ocidental de ver o mundo. Conforme Castro e Oliveira (2021) a palavra “decolonial” suprime o “s” da palavra “descolonial” porque não se pode apagar as cicatrizes deixadas pelo colonialismo.

Conforme Fleuri (2020) e Walsh (2009), o termo decolonial difere-se de descolonial no sentido de que a supressão do ‘s’ indica não ser possível desfazer ou desconstruir a ação colonial, e por isso mesmo nos convida a um estado de permanente alerta e vigilância contra as armadilhas das diferentes colonialidades⁹⁶.

Logo, como legado do colonialismo, a colonialidade toma as rédeas da direção de nossa forma de perspectivar o mundo, é ela quem define qual conhecimento é válido e qual não passa de mera fantasia. A esta forma de dominação, encontramos em Castro e Oliveira (2021) a denominação de colonialidade do saber, que é uma forma de sobrepor a epistemologia produzida na Europa as outras culturas que foram submetidas ao processo de colonização, onde somente o conhecimento produzido no ocidente é universal, ou seja, o conhecimento verdadeiro.

É nesse contexto que vemos a atuação da dominação colonial no interior do imaginário dos dominados, sendo reproduzida através da repressão às crenças, ideias, representações, símbolos, enfim, ao conhecimento como um todo, daqueles que foram inferiorizados pelo sistema colonialista, isto é, os povos originários da Ameríndia, ou Abya Yala – que é a expressão designada ao continente americano pelo povo Kuna, e na sua língua significa “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento” –, bem com os povos africanos e afrodescendentes.

Como pontua Quijano (1992), trata-se de uma repressão aos diferentes modos de conhecer e de produzir conhecimento, cujos elementos não se encaixam nos padrões da visão eurocêntrica de mundo.

A este problema Catherine Walsh (2005) dá o nome de colonialidade do saber, responsável pela negação do legado intelectual dos povos indígenas e africanos em detrimento da hegemonia da epistemologia moderna europeia e seus meios de produção do conhecimento⁹⁷.

A colonialidade do saber é uma forma de dominação que busca descaracterizar outras epistemologias em suas raízes. Seu modo de agir é no imaginário dos povos que foram

⁹⁶ CASTRO e OLIVEIRA, 2021, p. 85

⁹⁷ Ibidem, p. 87- 88)

colônia europeia, como podemos ver na citação acima, e desta forma constranger àquele que pensa diferente, como inferior, que não faz parte do mundo desenvolvido, sem civilidade e indiretamente sem humanidade. Como nos evidencia Garcia (2020) “[...]os comportamentos dos não europeus servem somente como objeto de análise científica porque, neste contexto, o “selvagem” é visto como um sub-humano que necessita ser educado”.

Deste modo, a postura decolonial surge como resistência a imposição que a colonialidade faz. A decolonialidade do pensamento, do saber, oportuniza que outras epistemologias possam ser expressadas como conhecimento e não apenas vista como fantasia, é uma força que se coloca diante do pensamento hegemônico, que luta por seu reconhecimento epistêmico diferente e para ter o direito de ser assim. É um embate contra a hegemonia eurocêntrica, no qual o conhecimento ocidental é visto apenas como mais uma epistemologia e não como conhecimento universal.

Nesse interim, para Mignolo (2007), a decolonialidade é precisamente a energia de descontentamento, desconfiança e distanciamento entre aqueles que reagem em face da violência produzida pela lógica opressiva da colonialidade. Uma energia “que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”, uma vez que o par modernidade/colonialidade “genera necesariamente la energía irreductible de seres humanos humillados, vilipendiados, olvidados y marginados⁹⁸”

Assim, a decolonialidade tem se mostrado não como um conceito teoricamente fechado, mas uma “energia”, um questionamento radical, um enfrentamento político e epistêmico ao eurocentrismo dominante, que se traduz não somente em uma teoria crítica da modernidade/colonialidade e seus desdobramentos, mas na busca pela construção de outras práticas e reflexões epistêmicas⁹⁹.

Este enfrentamento da decolonialidade contra o pensamento colonial hegemônico, se dá a partir daquilo que Castro e Oliveira (2021) apontam como *giro decolonial*, os autores classificam esta mudança no pensamento, como “[...] um giro, nas coordenadas do pensamento, até então orientadas pela razão moderna (e, portanto, pela colonialidade), tendo como projeto ou horizonte possível de mudança a descolonização (epistêmica, filosófica, cultural, estética, etc.).”

A atitude de decolonizar nosso pensamento, nossa forma de conhecer, de ser, de fazer, está interligada a uma postura intercultural crítica, que pode ser vislumbrada a partir de um olhar perspectivista, que aponta para o conhecimento como forma de interpretação do mundo. Sendo assim, as aulas de filosofia partindo da postura decolonial pavimentam caminho

⁹⁸ MIGNOLO, 2007, p.27

⁹⁹ CASTRO e OLIVEIRA, 2021, p. 92

para que aqueles que sempre tiveram sua cultura e sua epistemologia relegadas possam se ver também como sujeitos de sua história, como “donos” de um saber que é tão válido quanto o hegemônico. Pois aqui a intenção é de promover as diferentes epistemologias, formas de ser e de fazer, para que não haja sobreposição de uma forma de conhecer sobre outra, mas sim relações de aprendizado com o diferente, a alteridade aqui não é vista como algo a ser superado para se alcançar uma monocultura, mas sim valorizada pela riqueza que os diferentes olhares podem propor para nós humanos.

3.5 O PERSPECTIVISMO, A INTERCULTURALIDADE E A ATITUDE DECOLONIAL: UM RECONHECIMENTO DA FILOSOFIA INDÍGENA

A filosofia, como nós a conhecemos, nos foi apresentada como uma forma de conhecimento exclusivamente europeia. Ora, todos nós temos em nosso imaginário que seu berço está localizado na Grécia¹⁰⁰. Desta forma, nossa filosofia ocidental carrega em si um caráter etnocêntrico, ou seja, prioriza o conhecimento de determinada região do planeta como universal e verdadeira em detrimento de outras formas de conhecer. Nogueira (2014) aponta que sendo a constituição histórica da filosofia ocidental “[...]uma visão etnocêntrica – no caso, o eurocentrismo ou eurocentricidade –, essa visão tenderia a excluir outros estilos, linhas e abordagens filosóficas, negando a legitimidade epistemológica dessas abordagens filosóficas que não são ocidentais”.

Desta forma, a filosofia é um modo de conhecer que influencia diretamente na colonialidade do saber, uma vez que, ao colocar o conhecimento ocidental como universal e verdadeiro, ela de certa forma desconsidera outras produções epistemológicas que fogem ao modelo ocidental de conhecer o mundo. Nogueira (2014) nos diz que “[...]Eu advogo que o eurocentrismo e a colonialidade são elementos-chave para o entendimento da ideia de que a filosofia é uma “versão” do pensamento humano exclusivamente europeia”. Ora, o autor aqui nos mostra que o conhecimento filosófico pensado como exclusivo apenas de uma região do planeta, não passa de um ponto de vista daquele local. Logo, para combatermos a colonialidade

¹⁰⁰ Os manuais de história da filosofia, em sua maioria, concordam quando se trata de fazer registro do “nascimento” do pensamento filosófico. A hipótese mais aceita é a da certidão grega. O modo menos polêmico gira em torno de um “cadastro” feito por volta do século VI. A.E.C. na Grécia Antiga, com a patente de primeiro filósofo conferida para Tales de Mileto. E, ainda que existam algumas divergências entre historiadoras (es) da filosofia, esta não deixaria de ser grega porque, se não for Tales de Mileto, o posto de primeiro filósofo seria de Sócrates ou Platão. A pergunta que quero compartilhar é muito simples, mas precisa de leitoras e de leitores despidos de preconceções acerca da história da filosofia. Eis a questão: é possível falar da filosofia fora de um desenho geopolítico europeu? (NOGUEIRA, 2014, p.29)

do saber é preciso que encaremos outras formas de conhecer como uma produção epistemológica tão válida quanto a ocidental. Nogueira (2014) afirma que “[...]um exercício filosófico interessado no pluralismo de perspectivas epistêmicas precisa se defrontar com o etnocentrismo que perpassa a filosofia”.

Nosso contato com os filósofos da tradição ocidental deve proceder de uma aproximação crítica, buscando entender o contexto histórico de sua filosofia e seus desdobramentos, uma vez que são filosofias produzidas em outro continente. Porém, de grande influência em nosso modo de agir, de pensar, de ser, de fazer. Dessa maneira, devemos ter claro que o conhecimento produzido na Europa não é o conhecimento universal e tampouco o conhecimento verdadeiro, mas apenas uma interpretação de mundo. Sendo assim, pensar esta epistemologia como universal e verdadeira é negar como as filosofias ocidentais, ao se agarrar em tal afirmativa, somente estão expressando e afirmando um eurocentrismo cravado no conhecimento. A questão não é negar a filosofia europeia, que traz inúmeras contribuições para nossa relação com o mundo, mas sim tecer uma crítica sobre a negação de outras epistemologias e validar apenas um modo de conhecer como o “verdadeiro” o “correto”, inclinando a filosofia para um viés etnocêntrico.

A nossa crítica caminha no seguinte sentido: uma boa leitura desses filósofos, assim como de todos os pensadores ocidentais, não pode entender o eurocentrismo de suas obras como contingente ou um tipo de penduricalho de pouca ou nenhuma relevância. Porém, apesar do etnocentrismo não servir como critério para o abandono das contribuições filosóficas de Kant, Hegel, Voltaire e de outros tantos filósofos, não é adequado desconsiderar o racismo epistêmico como viés decisivo para entender esses trabalhos e seus desdobramentos. Ou seja, um raciocínio ligeiro que aponte a *razão universal* do Iluminismo como *branca e masculina* não pode ser tomada como equívoco interpretativo sem uma leitura verdadeiramente crítica de filósofos que foram e ainda são endeusados por muita gente no mundo acadêmico. Porque, apesar da proposta de “universalidade”, estamos diante de uma “razão metonímica” (que toma a parte pelo todo). Num outro registro, como diz o sociólogo Boaventura Santos (2010), a razão metonímica é dicotômica e hierarquizante, opõe civilizado e bárbaro; culto e ignorante; branco e negro; masculino e feminino; heterossexual e diversidade sexual; adulto e criança, e assim por diante. A razão metonímica, que está na base de alguns argumentos filosóficos, é sempre um instrumento epistemicida, isto é, desqualifica e recusa os saberes que não se enquadram em seus registros. Para dizer de outro modo, o que está em jogo aqui é uma briga contra a colonização do pensamento¹⁰¹.

Com o intuito de proporcionar uma possibilidade de maior amplitude às formas de conhecer o mundo, deixando de lado esta “razão metonímica”, apontada por Nogueira (2014) na citação acima, que faz da parte o todo, propomos um ensino de filosofia¹⁰² que seja

¹⁰¹ NOGUEIRA, 2014, p. 31- 32

¹⁰² Nosso trabalho tem como objetivo o ensino de filosofia voltado para os povos indígenas, em especial, ao povo Akwê- Xerente, que é o foco de nossa pesquisa.

intercultural e decolonial. Para tanto utilizamos o perspectivismo como nossa “bússola epistemológica” para nos guiar nos caminhos da interculturalidade e decolonialidade do pensamento. Embora Nietzsche, o filósofo que nos auxilia com sua teoria perspectivista, seja europeu, acreditamos que sua teoria carrega consigo meios que nos possibilitam ensejar por um ensino de filosofia que seja intercultural e decolonial. Como nos mostra Garcia (2020) “filósofos como Nietzsche, Foucault, Deleuze & Guattari, Derrida, Feyerabend, entre outros, produziram importantes estudos de crítica à razão universalista moderna.”.

Para nossa proposta de um ensino de filosofia para os povos indígenas, que seja intercultural e decolonial, seguimos a orientação apontada por Silva e Herbetta (2017) que ocorre no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena¹⁰³ (NTFSI), onde busca-se temas contextuais para serem trabalhados com os alunos indígenas, ou seja, é a partir da própria realidade do aluno que evidenciamos uma outra epistemologia, diferente daquela já encontrada no material didático.

[...]Conforme Pimentel da Silva (2013), os temas contextuais rompem com a tendência disciplinar de lidar com os conhecimentos. Desse modo, segundo a autora, os saberes indígenas entram na escola não pelos cânones hegemônicos da cientificidade tradicional, mas pela liberdade de se produzir outras contextualidades epistêmicas.

A nova base epistêmica aponta, portanto, para um pensamento apto a perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas, mas, ao mesmo tempo, apto em perceber a diferenciação e a oposição entre os saberes. É o que Walsh chamaria de interculturalidade crítica. Segundo ela, “o projeto de interculturalidade crítica é proposto como um pensamento ‘outro’ que se afirma na América Latina como um projeto alternativo de natureza ética, ontológica, epistêmica e política” (2013, p. 74, tradução dos autores)¹⁰⁴.

Desse modo, ao fazermos uso de abordagens contextualizadas, a partir da realidade de nossos alunos, para discutirmos nas aulas de filosofia, teremos como referencial metodológico para um aprofundamento nestes conhecimentos trazidos por nossos alunos e

¹⁰³ O Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena constitui espaço de pesquisa e formação no campo da educação escolar indígena e da educação intercultural. Constitui também a possibilidade de acesso e permanência de indígenas no ensino superior. Existe há onze 121 anos e surge como parte de uma política de formação superior indígena demandada pelo movimento indígena desde a década de 1980. Esta política pública, assim como outras, busca ressaltar práticas de autonomia em detrimento da política indigenista anterior baseada na noção de tutela e integração. Para Luciano Baniwa (2014), a ideia era transformar o índio em um cristão e abrir espaço para a exploração mercantil. (SILVA; e HERBETTA, 2017, p. 120-121)

¹⁰⁴ SILVA e HERBETTA, 2017, p. 122

participantes¹⁰⁵ em nossos debates nas aulas de filosofia, aquilo que Silva e Herbetta (2017) chamam de “esticar” e “ajuntar”.

Sobre esticar, Silva e Herbetta (2017) entendem que:

Do ponto de vista de muitos professores indígenas, a ação de esticar os temas de um lado a outro, através do caminho percebido entre a aldeia e o mundo acaba por relacionar os temas em questão, engajando-os no sistema mundo e produzindo conhecimento. Assim, ao esticar o babaçu ou as queimadas, temas já comentados, pode-se ir da tradição à globalização e vice-versa. E, desta forma, em ação, modo próprio de conhecimento, se produz o novo.

O verbo esticar aponta, então, para múltiplos sentidos. As ações indicadas por ele parecem evidenciar operadores importantes da pedagogia em tela. Em primeiro lugar, ele pode indicar uma ação que é efetivada no plano geográfico. Isto quando define um movimento entre dois lugares, por exemplo, entre a aldeia e Goiânia, onde estudam. Em seguida, define também uma ação social, quando estende a rede de relações entre sujeitos, como mencionou Yahé.

Além disso, esticar define igualmente uma ação simbólica. Isto ocorre quando marca uma ação que indica uma movimentação entre ideias, que representam itens importantes do universo em questão. Dodanin, por exemplo, também comentado, associa o verbo esticar ao tema da sustentabilidade, presente em um repertório da educação contemporânea. Segundo ele, seu projeto sobre utensílios tradicionais evidencia isso, pois sem esteira, por exemplo, não há casamento, não há festa, não há Krahô.

O verbo esticar, portanto, traz à tona uma dinâmica em fluxo, que tem relação com a noção de movimento e parece ser o operador da teoria pedagógica indígena. Segundo o mesmo Dodanin, a escola que movimenta é a escola viva, em oposição à escola não indígena (Etapa de estudos em Terra Indígena Krahô, 2013)¹⁰⁶.

O esticar, portanto, trata de ao escolher um tema contextualizado com a realidade local, esticá-lo até onde for possível, o máximo possível. O que nos levará a encontrar neste tema contextualizado esticado não só elementos epistemológicos locais, mas também encontraremos outras formas de epistemologias, verificando no mesmo tema pontos de vista distintos e similares, percebendo que o conhecimento não é estático, que ele está em movimento. Pois, quando esticamos um tema, o movimentamos para além de sua contextualização local, damos a ele inúmeras possibilidades de interpretações e com isso a possibilidade de uma relação entre os saberes. Silva e Herbetta (2017, p. 135- 136) apontam que “Nesta dinâmica de esticar e atualizar o conhecimento, percebe-se também uma relação particular entre saberes distintos – indicando uma dinâmica interepistêmica. A ideia não é

¹⁰⁵ Nossa intenção é de junto com o professor indígena de filosofia prepararmos as aulas, escolher os temas (com a participação dos alunos) e convidar os anciãos/anciãs e as lideranças das aldeias/clãs para um debate mais amplo e também buscar envolver diversos atores sociais no processo de contextualização.

¹⁰⁶ SILVA e HERBETTA, 2017, p. 134-135

afirmar e reificar práticas classificadas enquanto tradicionais e eliminar condutas ditas não indígenas”. Ou seja, valorizando assim as diferentes formas de conhecer, nos oportunizando compreender como os diferentes locais de fala trazem consigo interpretações de mundo distintas e assim abrindo caminho para a produção do novo. Como podemos ver em Silva e Herbetta (2017, p. 136) “A dinâmica proposta aponta para uma rearticulação de saberes, realizada com base nos saberes indígenas, mas que leva em consideração outros modos de se pensar e produzir o mundo.”.

Já sobre o ajuntar, Silva e Herbetta (2017) entendem que:

O termo ajuntar, observado igualmente no discurso de professores indígenas, aponta para o sentido da ação acima comentada. Segundo Pereira (2015, p. 105-106), que fez seu mestrado acerca de elementos constituintes do NTFSI, pude perceber como o ajuntar do aluno xavante é importante para compreensão de uma realidade dinâmica e articulada entre o mundo indígena e não indígena. O que quero ressaltar é que os indígenas com quem convivi sempre procuraram ajuntar ou melhor colocar no mesmo status os conhecimentos dos dois mundos (indígena e não indígena), por isso a importância desta categoria¹⁰⁷.

O ajuntar, como podemos ver, é colocar de forma horizontal o conhecimento, por exemplo, abrir o diálogo entre a epistemologia produzida pelo indígena e a produzida pelo não indígena, é uma forma de rearranjo entre os conhecimentos, como indicam Silva e Herbetta (2017). Pois pensando em uma abordagem intercultural crítica e decolonial é necessário, como demonstram Silva e Herbetta (2017) “[...]cada vez mais, referências capazes de reconhecer os conhecimentos construídos em outras lógicas, em outras matrizes, com outros registros”. E o indígena, com suas particularidades epistêmicas, consegue fazer esse movimento de transitar entre diferentes epistemologias, a forma como eles concebem o mundo, o tempo¹⁰⁸, permite a constituição deste diálogo entre os diferentes conhecimentos.

Para o indígena, no entanto, o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autoreforçam mutuamente. Por isso o discurso indígena se apossa de elementos aparentemente distantes entre si, mas perfeitamente compreensíveis no contexto em que se encontram. É a lógica da ressignificação dos

¹⁰⁷ SILVA e HERBETTA, 2017, p.136 - 137

¹⁰⁸ Já disse em “O Banquete dos Deuses” (2000), que não é hábito de nossa gente fazer conjecturas filosóficas a respeito da vida. Segundo os princípios que regem nosso existir, a vida é feita para ser vivida com a intensidade que o momento nos oferece. Essa “filosofia” se baseia na idéia do presente como um presente que recebemos de nossos ancestrais e pela certeza de que somos “seres de passagem”, portanto desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta. Nessa visão está implícita uma noção de tempo alicerçada no passado memorial, mas nunca numa vazia idéia de futuro. O “futuro” é, pois, um tempo que não se materializou, não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica que rege nossa existência. Em alguns povos sequer existe palavra para expressar futuro tal como elaborou o ocidente mais no sentido utilitarista ligado à economia e à produção de riqueza. Para o pensar indígena a ideia de acumular, produzir, poupar ou guardar traz consigo uma concepção de tempo que empobrece a própria existência porque torna as pessoas mais vazias e egoístas. (MUNDURUKU, 2009, p.23)

símbolos que permite às gentes indígenas passear pelo passado utilizando instrumentos do presente e vice-versa também. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos fazendo com que a cultura se autorresignifique e dê respostas criativas às novas demandas trazidas pelo des-encontro iniciado com a chegada dos europeus às terras tupinambás¹⁰⁹.

Quando Munduruku (2009), nos mostra que “os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem”, entendemos que neste movimento constitui-se um diálogo entre formas distintas de se relacionar com o mundo, pode ser uma relação entre passado e futuro ou entre formas distintas de interpretação do mundo. Partindo desta forma não hierárquica de relacionar os diferentes conhecimentos, o indígena encontra a possibilidade de repensar sua cultura, seus modos de ser e fazer, juntando a tradição (passado) com o contexto em que vivem atualmente (presente), podendo assim “atualizar a cultura”, como nos mostram Silva e Herbetta (2017) “Atualizar a cultura neste discurso parece apontar para noções importantes acerca da ideia de cultura, que como se viu é central para a descolonização da escola e do mundo.”

[...]Com o tema contextual aparece muito conhecimento que quase já foi perdido. Atualiza, né, o que está arquivado, o que os colegas falaram que está parado. A gente tem que atualizar. Para atualizar tem que somar, pesquisar os mais velhos nas aldeias, que nem o Secundo. Precisa juntar o conhecimento tradicional para poder aplicar no tema contextual¹¹⁰.

Traremos agora o registro de algumas experiências do trabalho com temas contextuais aplicados, por professores indígenas, em sala de aula para alunos indígenas:

O projeto extraescolar de Kamêr é intitulado “Sustentabilidade Panhi: relações entre queimadas e cantorias no território Apinajé”. Neste trabalho, Júlio busca, a princípio, definir em termos Apinajé o que é sustentabilidade (XAHTÃ MÊ PAHTE AMNHĪ NHĪPÊX HO HIHTYX). Ele aponta para uma relação intrínseca e não dicotômica entre cultura e natureza ou entre cantos e queimadas.

Júlio identificou as queimadas como o grande problema do território Apinajé. Isto porque, segundo ele, elas saíram do controle dos próprios e são manejadas por não indígenas, destruindo ano a ano boa parte do território. Com isto, perde-se nas palavras de Kamêr, também, boa parte dos recursos naturais, responsáveis pela criação da cultura. Para Júlio, então, não se pode olhar para o território sem olhar para a cultura e o sujeito. Sua proposta é fazer com que os cantos, poderosos elementos da cultura e registro dos recursos naturais, mitiguem a destruição do território.

Há outros projetos extraescolares que seguem a mesma perspectiva, definindo um processo de atualização cultural. Dodanin Piiken Krahô (Etapa de estudos em Terra Indígena Krahô, 2013) trabalhou em seu projeto o tema dos artesanatos. Segundo ele, o modo de vida na cultura Krahô tem sofrido muitas mudanças com a interferência da modernidade, o que se pode ver através do uso dos objetos industrializados, fáceis de conseguir. Para Piiken, “nos dias atuais, quase não usamos mais a esteira, o cofo, o moco, entre outros. São poucas as pessoas que ainda sabem fazê-los porque os jovens

¹⁰⁹ MUNDURUKU, 2009, p. 26-27

¹¹⁰ PÔCUHTÔ; TÊRKWÏJ; TUPEN; KÕNRY; PÊPHÀ; CÔHTÀT; HARTÂT; LEAL; PARATY; HUHTÊ; KRAHÔ; 2017, p. 307

não querem praticar a nossa cultura. Sendo assim, estamos perdendo o que os nossos velhos nos ensinaram” (idem).

Piiken faz uma interessante relação entre o artesanato e a cultura. Para ele, sem a esteira, por exemplo, não há casamento, se não há casamento não há mais índio, se não há mais índio não há cultura. Logo, sem esteira, não há Krahô¹¹¹.

Nossa proposta de ensino de filosofia intercultural e decolonial para o povo Akwê-Xerente, parte, num primeiro momento, de uma construção conjunta com os professores Akwê-Xerente de filosofia para elaboração de uma abordagem inicial que provoque nos alunos a escolha do tema contextual a ser pesquisado. Mas, como mencionamos mais acima, devido a pandemia da COVID-19 que começou no ano de 2020, e conseqüentemente a suspensão das atividades presenciais nas escolas de todo país, nossa pesquisa foi impossibilitada de ser efetivada na prática. Logo, não conseguimos realizar o levantamento necessário da realidade local junto dos estudantes do CEMIX, para que pudéssemos, em conjunto com o professor indígena de filosofia e os estudantes encontrar os temas contextuais a serem discutidos.

Porém, pensamos no uso da BNCC como norteadora para nossos temas contextuais, uma vez que o material propõe quatro categorias a serem trabalhadas nas ciências humanas e sociais aplicadas ao ensino médio que acreditamos serem capazes de servir como base para nossa proposta de temas contextuais a serem abordados nas aulas de filosofia, as quatro categorias são: **Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho**. Assim encontramos no documento:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a **tematizar e problematizar algumas categorias da área**, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura¹¹².

Nossa intenção era de poder abordar uma categoria por bimestre (seguindo a ordem das categorias dispostas no documento), mas sabemos que para podermos demonstrar como se desenvolveria esta proposta na prática necessitamos da experiência prática em sala de aula, em conjunto com os estudantes e professores indígenas. Com tal impossibilidade nos reservamos apenas a pesquisa bibliográfica e a uma proposta, que realmente acreditamos ser oportuna para os moldes da educação indígena, e que esperamos que possa ser realizada em outra oportunidade.

¹¹¹ SILVA e HERBETTA, 2017, p. 127 -128

¹¹² BNCC, p. 562

Nosso projeto de intervenção foi pensado para ser trabalhado em três etapas: a primeira etapa requer que suscitemos, a partir das experiências/ vivências de nossos alunos, a escolha do tema contextual a ser abordado; na segunda etapa, a partir daquilo que foi levantado com nossos alunos, convidaremos as lideranças, os membros de cada clã e os anciãos, para que de acordo com o tema abordado, eles possam apresentar os pormenores da cosmologia/cultura do povo Akwê- Xerente; e em uma terceira etapa apresentamos os filósofos da tradição ocidental, de forma que possamos demonstrar as diferenças e semelhanças que há entre as distintas formas de interpretação do mundo.

Essa primeira etapa, quando damos voz a nossos alunos, eles terão a liberdade de partilhar sua visão de mundo, e conseqüentemente tudo o que a influencia. Partiremos da experiência de nossos alunos, dialogando sobre o tema contextual escolhido por eles, de forma que possam refletir e agir criticamente sobre um elemento de sua cosmologia/epistemologia que trata da temática em questão.

Na segunda etapa pretendemos evidenciar a produção epistemológica vinda da tradição indígena. Convidar os anciões, membros dos clãs e as lideranças para o diálogo se faz necessário por apontarem não só a importância do conhecimento produzido pelo próprio Akwê- Xerente, mas também de pensá-lo de uma forma em que se possa estar em equilíbrio com outras formas de conhecer.

E por fim, a terceira etapa vem para demonstrar as bases do pensamento ocidental, que é cada vez mais presente dentro das comunidades indígenas. Apresentar os autores da tradição filosófica ocidental, para o debate contextualizado com nossos alunos sobre os conceitos/teorias desenvolvidas por tais autores, e dialogando sobre as diferenças e similaridades que existem entre as diferentes formas de perspectivar o mundo, como se estruturam e as formas como promovem uma visão de mundo, muitas das vezes, contrários àquilo que está no pensamento indígena.

Uma vez que nossa proposta tem como intenção de que a experiência da realização dos debates dos temas contextuais em sala de aula nos possibilite trilhar um caminho ainda não estabelecido, sem obrigações de cumprir um cronograma impositivo de quais competências e habilidades que devemos alcançar, mas sim uma forma de juntos (professor e alunos) nos emanciparmos, nos vermos como sujeitos transformadores de nossa realidade a partir dos diálogos, de nossas reflexões e ações que vão se constituindo ao decorrer dos nossos encontros.

Nosso objetivo é explorar o olhar perspectivista, intercultural e decolonial sobre as coisas/mundo, demonstrar que existem diversas formas de conhecimentos e que eles fazem

parte de um todo que nos constitui como ser crítico. Não queremos apontar uma visão de mundo como verdadeira ou ideal, mas sim demonstrar que o pensamento humano é constituído por uma diversidade de interpretações e como elas podem se complementar. Como, por exemplo, pensar na relação entre tecnologia e tradição, um assunto que pode ser debatido durante todo o ano e a partir de todas as categorias elencadas, uma vez que, cada vez mais, tecnologia e tradição se fazem presentes na realidade indígena.

Acreditamos então que as escolas indígenas sejam um ambiente ideal para desenvolvermos nossa proposta perspectivista, intercultural e decolonial, uma vez que, mesmo com uma grande presença do pensamento ocidental nas comunidades indígenas, podemos trilhar outras formas de conhecimento do mundo, a partir de uma epistemologia que muitas das vezes é ignorada pelo sistema educacional vigente.

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores - do corpo e da alma - o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores. E isso desnordeou os invasores dos idos de 1500 e continua desnordeando os invasores de nosso tempo que teimam em destruir as tradições originárias que permanecem resistindo, não sem muitas baixas, ao “canto da sereia” do capitalismo selvagem, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de um conforto e bem estar ilusórios¹¹³.

Os temas são amplos e permitem que os estudantes e professores indígenas possam navegar por diversas águas, e se estaremos em um rio cuja correnteza se faz imponente ou em um lago de água calma, somente a experiência da proposta colocada em prática poderá nos dizer.

3.6 A METODOLOGIA PROPOSTA

Os círculos de cultura são um método freiriano que pode ser definido como “grupos de discussão nos quais educadores e educandos, a partir de representações que codificam os desafios enfrentados em seu contexto social, desenvolvem o diálogo em que problematizam suas condições de vida e traçam estratégias de organização coletiva para resolver os desafios enfrentados” (FLEURI, 2018). Esse método deixa de lado uma educação na qual só se aprende a decorar, que Paulo Freire (1987) vai chamar de “educação bancária” ou aquela em que o professor, como detentor do conhecimento, fala e o aluno só escuta, como uma espécie de receptor.

¹¹³ MUNDURUKU, 2009, p. 24

Nossa proposta é para que haja um diálogo do qual todos participem de maneira crítica, não apenas aprendendo conceitos filosóficos, mas também a filosofar, a ver o mundo com criticidade, a se ver como parte da construção do conhecimento, se colocando diante do mundo como sujeito de sua história, com o qual o refletir criticamente e o agir sobre o mundo/realidade se dê de maneira concomitante, transformando seu entorno. Desta maneira, nos inspiramos no conceito de círculos de cultura freiriano, para que nossas aulas sejam diálogos que não precisem ser necessariamente dentro das salas de aulas, acreditamos que, quando pertinente, podemos ocupar os espaços externos do CEMIX para realizarmos nossas rodas de conversa.

Desse modo nossa proposta tem a intenção de formar rodas de conversa para a promoção de uma interação de maneira horizontal entre professor e aluno, visando preparar um campo fértil para o desenvolvimento de uma postura intercultural e decolonial nas aulas de filosofia. Acreditamos que as rodas de conversa vão ao encontro daquilo que Freire (1987) chama de “círculos de cultura”, que pode nos conduzir a uma reflexão e prática sobre o *ethos* do povo Akwê- Xerente, possibilitando assim que se *adentre*, de maneira intercultural crítica e decolonial, na cosmologia/epistemologia Akwê- Xerente.

Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse¹¹⁴.

Logo a escolha de propormos nossas aulas a partir de rodas de conversa é porque acreditamos que esta proposta metodológica de se relacionar de maneira horizontal com nossos educandos, vai ao encontro com aquilo que acreditamos como uma intervenção intercultural crítica e decolonial para as aulas de filosofia, ou seja, respeita e preserva as diversas perspectivas, os diferentes modos de conhecer, dá espaço para que possa se expressar sem constrangimento.

Na metodologia de rodas de conversa que pretendemos usar, encontramos uma valorização do outro, não se castra sua visão de mundo, pelo contrário, o estimula a refletir, a participar e agir criticamente sobre seu entorno. Para tal nos apoiaremos na BNCC como guia

¹¹⁴ (FREIRE, 1987, n.p.).

de nossas ações, dela extrairemos nossos temas contextuais para debatermos nas rodas de conversa., a fim de que possamos, como já apresentamos no subcapítulo anterior, “esticar” e “ajuntar” todo o conhecimento gerado em nossas rodas de conversa.

Este é um método inclusivo, que busca fomentar para os alunos e professores a manterem um diálogo aberto e debater ideias. Na educação Akwê- Xerente o interesse do aluno em aprender é o ponto de partida para se construir uma relação de ensino e aprendizagem, como podemos ver no terceiro subcapítulo do primeiro capítulo, sendo assim acreditamos que as rodas de conversa carregam em si uma potencialidade de despertar o interesse do aluno em participar, em expressar suas ideias e seus sentimentos. Uma vez que abordaremos temas contextuais, acreditamos ser capazes de provocarmos os alunos, chamarmos a atenção deles para um assunto/debate que lhes dizem respeito diretamente, mas sem que haja qualquer tipo de constrangimento da parte do professor para com os alunos, pelo contrário, o espaço é aberto para eles exporem aquilo que sentem/pensam sobre o tema em questão.

Para trabalharmos os temas contextuais nas aulas de filosofia no CEMIX, buscaremos no perspectivismo ameríndio um norte para compreendermos as bases do pensamento indígena, e juntarmos às categorias da BNCC que usaremos como temas contextuais, realizando o exercício de “esticar” e “ajuntar” o conhecimento gerado. Problematizar as categorias/temas contextuais com uma visão mais ampla é o objetivo de uma educação intercultural e decolonial, por este motivo aprender sobre o perspectivismo ameríndio se faz necessário para nossas rodas de conversa.

Quando trazemos para nossa roda de conversa, por exemplo, a categoria **Território e Fronteira**, devemos, como foi exposto no subcapítulo anterior, criar um diálogo entre o conhecimento produzido pelo povo Akwê- Xerente e o conhecimento dos filósofos da tradição ocidental, mas para que isso ocorra se faz necessário entender as bases do pensamento indígena assim como do pensamento ocidental, o que torna o perspectivismo ameríndio um caminho para pensarmos no conhecimento indígena como uma filosofia indígena.

Logo, ao fazermos da categoria **Território e Fronteira** um tema contextual, que possamos “esticar” e “ajuntar”, a partir das três etapas que expomos no subcapítulo anterior, o perspectivismo ameríndio nos dará condição de identificarmos a filosofia indígena nos diálogos que buscaremos ter junto a nossos alunos e convidados (tais como os anciãos e as lideranças indígenas), partindo deste pensamento/filosofia geral dos povos indígenas, para alcançarmos uma filosofia específica/própria do povo Akwê- Xerente. Acreditamos que esta valorização da epistemologia, pensada como uma filosofia, é um terreno fértil para que os jovens/nossos

alunos, não só se orgulhem de sua cultura/cosmologia, mas queiram aprender cada vez mais sobre sua própria forma de conhecer, e despertar o interesse em aprender, para o povo Akwê-Xerente, é a única maneira de se ensinar.

Assim acreditamos ser fundamental pensar numa metodologia que proponha o respeito pela alteridade e a liberdade de se ser quem é, de representar sua cultura, sua cosmologia, seu conhecimento, sem nenhum constrangimento. A riqueza que há na diversidade das perspectivas presentes no mundo e de como é necessário buscar formas de valorizá-las, por exemplo, o diálogo horizontal entre os diferentes olhares, faz com que acreditamos que as rodas de conversa nos parecem ser o ponto de partida ideal para trilharmos um caminho intercultural e decolonial para o ensino de filosofia para o povo Akwê- Xerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo procuramos apresentar quem é o povo Akwê- Xerente, para que fizéssemos esta contextualização dividimos o capítulo em três partes. No primeiro subcapítulo abordamos os primeiros contatos com os não indígenas, como se deu essa relação, como isso afetou o território onde os Akwê- Xerente viviam e os impactos causados em seu povo. No segundo subcapítulo tratamos a cosmologia Akwê- Xerente, para que assim pudéssemos ter uma noção sobre a forma como este povo se organiza socialmente e como agem diante da natureza circundante. O terceiro subcapítulo traz, a partir dos documentos oficiais, uma breve discussão a respeito da educação indígena, logo em seguida trazemos o método próprio de educação do povo Akwê- Xerente, a fim de que usássemos como referencial em nossa intervenção nas aulas de filosofia intercultural e decolonial.

O segundo capítulo consiste em nossa base teórica, que é quem nos conduz a pensarmos num ensino de filosofia para o povo Akwê- Xerente que seja intercultural e decolonial, sendo assim dividimos este capítulo em duas partes. No primeiro subcapítulo procuramos evidenciar o perspectivismo a partir do pensamento de Nietzsche, com a contribuição de Foucault e Deleuze, para construirmos uma base teórica sólida que nos forneça elementos que nos permitam ter clareza de como propor um ensino de filosofia intercultural e decolonial. O próximo subcapítulo busca trazer a luz uma forma geral do pensamento ameríndio, e o procuramos fazer a partir do perspectivismo ameríndio, teoria desenvolvida pelo antropólogo Viveiros de Castro, e contamos também com a contribuição do intelectual indígena Daniel Munduruku para o desenvolvimento do texto, neste momento da dissertação nossa intenção foi demonstrar uma outra forma de conhecer o mundo, de se relacionar com a natureza, para que compreendêssemos um outro olhar, e assim tornássemos mais claro nossa conduta nas intervenções das aulas de filosofia intercultural e decolonial.

No terceiro capítulo estruturamos nossa proposta de um ensino de filosofia que contemple aulas que sejam interculturais e decoloniais. Não foi possível a coleta de dados empíricos, por não ter sido viável uma intervenção em sala de aula – tanto na forma presencial como na remota –, devido a suspensão das aulas, que ocorreu por conta da pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, que impactou negativamente no desenvolvimento de nossa pesquisa. Logo, neste capítulo procuramos justificar a causa da não possibilidade da pesquisa *in loco*; também trazemos os motivos da escolha pelo CEMIX como local para realizarmos nossa intervenção. Em outro momento contextualizamos os conceitos de interculturalidade e

decolonialidade, para que pudéssemos apresentar nossa proposta e metodologia de intervenção nas aulas de filosofia para o povo Akwê- Xerente.

Nossa conclusão foi que, embora a pesquisa e intervenção em sala de aula tenha sido impossibilitada pela pandemia da COVID-19, acreditamos que nossa proposta busca evidenciar outras formas de conhecer o mundo, valorizar outras epistemologias, dando voz a quem sempre foi marginalizado. É um meio para pensarmos a filosofia não só como europeia, mas como humana, ou seja, uma produção do pensamento pertencente a todos os seres humanos, independente de qual seja a sua cultura/ cosmologia ou em qual região do planeta vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M.V.A.B.; CASTIGLIONI, A.C.; ANDRADE, K.S. Dicionário escolar Xerente – português / português – Xerente: uma breve análise da macro e da microestrutura. ENTRELETRAS. V.4, 2013.P. 102-113- ISSN: 2179- 3948
- ALBUQUERQUE, F. E.; CALDAS, R. B.C.; ARAÚJO, M. A.; ALMEIDA, S.A. Ensino de Línguas numa perspectiva intercultural. In: ALBUQUERQUE, F.; DOPA, R. A Cultura e a Língua Indígena na Constituição Federal de 1988.
- ALVES, L.C.; ROCHA, J.D.T. Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e cultura indígena Akwẽ – Xerente aldeia Rio Sono. Revista Humanidade e Inovações. V. 7, Nº13, 2020.
- BARROS, R. Complexidade da efetividade, realidade e perspectivismo. Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche. V.3, Nº2, 2010. P. 112-121.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Senado Federal. Brasília, 2016.
- BRASIL. Fundação Nacional do índio: Ministério da Justiça. Brasília, 2011.
- BRASIL. Instituto brasileiro de geografia e estatísticas: Ministério da Justiça. Brasília, 2011.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases: Senado Federal. Brasília, 2017.
- BRASIL. Plano Estadual de Educação: PEE/TO, 2015-2025.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação: Câmara dos Deputados. Brasília, 2000.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Ministério da Educação. Brasília, 2009.
- CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc. V.33, Nº118, 2012. P. 235-250.
- CANDAU, V.M.F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional. V. 10, Nº29, 2010. P. 151-169. ISSN 1518- 3438
- CARVALHO, D. F. Sobre perspectivismo e verdade em Nietzsche. Cad. Nietzsche. V.1, Nº2 41, 2014. P. 223-236.
- CASTRO, D.T.; OLIVEIRA, I.A. Filosofia, educação a descolonização epistêmica do saber. Educação e Filosofia. V.35, Nº 73, 2021. P. 79-109. ISSN 1982- 596X
- DELEUZE, G. Nietzsche; Tradução de Alberto Campus, Lisboa: Edições 70, 2009.

EIA/RIMA. HIDROVIA ARAGUAIA- TOCANTINS. Diagnóstico sócio-econômico e avaliação de impactos nas terras indígenas, situadas na área de influência do corredor de transporte multimodal centro-norte. Povo indígena Xerente/ TO. Consultor: Luís Roberto de Paula, 1998.

FARIAS, A. J. T.P. Ritual e Parentesco na Sociedade Xerente Contemporânea. Revista de Antropologia. V. 37, 1994. P. 309- 331.

FILHO, Sinval Martins de Sousa. EDUCAÇÃO AKWË- XERENTE (JÊ): SEUS SABERES E PRÁTICAS FRENTE AOS MODELOS BRASILEIROS DE ESCOLARIZAÇÃO. Itabaiana: GEPIEDADE, Ano 5, Volume 10, 2011.

FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no brasil. Percursos. V.2, Nº0, 2001.

FOUCAULT, M. As verdades e as formas jurídicas. In: FOUCAULT, M. Conferência 1. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado, Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, A.V. A tradição filosófica e o eurocentrismo: como decolonializar o filosofar e o ensino de Filosofia contemporâneo?. Revista Digital de Ensino de Filosofia. V.6, 2020. ISSN 2448- 0657

GIRALDIN, O. (2010) - I Educação Escolar Indígena e processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Vol. 2, número 2, pp: 265-284)

GIRALDIN, O – “Pontal e Porto Real: dois arraiais do norte de Goiás e os conflitos com os Xerente nos séculos XVIII e XIX”. Revista Amazonense de História, v. 1. n.1 jan/dez/ 2002, pp. 131-146

GIRALDIN, O.; NOLASCO, G. Aprender a Ensinar: A “pedagogia” Akwê-Xerente e a construção da pessoa. Revista Humanidades e Inovações. V. 4, Nº 3, 2017.

GIRALDIN, O.; MELO, V.M.C. Os Akwê-Xerente e a busca pela domesticação da escola. Tellus. Ano12, Nº22, jan./ jun., 2012.

GIRALDIN, O.; SILVA, C.A. Ligando os mundos: relação entre Xerente e a Sociedade circundante no século XIX. Bol. Mus. Pará. Emílio Goeldi. Sér. Ant. 18 (2), 2002.

GIRALDIN, O. Escola na aldeia e professor indígena na universidade: reflexões sobre a formação e prática docente Xerente. Dossiê. V. 7, Nº 14, jul./dez., 2010.

GORI,P.; STELLINO,P. O perspectivismo moral nietzschiano. Cad. Nietzsche. V.1, Nº 34, 2014. P. 101-129.

KBASDIMËKWA XERENTE, F.B.S. A Patrilinearidade entre os Akwê e os desafios enfrentados nos tempo atuais. Aldeia Boa Vista Mrãizawi: UFG, 2012.

- LIMA, L.G.B. O processo de conquista do território dos Akwê-Xerente no estado do Tocantins. USP Agrária. Nº19, 2013. P. 61- 85.
- MATTOS, R.. Língua e Cultura Xerente: Coletânea de Artigos e Descrições Sobre a Língua e a Cultura do Povo Akwe Xerente do Tocantins. Miracema do Tocantins, 2005.
- MESQUITA, R. Indígenas em contexto urbano, conflitos socioculturais e linguísticos: o exemplo dos Akwê-Xerente. Revista de Ciências Humanas. V.49, Nº12, 2015. P. 143- 162.
- MOTA, T. Nietzsche e as perspectivas do perspectivismo. Cadernos Nietzsche. 27, 2010.
- MUNDURUKU, D. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. Revista Múltiplas Leituras. V.2, Nº1, 2009. P. 21-29.
- NDLOVU, M. Por que saberes indígenas no século xxi? uma guinada decolonial. Epistemologias do Sul. Tradução Marcos de Jesus Oliveira, Priscila Francisco Pascola. V.1, 2017. P. 127-144.
- NIETZSCHE, F.. Além do bem e do mal. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.
- NIETZSCHE, F. A vontade de poder. In: NIETZSCHE, F. Terceiro Livro: princípio de uma nova valoração. Tradução Marcos Sinésio Pereira Fernandes, Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.
- NIETZSCHE, F. Os Pensadores. In: NIETZSCHE, F. A Gaia ciência. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- NIETZSCHE, F.. Genealogia da Moral. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.
- NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. Tradução Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.
- NOGUEIRA, R. O ensino de filosofia e a lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- OLIVEIRA, E.S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. Boletim Historiar. V.8, N1, 2021. P. 97-115. ISSN 2357- 9145
- ROCHA, J.S. Notas sobre o perspectivismo em Nietzsche. Theoria- Revista eletrônica de Filosofia. V. 4, Nº9, 2012 – ISSN 1984- 9052.
- SCHROEDER, I. Política e Parentesco nos Xerente. São Paulo: 2006.
- SCHROEDER, I. Os Xerente: estrutura, história e política. Goiânia: Soc. E Cult., v.13, n1, p 67-78, 2010.

SEFAZ. Disponível em: <<http://www.sefaz.to.gov.br/zoneamento/mapas/>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

SEFAZ. Disponível em: <<http://www.sefaz.to.gov.br/zoneamento/mapas/cartas-imagem---municipios-do-tocantins/>>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

SEDUC. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/seduc/ceeito-conselho-estadual-de-educacao-escolar-indigena/6q1h1sgbg2r4>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

SILVA, V.A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*. V.18, N°1, 2017. P. 179-190.

SÔPRE XERENTE, A. Particularidades dos sons, nomes, verbos, advérbios e posposições em Akwë (Xerente), família jê central, tronco macro-jê. Brasília: UNB, 2019.

SOUZA, R.C.; ANDRADE, K.S. A Escola Indígena Wakômēkwa e seus processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da Interculturalidade: Um relato de experiência. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. V.5, N°1480, 2019- ISSN: 2525- 7870

SOUZA, R.C. A Educação escolar indígena intercultural e o ensino das artes: um olhar sobre as práticas da escola Wakômēkwa na comunidade Riozinho Kakumhu – povo Xerente – Tocantins. São Paulo: UNESP, 2019.

SRÔNE XERENTE, R.; XERENTE, S.L.G.S. O contexto social e ações pedagógicas nas escolas indígenas Akwë. *Articul. constr. saber*. V.2, N°1, 2017. P. 326 - 362

TPÊKRU XERENTE, V. Os substantivos em Akwë Mrmêze: uma proposta lexicográfica na perspectiva da identidade Xerente. Araguaína: UFT, 2019.

Vários Autores. LANDA, M.B.; HERBETTA, A.F. (orgs.). Educação indígena e interculturalidade um debate epistemológico e político. In: DAMSÔKÊKWA XERENTE. E. Os direitos humanos e a diversidade cultural a partir da experiência de um acadêmico indígena Akwë/ Xerente, no mestrado em direitos humanos da UFG. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

Vários Autores. LANDA, M.B.; HERBETTA, A.F. (orgs.). Educação indígena e interculturalidade um debate epistemológico e político. In: KÂMER APINAJÉ. J. R. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

Vários Autores. LANDA, M.B.; HERBETTA, A.F. (orgs.). Educação indígena e interculturalidade um debate epistemológico e político. In: PÔCUHTÔ, T.; TÊRKWÏJ, J.; TUPËN, L.; KÏNRY, O.; PÊPHÂ, A.; CÔHTÂT, A.; HERBETTA, A.; LEAL, F.E.; PARATY,E.; HUHTÊ, G.; KRAHÔ, T.S. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO: RUMOS MEHI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR KRAHÔ. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

Vários Autores. LANDA, M.B.; HERBETTA, A.F. (orgs.). Educação indígena e interculturalidade um debate epistemológico e político. In: SILVA, M.S.P.; HERBETTA, A. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

Vários Autores. GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). Reinventado Freire. In: FLEURI, Reinaldo Matias. Paulo Freire: Aprender a Educar com os Povos Indígenas. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemman Center/ Stanford Graduate School of Education, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A Inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: COSAC NAIFY, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: COSAC NAIFY, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005>. Acesso em: 13 de maio de 2018. Rio de Janeiro: MANA, Vol 2, 1996.