



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

GERALDO ALVES LIMA

**FILOSOFIA INDÍGENA E SEU ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE
SABERES PRODUZIDOS PELO POVO XERENTE NO ESTADO DO
TOCANTINS**

**PALMAS-TO
2024**

GERALDO ALVES LIMA

**FILOSOFIA INDÍGENA E SEU ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE
SABERES PRODUZIDOS PELO POVO XERENTE NO ESTADO DO
TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Filosofia profissional da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Área de Pesquisa: Práticas de ensino de filosofia

Orientador (a): Dra. Maria Socorro Ramos Militão.

**PALMAS-TO
2024**

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

L732f Lima, Geraldo Alves.

Filosofia indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos no povo Xerente no Estado do Tocantins.. / Geraldo Alves Lima. – Palmas, TO, 2024.

96 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2024.

Orientadora : Dra. Maria Socorro Ramos Militão

1. Filosofia indígena. 2. Educação escolar indígena. 3. Saberes tradicionais. 4. Práticas de ensino. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado 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).

GERALDO ALVES LIMA

FILOSOFIA INDÍGENA E SEU ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE
SABERES PRODUZIDOS PELO POVO XERENTE NO ESTADO DO
TOCANTINS.

Banca Examinadora da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia profissional para a obtenção do título de Mestre (a) em Filosofia e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e membro(as) da Banca de defesa da mesma.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª. Dra. Maria Socorro Ramos Militão (UFU) (orientadora)

Prof. Dr. José Soares das Chagas (PROF FILO-UFT) (membro interno)

Prof. Dra. Elsa Marisa Muguruza Dal Lago (IFBA) (membro externo)

Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral (PROFI-FILO-UFT) (membro interno)

*Dedico a minha mãe (in memoriam) Ana
Alves Lima que me ensinou a beleza das
palavras quando ainda não sabia ler.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, composta por Helena Mendes da Silva Lima e João Vitor Mendes Lima, por fazerem parte da minha vida.

Agradeço à amizade e ao respeito de Adriano Karajá e Armando Sõpre Xerente por sua gentileza.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Socorro Ramos Militão pela paciência e contribuições durante o processo do Mestrado.

Agradeço ao programa PRO-FILO, núcleo UFT na pessoa do professor Dr. José Soares e a toda(os) a(os) docentes em especial ao Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral representando as(os) professoras(es) que contribuíram significativamente com a minha formação intelectual durante o Mestrado em suas respectivas disciplinas.

RESUMO

Esta dissertação aborda a filosofia indígena e o seu ensino na construção dos saberes do povo Xerente, no Estado do Tocantins. O objetivo geral a que nos propomos é e para desenvolver a pesquisa estabelecemos como objetivos específicos: a) analisar a documentação e currículos dos professores(as) da instituição escolar indígena; b) descrever as rotinas do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins; c) investigar como o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente se relaciona com os anciões através dos conteúdos do componente curricular filosofia em sala de aula. O problema filosófico central que norteia a pesquisa, busca saber: como o ensino da filosofia nos componentes curriculares indígenas contribui para a construção dos saberes tradicionais e da visão de mundo do povo Xerente no Tocantins? Tendo como desdobramentos os seguintes problemas filosóficos: qual é a formação dos professores que lecionam Filosofia nas escolas indígenas? Quais são as rotinas e a constituição representativa do Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins? Como os saberes tradicionais são trabalhados na escola indígena? A metodologia adotada na pesquisa é a qualitativa, de natureza aplicada e tem como objetivos exploratórios investigar os procedimentos técnicos de pesquisa-ação. Observou-se que as deliberações do conselho de educação escolar indígena nem sempre são executadas de maneira objetiva. Para enfrentar esses desafios, propõe-se a utilização de imagens na construção de narrativas que estabeleçam um diálogo com os saberes tradicionais. Essa abordagem busca não apenas valorizá-los, mas também integrá-los às aulas de filosofia, ampliando o escopo para além dos conteúdos definidos pela componente curricular orientada pelo governo do Estado. Este produto educacional, voltado para a formação docente em Filosofia nas escolas indígenas, tem como problema central a implementação de atividades utilizando imagens (fotográficas ou vídeos), visando ao desenvolvimento do pensamento teórico e crítico dos estudantes do ensino médio em uma escola indígena.

Palavras-chaves: Filosofia indígena. Saberes tradicionais. Práticas de ensino. Educação indígena.

ABSTRACT

This dissertation addresses indigenous philosophy and its teaching in the construction of the knowledge of the Xerente people in the state of Tocantins. The objectives include: To analyze the documentation and curricula of the teachers of the indigenous school institution; to describe the routines of the State Council for Indigenous School Education of the state of Tocantins. To investigate how the Xerente Indigenous High School relates to the elders through the contents of the philosophy curricular component in the classroom. The central problem asks: how does the teaching of philosophy in indigenous curricular components contribute to the construction of traditional knowledge and the worldview of the Xerente people in Tocantins? Other questions addressed include: what is the training of the teachers who teach Philosophy in indigenous schools? What are the routines and representative composition of the Council for Indigenous School Education of Tocantins? How is traditional knowledge worked in the indigenous school? The methodology adopted was qualitative, of an applied nature and with exploratory objectives, technical procedures of action research. It was observed that the deliberations of the indigenous school education council are not always carried out objectively. To address these challenges, the proposal is to use images to construct narratives that engage with traditional knowledge, valuing them in philosophy classes in addition to the contents of the curricular component guided by the state government. This educational product, aimed at teacher training in Philosophy in indigenous schools, has as its central problem the implementation of activities using images (photographic or video), aiming at the development of theoretical and critical thinking of high school students in an indigenous school.

Key-words: Indigenous Philosophy. Traditional Knowledge. Teaching Practices. Indigenous Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Associação de apoio a escola
ASPIT	Associação dos Professores Indígenas do Tocantins
BNCC	Base Nacional comum curricular
CEEI/TO	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins.
CEMIX	Centro de ensino médio indígena Xerente
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DSEI-TO	Distrito Sanitário Especial Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
PROF-FILO	Programa de Pós-Graduação em Filosofia profissional.
PNE	Plano nacional de educação
SEDUC	Secretaria de Educação e cultura
UE	Unidade Escolar
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNEIT	União dos Estudantes Indígenas do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CAPÍTULO 1- RELAÇÕES CRÍTICAS ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGINA	19
2.1	Diferença entre educação indígena e educação escolar indígena.....	23
2.2	A decolonização da educação indígena por meio da inclusão de autoras(es) indigenistas na construção de saberes nas escolas indígenas.....	25
2.3	Cosmologia e mitos indígenas.....	32
2.4	Educação escolar Indígena: Princípios e normas na legislação.....	34
2.5	Educação intercultural uma solução para educação indígena no Brasil.....	36
3	CAPÍTULO 2- FILOSOFIA INDÍGINA: UMA REFLEXÃO DE FRONTEIRA	38
3.1	Considerações sobre filosofia e pensamento indígena.....	39
3.2	Aproximações entre filosofia e pensamento indígena.....	43
3.3	A construção de uma filosofia de fronteira.....	46
3.4	Interculturalidade escolar.....	52
4	CAPÍTULO 3 - A CONSTRUÇÃO DE PONTES ENTRE O CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLA INDÍGINA E O CENTRO DE ENSINO XERENTE WARÃ(CEMIX) PARA A EFETIVAÇÃO DE UM PRODUTO EDUCACIONAL.....	55
4.1	Conselho estadual de educação escolar indígena (CEEI/TO)	58
4.2	Centro de ensino médio indígena Xerente Warã-CEMIX	65
4.3	Produto educacional: Guia pedagógico e uso de imagens na construção de narrativas com diálogos e saberes tradicionais	70
4.3.1	Metodologia do produto	71
4.3.2	Replicabilidade prática do modelo e avaliação	73
.....
.....	Modo de avaliação.....
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS.....	74
	ANEXO A AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	79
	ANEXO B TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS.....	80
	ANEXO C TCLE	90

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Filosofia indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos pelo povo Xerente no Estado do Tocantins*, é fruto das pesquisas em torno do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa práticas de ensino de filosofia com ênfase na Formação Docente e Área de Concentração em Ensino de filosofia, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Palmas–TO. A pesquisa tem como foco o processo de ensino da filosofia com vistas à valorização dos saberes tradicionais indígenas no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente-Warã (CEMIX), que é uma unidade de Ensino jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação de Miracema do Tocantins (TO), mantida com recursos financeiros estaduais que são repassados à Associação de Apoio ao Centro, localizado no município de Tocantínia, a 70 km de Palmas, capital no Estado do Tocantins.

Fundado em 2005, como fruto das lutas de lideranças do Povo Akwê-Xerente a Escola também contribuiu com a necessidade de criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, do Estado, o Centro de Ensino Xerente tornou-se uma instituição pública de destaque devido à gestão participativa e autônoma que adotou e por oferecer uma educação específica e diferenciada, aberta tanto para os estudantes indígenas, quanto os povos que não são xerentes, mediante anuência da escola da comunidade.

A partir de 2022, a Escola adotou o chamado Novo Ensino Médio Integral foi implementado na escola de forma gradual, inicialmente, no primeiro ano do ensino secundário. Na sequência, adotou a modalidade de ensino integral para o Ensino Fundamental da segunda fase, ofertado inteiramente em tempo integral. Em 2023, introduziu a nova estrutura de ensino pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), contemplando itinerários formativos em todas as séries do Ensino Médio.

A proposta do ensino integral, delineada no Projeto Político Pedagógico (2023) da escola visou promover a autonomia e o interesse pelo conhecimento. Com isso, o projeto existencial dos estudantes tornou-se o tema transversal de todo o projeto da escola e passou a guiá-lo nas escolhas mais decisivas para as suas vidas, auxiliando-os tanto nas decisões cognitivas quanto socioemocionais. O protagonismo do estudante, fundamentado nos quatro eixos do percurso formativo, buscou ampliar a sua visão de mundo e prepará-lo para fazer as melhores escolhas relativas à carreira.

À vista deste itinerário formativo, estabelecemos como problema central da pesquisa, saber: como o ensino da filosofia nos componentes curriculares indígenas contribui com a preservação de saberes tradicionais e a visão de mundo do povo da etnia Xerente no Estado do Tocantins? E dessa desdobra-se a necessidade de saber: qual é a formação dos professores(as) que lecionam o componente curricular de filosofia nas escolas indígenas? Quais são as rotinas e a constituição representativa do conselho de educação escolar indígena do Tocantins? E como os saberes tradicionais são relacionados em uma escola indígena?

A construção das hipóteses para a problemática de pesquisa está relacionada à seguinte afirmação: os saberes originais indígenas podem ser trabalhados junto com os componentes filosóficos ocidentais não indígenas. Além disso, destacamos que a formação dos professores está relacionada com uma opção política dos governantes. Destacamos que o conselho de educação escolar Indígena tem representatividade dos povos originários do Tocantins. Os saberes tradicionais são trabalhados por iniciativas pessoais de cada docente. A filosofia intercultural contextual contribui para o entendimento da problemática da pesquisa.

O objeto de estudo central desta dissertação visa analisar a filosofia intercultural e o seu ensino, com um refinamento temático para o ensino de filosofia em uma escola indígena contemporânea, com limites geográficos no Estado do Tocantins, Brasil, especificamente na comunidade indígena Xerente. O período de análise abrange a década de 2005 à de 2023 e tem como público-alvo professores, líderes comunitários e membros da comunidade Xerente envolvidos no ensino e na preservação da cultura e pensamento indígena.

As variáveis principais da pesquisa incluem métodos de ensino de filosofia em escola indígena; contribuições dessa filosofia para a construção de conhecimentos na comunidade Xerente; bem como os desafios e oportunidades associados ao ensino desta filosofia na citada comunidade. Da pesquisa, foram excluídos outros povos, escolas indígenas ou comunidades não pertencentes ao povo Xerente no Tocantins e as filosofias culturais e territoriais as diversidades das etnias indígenas, entre essas, menciono indigenistas de outras regiões do Brasil.

O Estado do Tocantins situa-se na região amazônica e carrega nos seus entrelaçamentos culturais e territoriais as diversidades das etnias indígenas. Nesta dissertação, o estudo realizado sobre as riquezas dos saberes dos povos Xerentes, cujo território é composto pelas Terras Indígenas Xerentes localizadas no cerrado do Estado do Tocantins, situadas na banda Leste do rio Tocantins, a 70 km ao Norte da capital, Palmas. O

nome Xerente foi atribuído por não indígena, e visou diferenciá-lo dos demais povos Akwê.

A região enfrenta enormes desafios devido à grande pressão exercida pelos grandes latifundiários do agronegócio, pelo desmatamento e falta de políticas públicas voltadas à proteção do meio ambiente e direitos dos povos indígenas. Em 2021, os Xerentes foi uma das etnias que mais se uniu em protestos nacionais contra as políticas relativas às questões indígenas do então governo Jair Messias Bolsonaro.

O povo Xerente compartilha semelhanças com outras comunidades étnicas, como os Karajás-Xambioás, embora haja distinções singulares, uma delas é o profundo respeito que os Karajás têm com os anciãos, o que é essencial para a transmissão e preservação de suas histórias e mitos. Esta singularidade desempenha papel crucial na definição de sua identidade cultural e no fortalecimento de suas raízes, e foi o que levou

O povo Xambioá a preservar suas histórias há gerações. Os mais velhos (anciões) são os contadores de suas histórias; assim como dos mitos, lendas, as histórias, são repassadas para os mais novos, em meados de junho a agosto. Quando o povo Xambioá acampa na praia, os anciões reúnem todos em volta do fogo e contam as histórias. Os anciões do povo Xambioá são vistos dentro da aldeia como um 'livro', uma biblioteca. Esses livros estão sendo recolhidos pelo Kanaxiwe (Deus) e estão levando junto a história do povo. Os mais novos não conhecem sua própria origem, os mitos, as lendas; e as histórias ficaram paradas no tempo, assim, os mais novos não conhecem sua história porque já não são mais contadas nos acampamentos nas praias e pouco contadas nas escolas (Albuquerque; Karajá, 2016, p. 29).

A iniciativa de desenvolver o objeto de estudos dessa pesquisa foi motivada por uma visita feita à Aldeia Karajá Xambioá e à sua escola, em 04 de novembro de 2017, acompanhando acadêmico(as) do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior, quando tive a oportunidade de dialogar com membros da aldeia. A motivação foi despertada por uma conversa tida com o professor Edvan Guarany, responsável pela disciplina de Filosofia. Ele compartilhou algumas das dificuldades enfrentadas no ensino dessa disciplina, mas também enfatizou o uso dos mitos indígenas como recurso pedagógico nas aulas de filosofia.

Daí adveio o meu entendimento de que o ensino de filosofia em escolas indígenas deve estar integrado à necessidade de fomentar uma reflexão crítica sobre o valor e a importância dos saberes tradicionais de cada povo indígena e isso se alinha à perspectiva de assegurar os seus direitos. Também discorre deste entendimento, a importância de evidenciar o ensino de filosofia a partir do diálogo com os conhecimentos e saberes indígenas, promovendo o diálogo intercultural e contribuindo com o fortalecimento da educação indígena como espaço de resistência e de preservação da cultura dos povos

indígenas.

Por isso, o objetivo geral desta pesquisa se propõe investigar as práticas do ensino de Filosofia na perspectiva de construção de novos saberes e visão de mundo dos membros desta comunidade Xerente do Tocantins, a fim de problematizar o ensino da filosofia nos componentes curriculares indígenas no tocante à sua contribuição com a construção de seus saberes tradicionais.

A partir desse cenário foi que se constituiu os seguintes objetivos específicos: i) Analisar a documentação e currículos dos professores(as) da instituição escolar indígena; ii) Descrever as rotinas do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins; iii) Investigar como o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente se relaciona com os anciões através dos conteúdos do componente curricular filosofia em sala de aula. Com vista a atingir tais objetivos debruçamo-nos sobre os caminhos que dialogam com o método, a abordagem e as possibilidades da pesquisa.

A pesquisa elegeu a abordagem qualitativa para apreender os dados ao invés de buscar inferências generalizáveis, por entender, como Appolinário (2015, p. 164), que essa é a metodologia que foca a compreensão do tema ao invés de buscar formulações de leis gerais; ou como pensa Minayo (2015, p. 79), sobre o trabalho

com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para esta autora existe um ciclo de pesquisa qualitativa que inclui três etapas: “fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental” (Minayo, 2015, p. 26). E, nesta dissertação, utilizamos a pesquisa exploratória para investigar as possibilidades e cenários ainda pouco explorados, por entender que esse método de pesquisa é fundamental para apreender um fenômeno, identificar padrões, ideias ou hipóteses iniciais, Para Lösch (2023, p.11),

O objetivo deste tipo de pesquisa exploratória é [...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Desse modo, o estudo exploratório ajuda a responder às perguntas que norteiam a pesquisa, construindo hipóteses com o material coletado, o qual o pesquisador pretende estudar. Em suma, pode-se observar que o planejamento de uma pesquisa do tipo exploratória é bastante flexível, visto que esta possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Creemos que a pesquisa exploratória nos permitiu identificar, durante a fase inicial de conhecimento, lacunas objetivas no campo da pesquisa, para então desenvolvermos nosso produto educacional, gradualmente consolidado ao longo do planejamento da pesquisa. E em cujo processo se consolidaria a sua natureza e aplicabilidade, e isso porque entendemos que “A pesquisa aplicada é dedicada à geração de conhecimento para solução de problemas específicos, é dirigida à busca da verdade para determinada aplicação prática em situação particular. Pode ser chamada também de proposição de planos, pois busca apresentar soluções para determinadas questões organizacionais” (Nascimento, 2016, p. 03).

Inicialmente analisamos os principais documentos da instituição escolar indígena, a legislação pertinente e o currículo do(a) professor(a) da disciplina de Filosofia, ou seja, adotamos a técnica de análise de conteúdo, “uma técnica para tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema” (Vergara, 2012, p. 8). Essa abordagem tem como objetivo primordial a busca do significado dos materiais textuais: artigos de revistas, prontuários em geral ou a transcrição de entrevistas realizadas com sujeitos, individual ou coletivamente (Appolinário, 2015, p. 165).

No tocante à metodologia da pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação como procedimento técnico para promover a participação ativa, contextualização, transformação social, rigor metodológico, aplicabilidade prática, pois,

por ser uma pesquisa participativa, preocupada com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes da situação investigada estão envolvidos de modo a contribuir com a transformação da realidade, a pesquisa-ação é muitas vezes entendida como uma metodologia restrita a grupos sociais pertencentes às classes sociais populares, vista como forma de engajamento sociopolítico em prol das classes minoritárias. Porém, pode ser discutida em áreas de atuação técnico-organizativa, com objetivos e focos próprios do campo da pesquisa a que se aplica, que tem seus compromissos sociais e ideológicos definidos (Corrêa, 2018, p. 65).

Posteriormente, procedemos com as entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em dispositivos celulares e em seguida transcritas. Esses diálogos foram realizados com representantes de instituições intimamente relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, as quais foram previamente identificadas durante uma fase inicial da pesquisa exploratória. Nesse contexto, incluímos o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. O propósito desses encontros foi obter uma compreensão mais aprofundada das atividades cotidianas do conselho. Assim, elaboramos um questionário semiestruturado que

abordou temas como a estrutura operacional do conselho e seu organograma, uma breve narrativa sobre sua origem e as políticas implementadas para valorizar os conhecimentos tradicionais.

Para descrever as práticas de ensino de filosofia na referida Escola selecionamos os professores modulados na disciplina de filosofia da turma da 2ª série do ensino médio ou que envolvidos em trilhas do conhecimento com conteúdos filosóficos. Para tanto, formulamos um questionário com as seguintes perguntas: Quais metodologias utiliza para ensinar filosofia? Recebeu alguma formação específica para lecionar essa disciplina? O governo do Estado do Tocantins promove políticas públicas de valorização dos conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas? O material didático disponível é suficiente e adequado para valorizar os saberes tradicionais do povo Xerente? Qual é a sua formação acadêmica na área de filosofia? Estas questões foram direcionadas aos professores(as) visava compreender as suas abordagens, formação, percepções sobre políticas educacionais e adequação do material didático às necessidades específicas da comunidade escolar Xerente.

Quanto ao registro dos saberes dos anciões relacionados às atividades da escola construímos um questionário a ser respondido pelo diretor da escola, com as seguintes indagações: 1) Os conteúdos da disciplina de filosofia contemplam os saberes tradicionais das aldeias relacionadas com o CEMIX? 2) O Estado do Tocantins demonstra preocupação em relacionar os saberes tradicionais com as atividades da escola? 3) Os(as) professor(as) participam de formações específicas para garantir a valorização dos saberes tradicionais do povo Xerente? 4) As/os professoras(es) têm licenciatura em Filosofia? 5) O material didático é adequado para o desenvolvimento crítico e a construção de um projeto de vida voltado para os jovens indígenas?

As indagações propostas acima são importantes não apenas para mensurar a existência ou não de políticas públicas educacionais que respeitem e valorizem os saberes dos povos indígenas, mas também para evitar incorrer no risco de interpretar mal ou desconsiderar as perspectivas indígenas ou resultar em uma representação inadequada aos saberes produzidos pelo povo Xerente.

Quanto aos benefícios da pesquisa, a análise pode fornecer elementos sobre o ensino de filosofia em escolas indígenas e nos permitir identificar práticas eficazes, e mesmo colaborar com o fortalecimento da educação indígena, sugerindo a inclusão de conhecimentos filosóficos relevantes que intercedam a formação de identidades culturais que contribuam com uma formação multicultural. Neste sentido podemos fortalecer os

vínculos intergeracionais dentro da comunidade e colaborar com a transmissão de conhecimentos tradicionais e culturais, promovendo, concomitantemente, o respeito e a valorização das gerações ancestrais e da própria cultura do povo brasileiro.

À vista do que explicitamos até aqui, dispusemos a pesquisa em quatro momentos, considerando a introdução e três capítulos, organizados da seguinte forma: Introdução, na qual, contextualizaremos o tema proposto, a justificativa, os problemas filosóficos-educacionais que estruturam a pesquisa e as suas respectivas hipóteses, a definição dos objetivos, a metodologia e as limitações da pesquisa, a fim de melhor explicitar o escopo da pesquisa proposta.

O Capítulo 1, apresenta as relações críticas entre a educação escolar indígena e a educação indígena, e, nele, serão desenvolvidos importantes aspectos da educação e da escola indígena, a fim de compreender como está implementada a educação escolar indígena no Estado do Tocantins. Para isso, utilizamos como referência reflexiva o pensamento dos seguintes especialistas na área: Dr. Edson Kayapó (2019), Dr. Gersem Baniwa (2019), entre outros. Antes, porém, buscaremos entender como ocorre a formação das crianças e jovens indígenas a partir da construção de uma política diferenciada de educação e escola indígena, diversa das políticas que os governos estaduais utilizam em muitas aldeias, as quais servem como ferramenta de alienação. Por isso, propomo-nos a refletir sobre a programada desqualificação da educação escolar indígena e o silenciamento da educação indígena no País.

O Capítulo 2, apresenta a filosofia indígena e uma reflexão de fronteiras, visando compreender a relação entre a filosofia e o pensamento indígena, juntamente com a análise de tópicos conexos a essa temática. A delimitação de territórios e fronteiras geográficas que, frequentemente, moldam o destino de suas populações, é uma característica marcante da experiência humana. Nesse contexto, a questão indígena emerge como uma realidade dolorosa que merece nossa atenção, e nos instiga a pensar na interculturalidade como conceito capaz de enriquecer uma filosofia de fronteira. Nesse sentido, é essencial analisar, de modo crítico e aprofundado, os diversos usos deste conceito e sua intrínseca relação com a educação.

Para orientar a pesquisa, tomaremos as concepções de referência em Maxim Repetto (2019), visando aprofundar o entendimento acerca da complexidade dos usos do conceito de interculturalidade, de modo a proporcionar uma estrutura coesa das discussões deste capítulo, de modo que, inicialmente, abordaremos as filosofias e pensamentos indígenas, para, em seguida, investigar as interconexões entre a filosofia e o

pensamento indígena, tendo em mente a possibilidade de construção de uma filosofia de fronteira.

O *Capítulo 3*, apresenta a construção de pontes entre o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã (CEMIX) e a construção de um produto educacional, como perspectiva de trabalho com uma filosofia de fronteira, que considera tanto os saberes indigenistas quanto a filosofia. Como principal meta, visamos aprofundar com profundidade e rigor, as características específicas das instituições escolares indígenas, exemplificadas pelas duas instituições descritas acima, confrontando-as com a prática educacional relacionada aos saberes tradicionais. Para isso, consideraremos a aplicação da legislação e a efetiva implementação das políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas, pois, como aduz Bourdieu (1989, p. 105), “A investigação dessa história proporciona os instrumentos necessários para uma verdadeira conscientização, ou seja, para um verdadeiro domínio sobre si mesmo”.

Para alcançar esse objetivo, propomos a realização de uma visita de campo à citada escola, a fim de conhecer a realidade vivenciada pelas comunidades indígenas. O que implica em adentrar a história política e cultural construída pelos indígenas, para entender de modo aprofundado as suas políticas culturais. Os problemas filosóficos que perseguiremos naquelas instituições visam saber: Como ser efetiva a educação indígena bilíngue intercultural? Como o ensino da filosofia nas matrizes curriculares indígenas contribui com a construção de saberes? E com visão de mundo do povo da etnia Xerente no Estado do Tocantins?

Nas *Considerações finais*, retornaremos os objetivos e problemas filosóficos propostos e suas respectivas hipóteses, a fim de explicitar quais foram os resultados alcançados, após a execução da pesquisa, teórico-prática, evidenciando o valor filosófico e social desta pesquisa desenvolvida e a relevância.

CAPÍTULO 1

Relações críticas entre a educação escolar indígena e a educação indígena

Neste capítulo serão desenvolvidos importantes aspectos da educação e da escola indígena a fim de compreender como está sendo implementada a educação escolar indígena no Estado do Tocantins. Para tanto, utilizaremos como referência reflexiva o pensamento dos seguintes especialistas na área: Dr. Edson kayapó (2019), Dr. Gersem Baniwa (2019), entre outros. Antes, procuramos entender como se desenvolve a formação das crianças e jovens indígenas a partir da elaboração de políticas diferenciadas de educação e escolas indígenas, diversa daquela utilizada pelos estados, que visam a alienação dos estudantes. Daí propormos, neste capítulo, refletir sobre a planejada despreparação da educação escolar indígena e o silenciamento da educação indígena no Brasil, como elucida (Kayapó, 2019, p. 59):

A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas.

É imperativo direcionar nossa atenção para o silenciamento violento que afeta os povos originários, uma realidade muitas vezes perpetuada pelos mecanismos presentes na educação indígena. Nesse sentido, é crucial explorar as contribuições de autoras e autores engajados nesse debate, trazendo à tona a perspectiva crítica de filólogas e filósofos interculturais indígenas e indigenistas comprometidos com a busca por direitos.

No *primeiro momento* da pesquisa, consideramos que a educação se insere em um processo de socialização dos indivíduos e suas relações sociais, econômico-política e cultural, e na qual se dá abismal diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena, o que tem tornado uma mera transmissão e produção de conhecimentos não-indígenas em detrimento da indígena. Diante dessa realidade, Kaiapó (2019) aponta a necessidade de se refletir sobre o papel da educação escolar indígena, a sua relação com

outros sistemas sociais e a socialização dos saberes tradicionais produzidos pelos povos indígenas. Diante disso, busca-se aqui abordar e diferenciar a educação indígena da educação escolar indígena, a fim de melhor compreender essa realidade na Amazônia Legal, em especial, no Estado.

No *segundo*, enfatiza-se que a educação indígena existe há muito tempo e se baseia na transmissão de conhecimentos por meio da tradição oral em idiomas próprios, sem a necessidade de desenvolver a escrita alfabética. Contudo, a educação escolar indígena é oferecida dentro do sistema escolar institucionalizado, e não adaptada para atender às necessidades e particularidades culturais das comunidades indígenas, embora seja vista como uma forma de integrar a sabedoria tradicional ao conhecimento acadêmico não indígena.

Por estas diretrizes institucionais federais, colocam-se grandes obstáculos à implementação de uma educação escolar indígena, que seja condizente com as necessidades de cada povo originária. Entre os desafios a enfrentar estão os desafios relativos à falta de profissionais capacitados para oferecer um projeto de educação efetivamente adequado aos inúmeros povos indígenas brasileiros e a infraestrutura escolar apropriada às suas necessidades da formação educacional.

No *terceiro*, destaca-se a necessidade de uma educação indígena crítica e inclusiva, que valorize os saberes tradicionais dos povos originários e se constitua por uma perspectiva intercultural. Para isso, é necessário ir além das estruturas de poder colonial para fortalecer a diferença de nomenclaturas, o que exige a adoção de uma metodologia decolonial do conhecimento, primando pela valorização dos saberes tradicionais. O que pode ocorrer a partir da participação das comunidades indígenas na definição dos conteúdos e práticas pedagógicas e no registro destes saberes em diferentes formatos, como livros, vídeos e fotografias realizados pelos jovens indígenas nas escolas.

No *quarto*, sugeriremos a inclusão de autores indígenas que abordam a educação escolar indígena que lhes valorize e dê voz sobre a sua própria educação, a fim de que se possa compreender além das obras destes autores, como os seus legados e suas ações políticas podem se refletir nas escolas indígenas do Brasil, em especial: Ailton Krenak (2020), Daniel Munduruku (2005), Kaká Werá Jecupé (1998) e Cristino Wapichana (2016) e outros. Estes importantes autores indígenas são portadores dos métodos adequados à implementação do modelo de educação e escola que os seus povos necessitam, daí ser imprescindível considerar o pensamento deles, em especial, aqui, na disciplina de filosofia e nos componentes curriculares escolares, estando ou não eles inseridos no mundo acadêmico.

O *quinto*, valoriza a cosmologia indígena que estuda o universo e está intrinsecamente ligada a mitos e histórias sagradas de sua cultura. Nesse aspecto, os mitos são fundamentais para entender as cosmologias que transmitem os conhecimentos e saberes tradicionais. Reconhecer e valorizar a visão de mundo dos povos indígenas é fundamental para demonstrar que a cosmologia pode ser difundida por meio da educação originária, tal como aponta Davi Kopenawa, em sua obra *A Queda do Céu* (2015), que a cosmovisão Yanomami une o mundo natural e espiritual, demonstrando a interconexão e interdependência entre eles. Pois, diferentemente das visões ocidentais, as cosmologias indígenas enfatizam a circularidade e não a linearidade do tempo, nelas, os mitos estabelecem conexões entre seres humanos e natureza em perfeita sintonia.

Os povos Xavante consideram a natureza sagrada e irmã, por isso, em seus mitos, entre outras questões fundamentais, eles abordam a origem do universo e da humanidade. De modo similar, os povos Karajá consideram que a mãe dos peixes criou o mundo da lama, gerando animais, plantas e seres humanos. Ademais, heróis e vilões estão presentes nas mitologias indígenas, modelando virtudes e valores e transmitindo ensinamentos importantes, e essa é a razão que nos leva a enfatizar, nesse tópico, as cosmologias indígenas, sem, contudo, compará-las às ocidentais. Entendê-las é importante porque, por exemplo, a concepção cíclica do tempo nos mitos indígenas é mencionada em contraste com a linearidade ocidental, e, nela, ressalta-se a estreita relação entre seres humanos e natureza, bem como a origem do universo e da humanidade. E, nestes mitos, heróis e vilões são vistos como exemplos e transmissores de valores às gerações futuras, o que reforça a relevância cultural e educativa destas histórias.

No sexto, destacamos como a educação transcende o ambiente escolar e molda nossas vidas, conectando-nos com experiências diárias e comunidades. O fito é demonstrar como as comunidades indígenas enfatizam a história da educação escolar e seus objetivos e, como, historicamente, a educação dos povos indígenas foi orientada por uma abordagem integracionista desde o século XVI, no Brasil, conforme os interesses das classes dominantes, detentoras da propriedade privada dos meios de produção e, por conseguinte, definidora do modo de vida capitalista.

Acerca da legislação pertinente à educação indígena e suas relações gerais, a Constituição Federal de 1988, reconheceu a diversidade cultural do país e estabeleceu o direito à educação diferenciada para os povos indígenas, respeitando suas línguas e práticas culturais. Leis e regulamentos específicos foram criados para guiar a educação indígena, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, que

define em suas diretrizes curriculares a formação de professores indígenas, considerando as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, além do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, que estabelece como metas de aprimoramento da educação escolar indígena a expansão de escolas indígenas e a formação de professores.

Contudo, apesar destes avanços, o Estado não tem investido em infraestrutura e recursos humanos nas escolas indígenas tampouco garantido maior participação dos povos indígenas nas políticas educacionais. A legislação é abrangente e complexa e, por isso mesmo, enfrenta dificuldades na implementação de um modelo de educação intercultural que respeite as culturas e línguas indígenas ou reconheça, efetivamente, os saberes tradicionais. Com efeito, a legislação não contempla ações práticas e colaborativas capazes de garantir uma educação escolar diferenciada que valorize as identidades indígenas.

Por fim, no *sétimo*, abordaremos a educação intercultural como uma proposta valiosa para a educação indígena, que reconheça e respeite as culturas e identidades dos povos indígenas, ao mesmo tempo que fomente a inclusão e a diversidade cultural. De modo a valorizar os saberes tradicionais dos povos indígenas, Souza (2019) indica que a educação intercultural concede igual importância aos saberes culturais e acadêmicos porque preza o respeito pelo conhecimento das comunidades indígenas. Contudo, conforme Barreto (2017), a implementação da educação intercultural enfrenta grandes desafios relativos à capacitação de professores aptos a lidar com a diversidade cultural, a criação de materiais didáticos que reflitam a realidade, os saberes indígenas, e o respeito aos direitos e autonomia desses povos.

A educação intercultural emerge como alternativa para a educação indígena, porque promove a inclusão, o diálogo e o respeito à diversidade cultural, como evidencia Bonfim (2020) ao apontar a educação intercultural como um caminho para construir uma sociedade plural e democrática, que valorize as diferenças culturais e promova justiça social e igualdade. Nestes aspectos, o Brasil possui histórico de negligência da diversidade cultural, o que reflete na educação indígena, marcada por abordagens assimilacionistas que visam aniquilar culturas e identidades dos povos originários.

Somente na década de 1990, o país reconheceu a diversidade cultural na educação, com a Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, quando a questão da educação intercultural no Brasil colocava a necessidade de se reconhecer a diversidade cultural e direitos dos povos indígenas. Contudo, estas leis não foram acompanhadas por políticas públicas direcionadas a estas comunidades, embora elas sejam essenciais para contemplar as perspectivas de mundo e vida indígena, por meio de

narrativas diversas de formatos e formas de expressão dos anseios e necessidades nativas em todo o país.

1.1 Diferença entre educação indígena e educação escolar indígena

A educação, de maneira abrangente, configura-se como um processo de socialização dos indivíduos, desempenhando um papel crucial dentro de qualquer sistema cultural de um povo. Assim, a educação se revela como um sistema social interconectado, estabelecendo relações significativas com outros sistemas sociais, tais como a economia, a política, a religião e a moral. O pensamento de Luciano Santos (2006, p. 129), elucida que:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

A partir desse conceito inicial de educação escolar indígena, destacamos uma necessidade de reflexões e questionamentos sobre o seguinte tema: O que de fato diferencia a educação escolar indígena da educação escolar não-indígena? A quem interessa relacionar a educação indígena a sistemas sociais, econômico, político, religioso ou moral? Será que os saberes tradicionais produzidos estão sendo socializados?

Para tratar adequadamente o processo de educação formal na Amazônia legal, especialmente no Estado do Tocantins, e a estrutura escolar indigenista, é essencial distinguir a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Nesse contexto, destaca-se que a educação indígena antecede a introdução do modelo de escola não indígena nas aldeias. Antes, o conhecimento era disseminado na comunidade por meio da própria vivência da cultura indígena, prescindindo de um local específico com propósitos educacionais, ademais, não havia uma única pessoa designada para a função de educador, conforme apontado por Ferreira (2013). Compreender essa distinção é crucial para analisar a dinâmica educacional na região e delinear como a educação e a escola indígenas coexistem e

se influenciam mutuamente. E isso porque, como afirma Ferreira (2013), os educadores indigenistas:

[...] conheciam formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidos e transmitidos por meio da tradição oral, em seus idiomas próprios, sem precisar da escrita alfabética, ou seja, cada sociedade indígena possuía e ainda possui um processo próprio pelo qual internalizava em seus membros um modo particular de ser, de garantir sua sobrevivência e sua reprodução. [...]. Hoje a educação indígena divide o espaço dentro das sociedades nativas com a Educação Escolar Indígena que, como o próprio nome sugere, trata-se de processos educativos desenvolvidos dentro da instituição escolar (Ferreira 2014, pp. 238-240).

A estrutura escolar indígena segue o modelo nacional, e não o indígena, porém, os valores, modo de viver e ser dos povos originários tem que ser respeitados e continuar a ser desenvolvidos também na escola, e não apenas nela, pois o Conselho Nacional de Educação em seu Parecer 14/1999, define que a educação indígena “diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades”. Assim, a educação indígena pode ser entendida como uma forma de educação tradicional e culturalmente específica de um determinado povo indígena, que pode incluir formas de transmissão de conhecimento, valores, línguas e tradições próprias a cada comunidade, construídas ao longo de gerações. Mas, a educação escolar indígena atual é a educação formal oferecida dentro de um sistema escolar institucionalizado, apesar de se pretender adaptada para atender as necessidades e particularidades culturais das comunidades indígenas

Ailton Krenak, filósofo originário indígena e escritor, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, publicada (2020), evidencia que a educação indígena está vinculada ao sonho, não como idealização da vida, mas como possibilidade de imaginação de práticas reais. Para ele, a educação indígena é uma forma de resistência cultural que permite aos povos indígenas preservarem suas tradições e línguas. Nessa perspectiva, assevera ele:

Sonhar é uma prática que pode ser entendida, como regime cultural em que, de manhã cedo as pessoas contam o sonho que tiveram. Não como uma atividade pública, mas de caráter íntimo. O sonho é um lugar de afetos. Afetos no vasto sentido da palavra: não falo apenas de sua mãe e seus irmãos, mas também de como o sonho afeta o mundo sensível; de como o ato de contá-los é trazer conexões do mundo dos sonhos para o amanhecer, apresentá-los aos seus convivas e transformar isso, na hora, em matéria intangível (Krenak, 2020, pp. 37-38).

Por isso, o filósofo originário argumenta que a educação indígena é uma forma de afinidade cultural, que permite aos povos indígenas preservarem suas tradições e línguas, e

transmitirem, de forma oral, as histórias, ritos e tradições por meio de um processo de aprendizado que ocorre naturalmente dentro da comunidade, e que é imprescindível para a formação dos indivíduos como membros de uma cultura e de uma sociedade. Portanto, a educação indígena entende uma escola para ensinar a sonhar, isto é,

O sonho como experiência de pessoas numa tradição para sonhar. Assim como quem vai para uma escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho. Alguns xamãs ou mágicos habitam esses lugares ou têm passagem por eles. São lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente (krenak, 2020, pp. 66-67)

Na visão de Krenak, é fundamental valorizar e respeitar a educação indígena como uma forma legítima de conhecimento e aprendizado, e não tentar forçar os povos indígenas a se encaixar em um modelo de educação que não leva em conta suas particularidades culturais.

1.2. A decolonização da educação indígena por meio da inclusão de autoras(es) indigenistas na construção de saberes nas escolas indígenas

A efetiva implementação da educação indígena requer uma crítica ao modelo de educação eurocêntrica, antes de se promover uma abordagem inclusiva e diversa condizente com o modelo de educação adequada às populações indígenas: que respeite e valorize os saberes tradicionais. Com efeito, a educação indigenista deve ser construída a partir de uma perspectiva intercultural, capaz de contemplar as diferentes culturas e formas de conhecimentos, e essas precisam ser reconhecidas como igualmente válidas, conforme determina o Conselho Nacional de educação. Então, é preciso exigir das delegacias regionais de educação e secretarias de educação de Estados o cumprimento das leis que assegurem o direito à inclusão da diversidade e especificidades das comunidades indígenas, rompendo com o processo de dominação local e regional, remanescente do poder político enraizado durante séculos de dominação colonialista dos povos originários.

Nesta perspectiva, sentimos a necessidade de elucidar as diferenças de nomenclaturas, a partir dos comentadores Fleuri (2021) e Walsh (2009), que elucidam um importante diferença entre os termos “decolonial” e “descolonial”. Os autores destacam que a supressão do ‘S’ do conceito de “decolonial” indica que não é possível desfazer ou

desconstruir a ação colonial e, por isso mesmo, nos convida a um permanente estado de alerta e vigilância contra os artifícios das diferentes colonialidades. E aqui, é importante reconhecer que as diversas colonialidades não se limitam apenas ao passado, mas continuam a afetar a vida dos povos indígenas até os dias de hoje, exigindo um esforço contínuo para promover a justiça, a inclusão e o respeito aos direitos humanos e culturais dessas comunidades.

A metodologia decolonial do conhecimento impacta sobremaneira a educação indigenista, porque supõe uma tentativa de reescrever a própria história. A construção de uma nova estrada deve ser efetivada para que ela se torne realidade, “uma outra lógica, outra língua, um outro pensamento” (Mignolo, 2005, p. 20). Mediante tal situação, esclarecer as diferenças conceituais dos termos é fundamental para não somente desconstruir a recolonização contemporânea dos povos indígenas brasileiros, mas, principalmente, porque a decolonização epistêmica do saber é fundamental para o estabelecimento de uma reflexão crítica sobre a construção do conhecimento e a valorização dos saberes tradicionais dos povos originários para então se estabelecer as bases epistemológicas do modelo de educação nativa.

Com efeito, somente a partir da valorização dos saberes tradicionais pode-se promover uma abordagem pedagógica capaz de incluir, a partir de suas especificidades próprias, as comunidades indígenas na definição dos conteúdos e das práticas pedagógicas, necessárias para a construção de uma educação intercultural que contemple e respeite a cultura, as tradições, o modo de viver e ser de cada sociedade indígena brasileira. Ademais, é preciso promover a língua, linguagens e culturas desses povos a fim de preservar e valorizar o pensamento indígena em cada etnia, garantindo-lhes o registro de seus saberes tradicionais formatados em livros, vídeos e fotografias, conforme propomos neste trabalho. Uma prática que sugerimos em atividades das aulas de filosofias nas escolas indígenas.

Dessa forma, incluir autoras(es) indigenistas nos componentes da educação indígena é essencial para valorizar e dar visibilidade às vozes, às necessidades e às perspectivas destes povos sobre si mesmos e sua educação, pois são eles que têm maior propriedade e prerrogativa para determinar quais conteúdos devem ser trabalhados com os jovens indígenas. Nesses aspectos, suas obras são fundamentais para desenvolver intervenções políticas que promovam a formação integral de seus jovens: indígenas, humana e cidadã, condizente com os seus modos de viver e ser, permitindo-lhes, assim, refletir sobre seus problemas, visões de mundo e atuações na política que demonstrem suas realidades a partir da disciplina de filosofia e trilhas de conhecimento correlacionadas no ensino médio.

Além disso, é necessário modificar a forma de ensino da filosofia nas escolas indígenas, a partir de um desafio do diálogo Intercultural Crítico, na medida em que:

supera la reducción de la filosofía a una disciplina, para liberarla de los intereses implícitos en la formación académica institucionalizada dominante, pero también para liberarla de la tradición que la aprisiona y que se há apoderado de ella, haciendo así posible el encuentro con ella en muchos lugares distintos y en una multiplicidad irreductible de formas de expresión [...] En esta comprensión, la filosofía no es tanto estudio de textos como saber contextual (FORNET-BETANCOURT, 2009, p. 640).

De acordo com o referido autor, a filosofia vai além de uma limitação de uma disciplina, para emancipá-la dos interesses subjacentes na educação acadêmica institucionalizada predominante, mas também para libertá-la da tradição que a restringe e que a dominou, tornando possível encontrá-la em diversos lugares e em uma variedade irrestrita de formas de expressão sob essa perspectiva, a filosofia não é tanto uma análise de textos, mas um conhecimento contextual.

A filosofia contextual ou intercultural crítica não reduz-se ao saber de normas ou históricos de pensamento europeu, ao mesmo tempo não é negá-las no ensino básico e superior, e sim, descentralizá-la da Europa, desformalizar a filosofia acadêmica, envolve a flexibilização de métodos para favorecer a inovação, a criatividade e a adaptação a contextos específicos, do currículo de textos, de livros didáticos, de temas, de conteúdos filosóficos eurocêntricos com mais contextos educacionais e filosóficos alternativos autônomos ao manter um poli-diálogo polissêmico crítico norte com o sul na participação de outros troncos ou tradições filosóficas (Fornet-Betancourt, 2009).

O desrespeito da indústria das editoras de livros didáticos às especificidades das populações indígenas é tal que de forma oficial a(os) professor(as) não desenvolvem conteúdos, métodos e didáticas pedagógicas multiculturais adequadas à formação e educação indígena, mas também a indústria do livro didático os desrespeita, ao deixar totalmente de fora de seus catálogos os autores e autoras indígenas. Esta indústria corrobora com a recolonização dos povos originários no âmbito da educação e formação de seus jovens, o que denota a baixa participação de autores indígenas na produção de livros didáticos, mesmo com a aprovação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior. Elucidar este problema é crucial porque os livros didáticos têm uma influência significativa na formação das mentes jovens, quanto às suas percepções e conhecimentos sobre o mundo. A falta de representação adequada e a ausência de

vozes indígenas nesses materiais, porém, podem perpetuar estereótipos, preconceitos e visão limitada da rica diversidade cultural indígena.

Ao negligenciar a participação de autores indígenas na criação de livros didáticos, a indústria coaduna com a exclusão dos povos originários no modelo de educação equitativa e culturalmente adequada aos estudantes indígenas, desrespeitando a própria legislação brasileira. As vozes, perspectivas e conhecimentos únicos dos povos indígenas são essenciais para uma compreensão abrangente da história, ciência, geografia e cultura. Nesse âmbito, a ausência de representação indígena nos livros didáticos colabora para uma recorrente visão distorcida da história dos povos originários, porque minimiza a importância deles no desenvolvimento da sociedade brasileira e na preservação do meio ambiente. Ademais, ignorar as contribuições destes povos é uma forma de apagar suas identidades e perpetuar o colonialismo cultural, econômico e político.

Compreende-se que valorizar a(os) autores(as) indígenas do mundo acadêmico e não acadêmico é imprescindível para reconhecer o pensamento indígena na disciplina de filosofia, trilhas de aprendizagem e eletivas dos componentes escolares. Ademais, é necessário ir além do debate sobre o conteúdo a ser trabalhado na disciplina de filosofia, é preciso incluir o pensamento originário e suas etnias nas escolas das aldeias e das cidades para difundi-las junto ao conjunto da sociedade brasileira da qual é formadora. Para isso, é necessário criar espaços que viabilizem o desenvolvimento de uma filosofia intercultural não apenas para que se possa estabelecer a crítica sobre a utilização de um único modelo de educação para indígenas e não indígenas, mas também para promover o seu ensino nas aldeias e nas escolas das cidades e do campo e, ainda, fortalecer a escola indígena de modo a consolidar, por meio de suas práticas, o trânsito dos conhecimentos tradicionais de seu povo. E isso ocorre porque,

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: um currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: uma educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em 'grades curriculares', etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças [...] (Nascimento; Urquiza, 2010, p. 115).

Na produção destes espaços sociais destacam-se grandes desafios para os povos indígenas na gestão de sua educação escolar devido à imposição de programas, escassez de recursos, falta de professores e de investimentos na qualificação de profissionais indígenas etc. Outro grande desafio é atender às particularidades dos nativos, o modo de pensar a educação e os espaços nos quais os indígenas podem se formar, educar, para além da

escola. A esse respeito, Bonin aponta que

Os povos indígenas qualificam a escola como ‘formadora de guerreiros’, ‘específica e diferenciada’, e delimitam sua função: ‘escola para aprender a ler um documento’, a ‘serviço da comunidade’, ‘uma escola indígena e não uma escola de peninhas’, ‘escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores’, ‘para não depender mais de brancos’, ‘para não sermos mais explorados’, ‘escola inserida na luta pela terra’, ‘escola na retomada’, ‘escola para aprender língua’. Estas são algumas afirmações que trago na memória, ecos de muitos encontros de professores indígenas que tive o privilégio de presenciar (Bonin, 2012, p. 34).

Nas escolas indígenas, os sujeitos envolvidos no processo de aplicação do currículo e da disciplina de filosofia podem fortalecer identidades através de aprendizados interculturais. Por meio de um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses oferecem (Hall, 2011, p. 11). Nestes aspectos, é fundamental que os saberes e conhecimentos indígenas façam parte do currículo oficial das escolas das aldeias, permitindo aos estudantes aldeados refletirem sobre seus problemas, já que,

Os conhecimentos indígenas em particular, não só abrangem o sentido tradicional, mas também o sentido despreocupado da política global recente de domínio e emancipação. Na retórica destas políticas; a defesa e a promoção do indígena caminham lado a lado com a busca anti-hegemônica de liberdade e autonomia, de tal forma que, tudo do seu regime epistêmico, terá maiores valores políticos e culturais do que o que é estrangeiro ou importado (Santos, 2010, pp. 314-315).

Mignolo (2005, p. 45) concebe “[...] os saberes subjugados em pé de igualdade com o ocidentalismo como imaginário dominante do sistema mundial colonial/moderno [...]”. Nesse aspecto, ele entende que os saberes tradicionais se encontram em pé de igualdade com os conhecimentos legitimados pelas diretrizes curriculares das escolas, em especial, na relação com o não indígena, que fortalece uma atitude crítica, contrária ao senso comum dos não indígenas. Com isso, constroem outra característica da atitude crítica, a positiva, por meio da qual interrogamos sobre nossos comportamentos, valores e causas das coisas.

O pensamento indígena atual observa os modos de vida dos não indígenas ao relatar sua visão de mundo, distinguindo-se deles porque “O pensamento [indigenista] segue caminhos outros que o da mercadoria. Eles querem viver como lhes apraz. Seu costume é diferente. Não têm peles de imagens, mas conhecem os espíritos xapiri e seus cantos. Querem defender sua terra porque desejam continuar vivendo nela, como antigamente” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 64-65). Outra característica relevante a ser observada é a valorização da memória dos povos indígenas como fortalecimento de um modo de pensar a realidade, por

isso, Munduruku (2005, p. 31), no livro *Meu vô Apolinário*, destaca a sua biografia, ao dizer:

Assim como o rio, devemos ter sempre a paciência de seguir o próprio caminho de forma constante, sem nunca apressar seu curso e perseverança para ultrapassar todos os obstáculos que surgirem no caminho. O rio sabe onde quer chegar e sabe que vai chegar, não importando o que tenha que fazer para isso (Munduruku, 2005, p. 31).

Como se vê, a memória é um resgate histórico da filosofia intercultural indígena e o meio da transmissão histórica e cultural originária ser transmitida de uma geração à outra, conforme demonstram Kopenawa e Albert (2015, p. 65):

Eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados. As palavras dos xapiri estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. São as palavras de Omama. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. Desde sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. Então será a vez deles de fazê-las novas.

Os filósofos originários ressaltam uma consciência da sua realidade, construída durante a passagem do tempo, concomitantemente explicitam a violência exercida no processo colonizador de nosso país e povo, e que continua a se manifestar hoje em governos neoliberais, que buscam a todo custo apagar a história da ancestralidade e da cultura originária, construtora da nação brasileira e, nas palavras de autores originários os não indígenas desprezam que

Somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos. Antigamente, éramos realmente muitos e nossas casas eram muito grandes. Depois, muitos dos nossos morreram quando chegaram esses forasteiros com suas fumaças de epidemia e suas espingardas (Kopenawa; Albert, 2015, p. 78).

A passagem do tempo no mundo não indígena ocorre de forma diferente, pois a incompreensão do valor dos antepassados faz com que existam “pessoas de quem se diz que estão sempre no presente, que só se interessam pelas pessoas e pelas coisas que rodeiam naquele momento, que se relacionam como o objeto de sua atividade, ocupação ou distração do presente” (Halbwachs, 2006, p. 36). Outro filósofo originário consciente da necessidade de se desenvolver um modelo de educação propriamente indígena é Ailton Krenak, que, em sua crítica ao modo de vida burguês, diz: “O sistema capitalista tem um poder tão grande de cooptação que qualquer porcaria que anuncia vira imediatamente uma mania. Estamos,

todos nós, viciados no novo. [...] O capitalismo quer nos vender até a ideia de que nós podemos reproduzir a vida. Que você pode inclusive reproduzir a natureza” (Krenak, 2020, pp. 32-35).

Os autores indígenas citados até aqui reclamam uma educação indígena contextualizada e crítica, com uma produção de saberes intelectuais vinculados à realidade e cotidianidade local dos povos originários, com vistas ao fim da violência colonial ainda presente na atualidade. Nessa luta, é necessário desenvolver uma consciência para os povos originários da Amazônia, quanto à capacidade de construir uma ecologia dos saberes, que os coloque como protagonistas de sua própria história. De modo a conceber um processo histórico pós-colonial, que se aproxima de uma compreensão do mundo contemporâneo, abandonando os modos de racionalidade não indígena e seus valores, que se impõem como visão de mundo única, e, em seu lugar, possam valorizar as suas narrativas, de modo a transformá-los em sujeitos protagonistas de sua história e da sua emancipação.

Então, é preciso construir experiências sociais que promovam uma ecologia dos saberes, antes, porém, é preciso estabelecer crítica à “lógica da monocultura do saber e do rigor científicos”, confrontando-as com a “identificação de outros saberes e outros critérios de rigor, que operam credivelmente nas práticas sociais. [...] A ecologia de saberes visa criar uma forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimentos” (Santos, 2006, p. 106). Logo, não é possível promover uma aproximação entre a filosofia ocidental e o pensamento indígena ignorando uma das partes, por isso, é preciso desenvolver uma ecologia dos saberes, isto é,

um conjunto de epistemologias que partam da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas, que pretendam contribuir para as credibilizar e fortalecer. Tais epistemologias se assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas do conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes (Santos, 2006, p. 154).

Destacar a sabedoria do encontro de saberes é importante porque, como possibilidade real, pode-se desenvolver mecanismos de proteção do bem viver indígena na Amazônia e em todo o Brasil, capazes de valorizar a cultura de cada etnia e refletir sobre os direitos e as tradições dos povos indígenas brasileiros.

1.3 Cosmologia e mitos indígenas

É necessário valorizar a cosmologia e a visão de mundo dos povos indígenas no Estado do Tocantins, a moral e a espiritualidade da educação indígena a partir da cultura de cada povo, cada etnia. “Para a cosmologia indígena, o mundo foi criado diverso, as sociedades humanas foram criadas com base na diversidade. Assim, origina-se também a diversidade ontológica, cosmológica, epistemológica. Para o indígena, tudo está relacionado com a natureza, a fonte de conhecimento, nesse sentido, é a natureza” (Baniwa, 2019, p. 37). Em muitas culturas indígenas, a cosmologia é inextricavelmente ligada a seus mitos e histórias sagradas, porque explicitam as origens e as relações entre todos os seres vivos e não-vivos do universo, daí ser necessário apreender o conceito de cosmologias de forma plural.

Os mitos e histórias sagradas são fundamentais para a compreensão das cosmologias indígenas por elas serem transmitidas oralmente e incluem em seus relatos as origens do universo, da natureza e dos seres humanos, bem como as explicações dos fenômenos naturais: chuva, raios, trovões etc. Estas histórias são importantes como narrativas culturais e formas de transmitir conhecimentos e saberes tradicionais, como aponta D. Kopenawa e B. Albert no trecho da obra *A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami*, abaixo:

Os Yanomami sabem que todos os seres que habitam a floresta - animais, plantas, rios, montanhas - têm espíritos e que estes espíritos se comunicam com os xamãs, os sábios conhecedores dos segredos do universo. A cosmologia Yanomami não separa o mundo natural do mundo espiritual. Tudo é vivo, tudo é sagrado, e os Yanomami estão profundamente interligados com essa rede de vida. A floresta é seu território sagrado, o lugar onde vivem seus ancestrais, onde encontram os espíritos e onde celebram suas cerimônias. É nessa relação profunda e respeitosa com o mundo natural que os Yanomami encontram seu equilíbrio e sua sabedoria (Kopenawa; Albert, 2015, p. 68).

As cosmologias indígenas são diferentes das visões ocidentais dominantes que se concentram na ciência empírica e na lógica linear porque estão enraizadas em mitos e histórias sagradas, em metáforas que exploram a interconexão e interdependência entre todos os seres do universo. Nesses aspectos, suas histórias retratam os seres humanos como parte de um todo maior, e não separados e isolados. Já a grande filosofia intercultural indígena se sacramenta pela sua cosmologia e pelo seu olhar de mundo para o mundo, logo, as escolas indígenas devem preparar os futuros multiplicadora(es) da filosofia intercultural para construir valores subordinantes de uma nova ética com estética própria e singular.

Nos mitos indígenas o tempo não é visto como linear, mas sim como cíclico e circular, em que o passado, presente e futuro estão interligados. Segundo os povos Kayapós,

“os mitos estão sempre se renovando e se transformando. Eles são vivos e contam histórias que aconteceram no passado, mas que continuam a acontecer no presente” (Oliveira, 2018, p. 40). Para os povos Guaranis, do Sul do Brasil, “o tempo dos mitos é um tempo sem começo e sem fim, em que tudo está sempre em movimento e transformação” (Melià, 1991, p. 105).

Os mitos indígenas estabelecem uma forte relação entre os seres humanos e a natureza, para os povos Bororos, do Mato Grosso, “os mitos ensinam que todas as coisas na natureza estão interligadas, e que cada ser vivo tem seu lugar e sua importância no equilíbrio do mundo” (Melià, 1991, p. 109). Quanto à origem do universo e da humanidade os povos Karajás, do Tocantins, acreditam que, “no início, tudo era escuro e sem forma. Foi então que a mãe dos peixes mergulhou no fundo do rio e trouxe consigo a lama que deu origem ao mundo. Ela criou os animais, as plantas e os seres humanos, que foram divididos em várias tribos” (Oliveira, 2018, p. 41). Já para os povos Pataxós, da Bahia, “o primeiro ser humano foi criado por Nhanderu, o criador do mundo. Ele soprou sua saliva na terra e assim surgiu o primeiro homem, que se multiplicou e povoou o mundo” (Melià, 1991, p. 98).

Nos mitos indígenas, é comum os personagens mitológicos serem considerados heróis ou vilões: os primeiros realizam grandes feitos ou ajudam suas comunidades a superarem desafios e obstáculos e, em geral, são vistos como modelos a seguir porque representam virtudes e valores importantes para a cultura indígena, como coragem, sabedoria, respeito aos mais velhos, entre outros. Os segundos, são personagens que trazem desgraça, desordem ou desequilíbrio para as comunidades e podem ser representados por animais, espíritos etc., ou serem associados a comportamentos negativos, como o egoísmo, desrespeito aos mais velhos, violência e outros. E a presença dos heróis e vilões nos mitos indígenas servem para transmitir valores e ensinamentos importantes às gerações futuras, além de explicar a origem de tradições e práticas culturais.

1.4 Educação escolar indígena: princípios e normas na legislação

A educação não se restringe somente ao espaço escolar, mas pode ser construída ao longo da vida dos indígenas, no processo de produção de experiências cotidianas que edificam o lugar que cada indígena ocupa em sua comunidade;

Outro desafio, colocado com insistência pelas comunidades indígenas, diz respeito

às experiências históricas da educação escolar e seus objetivos. É importante lembrar que no Brasil desde o século XVI, a oferta de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada em uma perspectiva integracionista (Bonin, 2012, p. 34).

Nesse sentido, em paralelo a um processo histórico destacamos a utilização e construção de leis relacionadas aos objetivos das classes detentoras das propriedades privadas: definir o bem viver, as rotinas e cotidianidades da educação indígena no Brasil, de acordo com uma apropriação capitalista e incapacidade de aceitação do novo por si mesmo. Assim sendo, refletir sobre a educação escolar indígena é fundamental para a promoção da inclusão e valorização das culturas dos povos originários. somente em 1988, a Constituição Federal reconheceu a diversidade étnica e cultural no país, e passou a garantir o direito à educação diferenciada para os povos indígenas, incluindo suas línguas e práticas culturais. Para tanto, foram criadas leis, princípios, diretrizes e normas que regulamentam e orientam a implementação e o funcionamento educação escolar indígena no país.

Algumas destas leis e normas constituem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, que juntas estabelecem as bases e diretrizes da educação nacional, reconhecendo a diversidade étnica e cultural do país e determinando a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas (Brasil, 1996). O Decreto de nº 6.861/2009 regulamenta a oferta de educação escolar indígena e estabelece as diretrizes para a organização e funcionamento das escolas indígenas (Brasil, 2009). A Resolução CNE/CEB, de nº 3/1999 define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena que devem levar em conta as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas (Brasil, 1999); e a CNE/CEB, de nº 6/2012, estabelece as diretrizes para a formação de professores indígenas, que devem ser habilitados para o exercício da docência nas escolas indígenas e na educação infantil em comunidades indígenas (Brasil, 2012).

Nesta guisa, também o PNE 2014-2024, estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação escolar indígena no país; e entre as metas específicas para a educação escolar indígena, destacam-se a ampliação do número de escolas indígenas, a formação de professores indígenas em nível superior, a oferta de educação infantil nas comunidades indígenas e o fortalecimento da educação escolar bilíngue e intercultural. Tal legislação representa um importante avanço para a promoção da educação escolar indígena no Brasil e a garantia do respeito e valorização das culturas e dos saberes dos povos originários. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a falta de investimentos em infraestrutura e recursos humanos das escolas indígenas, além da necessidade de uma maior

participação dos povos indígenas na elaboração e implementação das políticas educacionais.

A legislação brasileira referente à educação escolar indígena é complexa e abrangente, mas ainda enfrenta muitos desafios na implementação e efetivação de políticas educacionais que respeitem as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Embora haja avanços na legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e a Constituição Federal, de 1988, que reconhecem a diversidade cultural e a necessidade de uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, ainda há muitas lacunas e desafios a serem enfrentados. Um exemplo disso é o Decreto de nº 6.947/2009, que estabelece as normas para a oferta de educação escolar indígena no país (Brasil, 2009).

Este decreto, portanto, é um avanço importante na promoção de uma educação inclusiva e multicultural, que respeita e valoriza a identidade dos povos indígenas. Ele representa um esforço do governo brasileiro em reconhecer e apoiar as especificidades das comunidades indígenas, promovendo uma educação que contribua para o fortalecimento de suas culturas e para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades. Contudo, a legislação e políticas públicas de educação indígena precisam garantir a participação efetiva das comunidades indígenas no planejamento e gestão das escolas, o fortalecimento da formação de professores indígenas e não indígenas, valorizando os conhecimentos e saberes tradicionais indígenas. Também o Parecer CNE/CEB, de nº 14/2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012).

À face do exposto, embora reconheça a necessidade de uma educação escolar diferenciada e contextualizada, tais diretrizes são insuficientes para garantir uma educação intercultural que valorize conhecimentos, saberes e práticas culturais dos povos indígenas. Apesar da Resolução CNE/CEB, de nº 03/2018, por sua vez, estabelecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Indígenas (Brasil, 2018), existem desafios a enfrentar na implementação, garantia de uma gestão democrática e participativa das escolas pelos povos indígenas, além da valorização dos conhecimentos tradicionais e oferta de uma educação intercultural. Por último, a Lei nº 14.021/2020, que dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas, pode ser vista como avanço quanto à importância da preservação da vida e da saúde dos povos indígenas. todavia a legislação precisa avançar no tocante à valorização da cultura, conhecimentos e saberes dos povos indígenas tradicionais (Brasil, 2020) e implementação efetiva da legislação que regulamente a educação indígena.

1.5 Educação intercultural uma solução para educação indígena no Brasil

A educação intercultural tem sido apontada como solução para a educação indígena por valorizar e respeitar as culturas e identidades dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que promove a inclusão e a diversidade cultural. Segundo Mello (2015, p. 12), “a educação intercultural é um processo de diálogo e de aprendizagem mútua, que reconhece a importância das diferenças culturais na construção de uma sociedade mais justa e democrática”. Ademais, valoriza o conhecimento tradicional dos povos indígenas, porque “reconhece que as culturas e os conhecimentos dos povos indígenas são tão importantes quanto os conhecimentos acadêmicos, e que esses saberes devem ser valorizados e respeitados” (Souza, 2019, p. 23).

Apesar disso, a implementação da educação intercultural exige a superação de desafios e obstáculos, como “a formação de professores capacitados para trabalhar com a diversidade cultural, a elaboração de materiais didáticos que contemplem a realidade e os conhecimentos dos povos indígenas, e o respeito aos direitos e à autonomia desses povos” (Barreto, 2017, p. 43). A proposta deste modelo intercultural se apresenta como alternativa à educação indígena porque viabiliza a inclusão, o diálogo e a diversidade cultural, permitindo “a construção de uma sociedade mais plural e democrática, que reconhece e valoriza as diferenças culturais e que promove a justiça social e a igualdade” (Bonfim, 2020, p. 56).

O Brasil tem histórico de desvalorização e negação da diversidade cultural, o que reflete diretamente na educação indígena, marcada por práticas colonizadoras e assimilacionistas, que desconsidera e mesmo destrói as culturas e identidades dos povos indígenas. Somente nos anos 1990, o país reconheceu a importância da diversidade cultural na educação, com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Neste contexto, surgiram teóricos que contribuíram com a construção da educação intercultural no Brasil, entre eles Paulo Freire, defensor de um modelo de educação que prima pela prática de liberdade e propõe uma pedagogia crítica e transformadora, que considera a cultura e a identidade dos alunos como elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1996, p. 74), “a cultura popular é o *locus* onde o oprimido resiste à opressão e onde cria seus próprios valores”.

Em consonância com o modelo freireano, Darcy Ribeiro (1982), desenvolveu a

teoria da escola como centro de cultura, de valorização da diversidade cultural e de espaço de produção e difusão do conhecimento, devendo a escola “se pautar pelo diálogo com as culturas populares e indígenas, reconhecendo suas especificidades e colaborando com a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (Ribeiro,1982, p. 94). Soma-se a tais propostas educacionais, a pedagogia da interculturalidade de Carlos Rodrigues Brandão, que valoriza e respeita as culturas e identidades, o diálogo e o reconhecimento mútuo, reconhecendo que “a educação intercultural pressupõe a valorização da diversidade cultural como um patrimônio da humanidade, que deve ser respeitado e preservado” (Brandão, 2002, p. 18). Portanto, a defesa de uma formação intercultural no Brasil é fruto de um longo processo histórico de valorização da diversidade cultural e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas.

Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Carlos Rodrigues Brandão são teóricos fundamentais para o desenvolvimento da abordagem pedagógica intercultural, inclusiva, diversa e dialógica. Não obstante, a sua aplicabilidade depende de políticas públicas que a viabilize, respeitando a atuação dos filósofos e educadores indígenas de cada etnia, que são os melhores sabedores dos conteúdos a serem desenvolvidos juntos aos jovens indígenas em suas respectivas aldeias. Nesta perspectiva é que propomo-nos trabalhar junto com os educadores indígenas e seus alunos, na concretização de elementos didáticos específicos e de registro de suas culturas em livros, vídeos e fotografias das narrativas, colaborando com o processo de construção da casa do pensamento e dos saberes dos povos indígenas em cada Estado brasileiro.

CAPÍTULO 2

Filosofia indígena: uma reflexão de fronteira

Neste capítulo, nossa abordagem se destina a estabelecer uma compreensão aprofundada da relação entre a filosofia e o pensamento indígena, juntamente com a análise de diversos tópicos conexos a essa temática. Adicionalmente, exploraremos a relevância de atribuir um *status* igualitário à filosofia intercultural indígena em comparação com as filosofias ocidentais. No âmbito dessa discussão, direcionaremos nosso foco à busca de uma aproximação entre a filosofia ocidental e o pensamento indígena, exemplificada pela *etnofilosofia*, conceito que transcende a fronteira entre uma filosofia escrita, característica do pensamento ocidental, e um pensamento oral, enraizado nas experiências cotidianas.

A filosofia intercultural ou contextual crítica é fronteira e relacional, reconhece e dialoga no intercâmbio entre as culturas situadas mundialmente, bem como compartilha o conhecimento crítico ou contraditório da vida e da história com o/a Outro/a; pois não se reduz a um conceito expressivo único de racionalidade, de lógica e de filosofia; ou seja, universal, a-histórica, abstrata e não contextual; dado que, sendo uma qualidade humana e cultural, não cai do céu, mas emerge em contextos como processos abertos de negociação com o/a Outro/a da natureza, das/os deusas/es, da família e da cidade vizinha.

A delimitação de territórios e fronteiras geográficas, que moldam o destino de suas populações, é uma característica marcante da experiência humana. Nesse contexto, a questão indígena emerge como uma realidade dolorosa que merece nossa atenção e consideração. À vista disso, nosso objetivo principal reside em equipar os leitores com os elementos necessários para apreender como a interculturalidade pode enriquecer uma filosofia de fronteira. Nesse sentido, é essencial iniciar essa análise crítica pelos diversos usos desse conceito, com um deles estando intrinsecamente relacionado à educação.

Para orientar nossa análise, tomaremos as concepções de Maxim Repetto (2019) como referência, visando aprofundar nossa compreensão sobre a complexidade dos usos do conceito de interculturalidade. Com a finalidade de proporcionar uma estrutura coesa a este capítulo, ele será organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, abordaremos as filosofias e pensamentos indígenas. Em seguida, investigaremos as interconexões entre a

filosofia e o pensamento indígena, para, por fim, explorarmos a construção de uma filosofia de fronteira.

2.1. Considerações sobre Filosofia e pensamento indígena

A filosofia e o pensamento indígena são duas abordagens distintas, embora relacionadas, para entender as culturas e saberes dos povos indígenas. Acima de tudo, acreditamos que é importante ter uma compreensão crítica e reflexiva sobre a relação entre a filosofia e o pensamento indígena. A filosofia indígena se desenvolve, então, como uma tentativa de valorizar e reconhecer a riqueza e a complexidade dos saberes indígenas e incluí-los nos debates filosóficos. Porém, essa abordagem também pode ser vista como uma forma de apropriação e colonização do conhecimento indígena pelos padrões ocidentais de pensamento, o que pode resultar em uma perda da especificidade e diversidade das tradições indígenas. E isso porque, o pensamento indígena refere-se às formas de compreensão e conhecimentos construídos pelos povos originários, a partir de suas experiências cotidianas relacionadas com a natureza e os seres que a habitam, suas práticas culturais e rituais. Nesse aspecto, o pensamento indígena é um conjunto complexo e diverso de concepções, valores e práticas que se desenvolveram ao longo de milênios e são transmitidas às suas gerações.

No tocante à filosofia intercultural indígena, embora a filosofia ocidental possa ajudar a entender e sistematizar o conhecimento indígena em termos ocidentais, ela não deve ser vista como a única forma de compreender e valorizar os saberes e práticas dos povos originários. É importante reconhecer a diversidade e especificidade dos saberes indígenas e respeitar suas formas próprias de construir conhecimento e compreender o mundo. Para Dussel (2016) a filosofia é um modo e forma de explicar o mundo e as realidades de conhecimento contextual, cultural e histórico; ela é não universal, a-histórica, abstrata e não localizada, mas uma interpretação e decisão de seguir este ou aquele curso contraditório e complexo da realidade entre modelos interpretativos; é ser capaz de fazer filosofia prática e contextual articulados aos saberes populares, aos movimentos sociais e libertadores ao recuperar e exercer sua exterioridade no curso da história negada de “enculturação filosófica” (Fornet-Betancourt, 2009).

Dussel (2007) considera ainda que a aceitação do Outro como Outro significa uma opção ética, por envolver uma escolha e um compromisso moral. A filosofia na perspectiva analética e libertadora caminha por meio do reconhecimento da palavra do outro. Para ele a

libertação do indígena oprimido, excluído e silenciado se dá na revelação do outro como outro exercendo o seu direito em saber, poder e ser. Isto significa reconhecer, valorizar e legitimar o saber filosófico do indígena, no campo da filosofia, com efeito, a libertação do oprimido como sujeito pensante e transformador social envolve o reconhecimento do indígena como ser capaz de produzir filosofia além do *logos* hegemônico europeu. Na perspectiva da filosofia intercultural o intercâmbio contextual de filosofias outras, entre as quais a filosofia indígena, ao compartilhar os saberes, enriquece a humanidade. Então, compreender a pluralidade do saber filosófico perpassa pelo reconhecimento de diferenças de concepções de mundo e pela legitimação destes saberes no campo das ciências e da filosofia.

A perspectiva analética de Dussel é uma abordagem ética e filosófica que busca superar as limitações da dialética tradicional (como a dialética hegeliana). Enquanto a dialética se baseia em uma síntese de opostos que frequentemente resulta na assimilação do outro ou na negação de sua alteridade, a analética, por sua vez, busca um diálogo entre iguais, respeitando a alteridade e a diferença

que no bojo de realização do sistema dialético está à negação ou exclusão da pluralidade e diversidade da alteridade ou exterioridade do Outro como Outro em ser; em sua corporalidade, individualidade e cotidianidade. Considera que a “dialética começa então por negar a cotidianidade, não, porém para implantar o cotidiano num âmbito transcendente ou além, mas para alcançar involutivamente uma totalidade aquém” (Dussel, 1974, pp. 84, 73 e 78).

Outrossim, precisamos marcar um olhar sobre um conceito de filosofia indígena com base no pensamento (Munduruku, 2009), essa filosofia valoriza o presente como um presente dos ancestrais e enfatiza que somos “seres de passagem” que devem viver o momento plenamente. Ela se fundamenta em uma noção de tempo ancorada no passado, sem dar importância ao futuro, visto como inexistente e inconcebível. Algumas culturas nem sequer possuem um termo para “futuro” como no Ocidente, que o associa à economia e à acumulação de riqueza. Para os indígenas, a ideia de acumular e poupar empobrece a existência, tornando as pessoas mais vazias e egoístas.

Então, a filosofia intercultural indígena também inventada pelos seus filósofos, a partir de sua realidade e cultura, possui várias dimensões de relevância, dentre as quais se destaca sua capacidade de estabelecer uma aproximação com a tradição ocidental da filosofia. E isso possibilita uma compreensão mais profunda da lógica subjacente à construção de Direitos, no tocante à constituição de seus conhecimentos e filosofias das

comunidades indígenas, e garantia do registro e transmissão de seus saberes e práticas aos seus descendentes a partir de uma perspectiva racional não indígena. Ademais, deve-se considerar o fato de a filosofia indígena desempenhar papel essencial para entender e sistematizar o seu pensamento em termos filosóficos ocidentais, tornando-o mais acessível e passível de diálogo intercultural. Podemos listar como exemplo a busca de garantias de Direitos. Pois,

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas (Baniwa, 2023, p. 9).

Desse modo, é imperativo ressaltar que a elaboração da filosofia indígena demanda, de maneira objetiva, a participação ativa de indivíduos pertencentes às comunidades indígenas (bem como de defensores de suas causas) que buscam uma reflexão aprofundada acerca do conceito de “bem viver”. Esse processo implica a criação de condições tangíveis por meio de um conjunto de ações, políticas e estudos direcionados à salvaguarda, à promoção dos direitos e ao devido respeito à cultura dos povos indígenas. Contudo, é pertinente notar que a tradição filosófica ocidental, com frequência, negligenciou e subestimou os conhecimentos e práticas provenientes de culturas e tradições diversas, incluindo as dos povos indígenas.

O pensamento indígena comporta um rico e diversificado conjunto de perspectivas filosóficas, cosmovisões e sistemas de conhecimentos que têm sido transmitidos ao longo de gerações nas diversas comunidades indígenas ao redor do mundo. No entanto, muitas vezes esse pensamento é marginalizado e menosprezado em relação à filosofia ocidental, o que levanta questões cruciais sobre a necessidade de uma abordagem ecossistêmica dos saberes. Outro aspecto notável do pensamento indígena é a importância da oralidade e da narrativa para a transmissão de conhecimentos, histórias e mitos, que desempenham importante papel na preservação da cultura e difusão de valores. É como de fato acontece por meio da narrativa, os indígenas mantivessem vivas as lições do passado para orientar o presente e o futuro.

O pensamento indígena, por sua natureza, transcende a história singular de um indivíduo, porque não segue uma linha temporal linear com um começo e um fim claramente definidos. É um fluxo, uma espécie de jornada constante, uma caminhada

infindável em direção ao conhecimento e à conexão, e não apenas com a natureza, mas também com os antepassados e com todos os seres vivos que compartilham o seu, o nosso mundo. Essa abordagem do modo de pensar indígena se diferencia substancialmente da perspectiva da indústria do entretenimento, que se apropria da cultura indígena com fins comerciais e, em razão disso, a simplifica, compactua e comercializa narrativas, sem se preocupar em abarcar o grau de profundidade próprio ao pensamento indígena.

Na contramão dessa indústria, o pensamento indígena não se deixa reduzir a um produto de consumo, requerendo, em vez disso, uma reverência pela intrincada complexidade da vida e das relações que a permeiam. Ele incorpora um profundo apreço pela terra, pela comunidade e pela espiritualidade, valores que frequentemente são relegados em detrimento do lucro e da satisfação imediata no mundo do entretenimento. A riqueza intrínseca do pensamento indígena nos lembra que existem perspectivas alternativas de apreender o mundo e o nosso lugar nele, que vão além da narrativa única e superficial promovida pela cosmologia não indígena. Ele nos convida a explorar as profundezas da sabedoria ancestral, incentivando-nos à busca por um entendimento holístico e interconectado do universo que compartilhamos.

O pensamento indígena está relacionado com a construção dos conhecimentos indígenas e dele podemos destacar dois momentos relevantes desta edificação: a construção de processos culturais que fortaleçam os saberes tradicionais na cotidianidade junto à comunidade; e a difusão dos conhecimentos, saberes e práticas nas escolas indígenas vinculadas a uma educação indígena comprometida com o bem viver, pois,

O conhecimento indígena é complexo e apresenta características diferentes do pensamento ocidental onde a vida espiritual se encontra dissociada dos demais aspectos da vida diária. Compreendendo e conhecendo esse caráter diferenciado do pensamento Kaingang, é possível falar sobre rituais culturais como a de utilização de plantas medicinais, onde essas plantas estão carregadas de significados jamais compreendidos pelos não indígenas (Ferreira; Selva, 2015, p. 61).

A sabedoria indígena não segue uma lógica linear, não se encaixa nos moldes da ciência convencional e não busca a dominação sobre a natureza, ao contrário disso, o pensamento indígena é complexo e diversificado, porque engloba uma ampla gama de tradições culturais, crenças e perspectivas de diferentes grupos indígenas. Do conceito de pensamento destacamos alguns elementos comuns característicos como a profunda ligação com a natureza, a ênfase na comunidade e nas relações interdependentes, a valorização da tradição oral, a espiritualidade e a relação com os ancestrais.

Os povos indígenas frequentemente veem a natureza como uma entidade viva e sagrada, e com a qual mantêm uma conexão intrínseca. Essa visão *ecoespiritual* se manifesta em práticas de preservação ambiental e na compreensão de que a harmonia com a natureza é essencial para o “bem viver”, tal como afirma Krenak (2022, p. 14): “A gente entende a natureza como um parente. Ela é uma entidade que conversa conosco”, e esse modo de entender é coerente com todo pensamento que é construído por um sujeito pensante, historicamente formado por uma determinada cultura e a partir dela. Nesta perspectiva, Berten (2004) indica que a(o) pensadora(o) tem a responsabilidade social de identificar as tarefas que afrontam a sua realidade e buscar solucioná-las, já que, para ele:

Somos hoje interpelados e convocados a dar uma resposta ética às tarefas às quais nos confronta o mundo moderno. Esta responsabilidade é em primeiro lugar uma responsabilidade humana, e antes de falar de qualquer responsabilidade do filósofo, é preciso sustentar a responsabilidade do homem (Berten, 2004, p. 110).

Nesse contexto, o emprego da ética implica em uma abordagem reflexiva que orienta a conduta nas interações com outros indivíduos e com o ambiente circundante. Paralelamente a isso, há uma outra perspectiva do pensamento indígena que enfatiza a memória e a valorização dos personagens envolvidos nas narrativas transmitidas. A filosofia e o pensamento indígena, são percebidos como abordagens distintas, embora essas não se encontrem em uma oposição fundamental, mas, podem se complementar, revelando uma interconexão profunda entre a reflexão filosófica e a perspectiva indígena.

2.2 Aproximações entre Filosofia e pensamento indígena

A filosofia ocidental é frequentemente considerada um exercício intelectual abstrato, enraizado em tradições acadêmicas e debates conceituais; o pensamento indígena, promove uma abordagem mais holística e experiencial para a busca de conhecimento e significado. A sabedoria indígena é intrinsecamente ligada à terra, à natureza, à espiritualidade e a elementos que frequentemente são negligenciados nas discussões filosóficas convencionais. Diante disso, é necessário destacar que a perspectiva indígena nos lembra que a filosofia não é apenas um exercício mental, é também uma jornada espiritual e emocional.

Na perspectiva dos povos indígenas, a busca pelo entendimento não ocorre em um

vácuo intelectual, mas em harmonia com a terra e a comunidade. Cada pedra, árvore e rio é parte integrante dessa filosofia, que enriquece a experiência humana de questionar e pensar e levar os indígenas a refletirem sobre a importância da conexão com os antepassados e a compreensão de que são parte de uma teia intergeracional de sabedoria. Então, é preciso dizer que a filosofia intercultural indígena tem aproximações com a filosofia tradicional ocidental, sem perder de vista suas características singulares. Ademais, os elementos que aproximam a filosofia ocidental e o pensamento indígena não podem ser mediados pelo desrespeito, subordinação ou aniquilamento de uma delas. Ao contrário, elas podem investigar os mesmos fenômenos, procurar respostas conjuntamente, complementando e auxiliando-se mutuamente, valorizando um ecologismo da sabedoria que valoriza a diversidade.

Reconhecer a relevância da abordagem filosófica indígena é fundamental para estabelecer uma ligação com a tradição filosófica ocidental, pois, por sua própria natureza, a perspectiva indígena já se apresenta como uma aproximação objetiva desse diálogo intercultural. Uma busca de aproximação entre ambas as filosofias seria a etnofilosofia, conceito amplo que as abarcam, indo além de uma filosofia escrita (Filosofia ocidental) e de um pensamento oral baseado na cotidianidade. Assim,

São desnecessários quaisquer esforços especiais para reparar que a filosofia se debruça sempre sobre o familiar e o indígena, qualquer que seja a sua forma ou estatuto epistêmico: ela interroga, desconstrói, analisa e procura explicar. Está relacionada com o conhecimento indígena da mesma forma que a palavra escrita está relacionada com a oral (Masolo, 2010, p. 321).

Diferentemente da filosofia ocidental tradicional, baseada em textos escritos de filósofos renomados, a etnofilosofia se concentra em tradições orais, práticas culturais e narrativas transmitidas ao longo das gerações em diversas culturas. Ela reconhece a diversidade e a riqueza das perspectivas filosóficas que existem no mundo e procura entender esses aspectos a partir de um contexto cultural específico. Do que se trata, então, aqui?

Trata-se, pois, de se contrapor à exegese da ontologia e filosofia ocidental europeia de mão única. Repensar, portanto, o pretense espírito universal superior de mundo ali presente. Discernir filosoficamente outro conjunto de conhecimento, outra racionalidade dos signos, outro possível paradigma de configuração simbólica face à relação homem-natureza, à hospitalidade, ao ensinar-aprender (Siqueira, 2019, p. 303).

Portanto, a aproximação entre estas duas filosofias representa um ponto de

interseção profundo e significativo na discussão das diversas formas de pensamento e suas interações culturais. E a essa aproximação entre elas se definiria como uma etnofilosofia indígena, por essa via, valorizar-se-ia, acima de tudo, a riqueza e singularidade de cada etnia, afastando-se de uma busca por temas universalistas. A etnofilosofia indígena é, em sua essência, uma forma de pensamento que emerge das culturas indígenas e está enraizada na tradição, no conhecimento ancestral e na relação profunda com a natureza desenvolvida por cada povo, inviabilizando qualquer tentativa de universalização sem necessidade objetiva. Essa abordagem filosófica não busca, pois, impor sistemas de pensamentos universais, mas celebra as múltiplas formas de compreensão do mundo que florescem em diferentes comunidades indígenas.

Cada etnia possui sua própria cosmovisão, mitologia e valores intrinsecamente ligados à sua experiência histórica e geográfica. A etnofilosofia indígena reconhece e respeita essa diversidade, permitindo que cada cultura mantenha suas crenças e práticas filosóficas únicas, sem tentar fundir ou reduzir essas visões de mundo em uma única narrativa de longa duração, mas, sim, promove o diálogo intercultural e o respeito mútuo. Ademais, a etnofilosofia indígena oferece uma oportunidade para enriquecer o pensamento filosófico locupletar-se, trazendo perspectivas frescas e ricas em sabedoria, muitas vezes negligenciadas. Ao considerar as filosofias indígenas, somos desafiados a repensar nossas próprias concepções de conhecimento, ética, espiritualidade e ecologia.

Assim, a etnofilosofia indígena representa uma ponte entre a filosofia ocidental tradicional e as perspectivas autóctones, respeitando a diversidade cultural e reconhecendo que o valor da filosofia não está em sua universalidade, mas na riqueza de suas múltiplas manifestações. Ao abraçar essa abordagem, enriquecemos o panorama filosófico global e promovemos um diálogo intercultural mais harmonioso e enriquecedor. E, pela etnofilosofia, apontamos um caminho que possa nos levar a fronteiras a encontros que nos conduzam a um estado ou condição de transição de visões de mundo (de indivíduos ou um conjunto de pessoas) que se encontrem em uma espécie de limbo entre estados ou identidades culturais.

2.3 A construção de uma filosofia de fronteira

A humanidade é caracterizada por fronteiras que separam nações e culturas, traçando limites geográficos que frequentemente moldam o destino das populações que

residem em seus territórios, e realidades dolorosas emergem à questão indígena. A construção de fronteiras históricas frequentemente envolveu a exploração e opressão de povos indígenas e comunidades não europeias, perpetuando uma perspectiva eurocêntrica. Os colonizadores ocidentais, em busca de expansão de impérios e recursos, frequentemente cometeram genocídios em nome do progresso. Isso levou à extinção de culturas inteiras e à devastação de comunidades que existiram em suas terras ancestrais por gerações. Apesar dos obstáculos, os povos indígenas permanecem firmemente comprometidos em preservar suas ricas heranças culturais. Esse compromisso inabalável os impulsiona na busca por um futuro inclusivo e equitativo, o qual possam prosperar e serem reconhecidos em igualdade de condições.

Do outro lado dessas fronteiras, as populações indígenas enfrentaram a perda de suas terras, a destruição de suas tradições e a violação de seus direitos humanos. Com frequência, essas divisões separavam famílias e comunidades inteiras, deixando cicatrizes profundas na história das nações indígenas. É árdua a contínua luta por justiça e reparação pelas comunidades tradicionais que almejam a recuperação de suas terras, a restauração de seus saberes e a superação das consequências da colonização, tidos como um desafio duradouro. Porém, os povos indígenas mantêm um inabalável compromisso com a preservação de suas heranças culturais, que os impulsionam a buscar um futuro que os incluam de modo equitativo.

Outrossim, o comércio de pessoas que foram escravizadas desempenhou um papel fundamental na construção de fronteiras históricas, impulsionada pela cultura ocidental imperialistas que perpetuou um sistema cruel, despojando milhões de homens africanos livres de suas liberdades e dignidade. Inicialmente, e depois, escravizou alguns dos povos indígenas brasileiros, a partir de um projeto de invasão de fronteiras impulsionado pela crença na superioridade cultural e racial da cultura europeia. Os colonizadores justificaram seus atos brutais como uma missão civilizadora, ignorando os valores e as riquezas das culturas indígenas e não europeias que encontraram pelo caminho. Esta mentalidade imperialista contribuiu com a construção de um mundo dividido e desigual, onde as fronteiras se apresentam como barreiras intransponíveis para os que estavam do lado “errado”. Assim, além da violência material territorial, as subjetividades foram violentadas pelas fronteiras coloniais. Acerca disso, destacamos outras dimensões dessa violência, a seguir:

Sendo a colonialidade um processo de dominação generalizada, isto é, com

dimensões políticas, econômicas, culturais, epistemológicas, estéticas, filosóficas e teológicas, podemos compreender a colonialidade do saber como a sua dimensão epistêmica, que se refere ao efeito de — subalternização, folclorização ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção de conhecimento ocidental associadas à ciência convencional (Restrepo; Rojas, 2010, p. 136).

Mediante essa caracterização ou construção do “outro”, estabeleceu-se alicerces para a perpetuação de preconceitos voltados à religião, à cosmologia, aos estilos de vida dos povos originários e a outras particularidades diversas em relação à concepção de mundo da filosofia ocidental, junto a todas as suas manifestações de coerção e sofrimento. Nesse contexto, os indígenas construíram importantes estratégias de sobrevivência contra estes mecanismos de violência, relembra Beorlegui:

Os próprios indígenas estabeleceram diferentes estratégias para preservar suas culturas e tradições, frequentemente de maneira clandestina, por vezes disfarçando-se com as vestes literárias do conquistador. As pesquisas em andamento sobre este momento importante da história americana revelam detalhes interessantes dessas estratégias de dissimulação, destinadas a preservar a memória histórica dessas culturas derrotadas. Esses esforços não foram apenas refletidos em escritos, mas também por meio de pinturas e outras formas artísticas (Beorlegui, 2010, p. 107).

Hoje, enfrentamos o desafio de reconhecer e confrontar o legado dessas fronteiras históricas e colocar em destaque a questão indígena como contraponto, antes, porém, é preciso entender como o genocídio, a escravidão e o imperialismo moldaram o nosso país e como as feridas geradas pela brutal violência praticada contra o povo brasileiro, pelos colonizadores, ainda afetam muitas comunidades quilombolas, em especial, neste estudo, as populações indígenas que continuam a lutar por seus direitos e terras. Reconhecendo o passado e ouvindo as vozes indígenas atuais, cremos ser possível um futuro mais justo e igualitário, rompendo as fronteiras de opressão rumo à construção de relações de cooperação e respeito mútuo entre diferentes culturas e nações. Nesse processo, a linguagem é fundamental, maior ainda é

a importância simbólica da língua para os povos indígenas, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sócio-cósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e estas com os seres não humanos da natureza. Neste sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando também em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo (Baniwa, 2023, p. 17).

Assim, é natural observarmos a construção de sujeitos sob a perspectiva indígena como uma espécie de caminhada na constituição de estratégias de sobrevivência, através de uma apropriação da reflexão filosófica ocidentalizada, mas sem perder de vista a realidade e o bem viver dos povos indígenas, para isso, deve-se criar formas e metodologias de luta, pois,

Nunca é tarde para refletir sobre a perspectiva indígena. Nunca é tarde para compreender o bem viver dos povos ameríndios do Brasil. Muitos povos deixaram de existir na barbárie brasileira em cinco séculos. Éramos em torno de oito milhões de indígenas em várias etnias até a invasão. Somos, hoje, pouco menos de um milhão de indígenas que se dividem de norte a sul em 305 etnias, 274 línguas e pelo menos 80 povos vivendo de forma isolada nas grandes matas do Brasil. As fronteiras do Brasil possuem uma diversidade enorme e desconhecida por grande parte da população. Os indígenas isolados que vivem no mundo contemporâneo não existem para grande parte da sociedade. Que sorte a deles. Por outro lado, é um perigo em uma sociedade com fome de capitalismo (Souza; Nhandeva, 2022, p. 8.)

Para efetivar essa construção reflexiva sobre as citadas fronteiras, é imperativo mobilizar a filosofia e seus diversos atores, abrangendo desde os âmbitos acadêmicos nas universidades até as salas de aula de filosofia no Ensino Médio. Tal convocação tem como intuito consolidar, em parceria com a antropologia, uma rede de pensamentos articulados. O cerne desse esforço reside na promoção de uma etnofilosofia indígena engajada na luta pelos direitos e no respeito à riqueza cultural das comunidades originárias. Com efeito, destaca Baniwa (2019), é necessário promover uma maior aproximação da filosofia como instrumento de diálogo com o outro, situando-a como um espaço de fronteira e um lugar de encontro e de abertura de diálogos e perspectivas de mundo e de trabalho filosófico-indígena, como observa o comentador abaixo a partir de suas vivências intelectuais e antropológicas:

Na minha experiência pessoal, o contato com a filosofia me abriu horizontes de conhecimento para o outro, (ou seja), para a componente – cognitiva e cultural da sociedade ocidental europeia e, por sua vez, a antropologia me abriu horizontes de compreensão do meu próprio mundo baniwa. Aprofundando-o, valorizando-o e vivendo-o com mais intensidade e diminuindo meus próprios pré-conceitos e, com isso, ampliando minhas possibilidades de contribuir para o tão necessário diálogo entre culturas, entre civilizações [...]. A antropologia, portanto, tem uma responsabilidade histórica com o indigenismo oficial e não oficial, seja para justificar os processos de dominação colonial, ou, principalmente contestar essa dominação e propor novos fundamentos epistemológicos e metodológicos de reorientação da relação índios e brancos (Baniwa, 2019, p. 44).

Esta forma de antropologia transcende a mera construção científica, na verdade, ela é uma

interpretação da realidade, pois como aduz Castro:

O destino visado é duplo, ele também: aproximar-se do ideal de uma antropologia enquanto exercício de descolonização permanente do pensamento e propor um outro modo de criação de conceitos que não ‘filosóficos’ no sentido histórico-acadêmico do termo. [...] a intenção d’OAnti-Narciso é mostrar que os estilos de pensamento praticados pelos povos que estudamos são a força motriz da disciplina. Uma consideração aprofundada desses estilos e de suas implicações, em especial do ponto de vista da elaboração de um conceito antropológico de conceito, deve ser capaz de mostrar sua importância na gênese, ora em curso, de toda uma outra concepção da prática antropológica, nos termos do qual a descrição das condições de autodeterminação ontológica dos coletivos prevalece absolutamente sobre a redução epistemocêntrica do pensamento (humano e não-humano) a um dispositivo de reconhecimento (Castro, 2011, p. 25).

Esse encontro entre a filosofia e antropologia se apresenta como uma articulação teórico-prática de decolonização constante do pensamento e exige uma reflexão prática do papel do ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio das aldeias dos povos originários, nas quais são desenvolvidas as políticas escolares. É onde se evidencia a necessidade de priorizar os saberes tradicionais e a introdução de novos currículos, celebrando e integrando os conhecimentos locais. O enfoque curricular se alinha com a interação da etnofilosofia estabelecida em diversas comunidades indígenas e é essencial para promover a abrangência dos diversos saberes e filosofias indígenas no ensino e educação formal dos jovens indígenas.

Um exemplo adicional de filosofia de fronteira ganha destaque na vida cotidiana, onde se travam batalhas contundentes contra os processos violentos que impactam minorias com particularidades singulares, desenvolvendo-se por meio de movimentos comunitários. Essas barreiras atravessam, primeiramente, questões relacionadas ao capitalismo, à propriedade privada e a diversas outras situações. Ademais, merece destaque o exemplar esforço da filosofia feminista no contexto dessas lutas. Em todas as teorias abordadas sobre o pensamento feminista, destaca-se entre outras coisas o papel do capitalismo como ferramenta de poder gerador do machismo estruturante, além da destruição dos regimes comunitários. E “parece haver uma relação singular entre o desmantelamento dos regimes comunitários e a demonização de integrantes das comunidades afetadas que transforma a caça às bruxas em um instrumento efetivo de privatização econômica e social” (Federici 2019, p. 52).

O resgate da autora italiana, representante da filosofia de fronteira, se deve ao fato de, em seus escritos, ela abordar de forma articulada os processos de colonização, perseguição e catequização dos povos nativos durante os períodos coloniais na América e

na África, bem como os processos de escravidão. Na atualidade a autora se destaca por sua análise da crescente violência direcionada às mulheres, negros e grupos LGBTQI+, enquadrando o problema da continuidade da violência contra os povos colonizados, dentro do que denomina um procedimento colonial globalizante. Portanto, assumir o papel de sujeito na filosofia de fronteira implica buscar referências que ultrapassaram as barreiras históricas, e entre essas se encontram as contribuições de Anzaldúa (2000), que se destaca por instigarmo-nos a criar a nossa própria narrativa, a utilizar a tinta do nosso próprio sangue, sem

necessidade de que as palavras infestem nossas mentes. Elas germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas. Elas murcham nas torres de marfim e nas salas de aula. Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retórica, mas com sangue, pus e suor. Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel (Anzaldúa, 2000, p. 235).

A construção de fronteiras, sob a perspectiva do pensamento da autora citada, revela-se como um processo multifacetado e complexo, porque ela explora com profundidade o conceito de fronteira, e não apenas como uma barreira geográfica, mas também cultural e psicológica as quais moldam a experiência das pessoas que habitam essas zonas de cruzamento. Daí enfatizar que as fronteiras não são apenas linhas no mapa, mas espaços onde diferentes culturas se encontram, se fundem e se chocam, e esses locais de encontro cultural podem se tornar fontes de tensão, devido às normas e valores dos diferentes grupos, não sendo

possível atravessar a fronteira sem sofrer consequências violentas. Na condição de sobrevivente dessa travessia, Anzaldúa concentra sua revolta para se tornar uma voz poderosa em favor dos chicanos, dos negros e dos mestiços em solo norte-americano. Os chicanos são considerados ‘alienígenas’ porque são vistos como uma massa disforme e sem identificação – são os ilegais em um território que já pertenceu aos seus ancestrais. Sem nome sem documentos os chicanos não têm e proteção legal e sofrem explorações trabalhistas, não têm habitações dignas e sobrevivem ao abandono de assistência médica (Sousa, 2017, p. 37).

Ademais, segundo Anzaldúa, a construção de fronteiras não deve ser vista como um processo de exclusão, mas como uma oportunidade para a elaborar uma nova identidade *mestiça*, capaz de abarcar a complexidade e a riqueza das influências culturais diversas.

Desse ponto torna-se relevante enfatizar que se deve reconhecer e valorizar as vozes das pessoas que vivem nas fronteiras, por serem elas a lançar luz sobre a diversidade de experiências e perspectivas que surgem nesses espaços liminares. Para Sousa (2017),

A fronteira é lugar de tensões política e disputa étnica. Ademais, essa área cultural se torna ambiente identitário dos não encaixados, dos não classificáveis, dos ilegais, dos atravessados, dos mestiços, dos chicanos e dos indígenas. Essa fronteira é o próprio espaço cultural que abriga os sujeitos resultantes dos movimentos transitórios causadores dos choques culturais entre o novo e o diferente, ou ainda, entre os antagônicos (Sousa, 2017, p. 36).

Assim, pela perspectiva de Anzaldúa (2000), a construção de fronteiras não é apenas uma questão geográfica, mas também de identidade e cultura, pois nos instiga a refletir sobre a compreensão das fronteiras e admitir a complexidade e riqueza das experiências que surgem nesses espaços de encontro e intercâmbio cultural. Ainda nos lembra que os conflitos e as violências não podem ser esquecidos, anistiados ou cicatrizados, a fim de que cada costura na carne não seja lembrada como um fato isolado no calendário, mas como um fenômeno praticado contra um coletivo, uma comunidade, uma cultura. Nesse processo, é necessário considerar a cotidianidade das fronteiras como feridas abertas, já que

A fronteira é uma ferida aberta porque passeia pela dor, comunica a ideia de agressão e eterniza a violência. É uma ferida para a qual não há esperanças de melhora e não se vislumbra cicatrização ou processo de cura, ao contrário, é preciso a constante hemorragia para que ela exista em sua plenitude de ferida aberta (Sousa, 2017, p. 40).

Desse modo, a cura dessas feridas não se resume à ausência de dor crônica, mas exige que ultrapassemos os limites geográficos, adentrando o território da compreensão da vida como uma rica diversidade de papéis, os quais, quando unidos, constituem a força motriz capaz de gerar mudanças significativas. É relevante ressaltar que a fronteira atualmente se manifesta de maneira evidente na educação escolar indígena, especialmente no contexto da subjetividade e, sobretudo, no âmbito do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio destinadas às populações indígenas. Historicamente, a escola indígena desempenhou um papel fundamental na unificação da perspectiva de mundo e na promoção do sentimento de pertencimento a uma nação ampla e única; e serviu como um instrumento para sistematizar a construção de uma identidade nacional, ao mesmo tempo que representa um projeto orientado para a transformação do indígena em um trabalhador rural. Nessa proposta, “a escola era vista como um ‘motor de desenvolvimento comunitário’ onde,

‘através de explicações dadas na língua materna’, a criança conseguiria entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional” (Candau; Russo, 2010, p. 156).

A utilização da educação escolar indígena como instrumento ideológico para o fortalecimento do Estado-nação possui uma longa trajetória histórica, como mencionado em seções anteriores, por isso é importante promover uma abordagem intercultural na educação indígena, como possibilidade de solução aos desafios enfrentados pelas escolas indígenas. Por isso, é essencial entender o conceito de interculturalidade adotado nesta dissertação, com ênfase à educação indígena no Brasil, conforme faremos a seguir.

2.4. Interculturalidade escolar

Primeiramente, não temos a intenção de realizar uma extensa discussão sobre essa “interculturalidade”, o nosso propósito aqui é fornecer os elementos necessários para compreendê-la tendo em vista o fortalecimento de uma filosofia de fronteira, bem como os usos deste conceito na educação intercultural indígena. Um dos usos deste termo relacionados aos nossos interesses é o que o vincula à educação analisada a partir das ideias Maxim Repetto (2019)¹. A utilização inicial do conceito de interculturalidade na educação visa o fortalecimento dos estados nacionais e está presente nos discursos e nas ações dos líderes governamentais. Nestes aspectos, o Brasil não se distingue dos outros países do continente latino-americano, pois,

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau; Russo, 2010, p. 154).

Outro aspecto relevante para a compreensão do termo “interculturalidade” está associado à sua aplicação na explicação da integração cultural entre populações estrangeiras e, em alguns casos, com populações originárias, como é o caso da América Latina e seus inúmeros povos indígenas, conforme evidencia Repetto:

[...] as vertentes da ‘interculturalidade’ surgidas desde América Latina. Assim

¹ Professor do Curso Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

como as diferenças que se dão entre a ‘interculturalidade’ na perspectiva da América Latina e dos países latinos da Europa, tais como: Portugal, Espanha, França e Itália. Países nos quais o dilema da interculturalidade é utilizado para pensar os desafios da ‘integração’ da população imigrante que chega de outros países, especialmente de África e das Américas. Por sua vez, na América Latina o debate de interculturalidade, associa-se aos povos indígenas, os quais não são populações estrangeiras, mas uma população originária que habitava o continente antes do processo de colonização e da posterior formação dos atuais Estados Nacionais. Esta diferença de perspectiva é muito interessante para compreender os diferentes campos de significados e de aplicação prática (Repetto, 2019, p. 71).

Em razão disso, é imperativo empreender uma análise crítica acerca da implementação de políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas em um contexto de desenvolvimento dos Estados nacionais. A abordagem da “interculturalidade bilíngue” representa um passo na direção certa, porém, muitas vezes, essas políticas permanecem apenas no papel, sem uma efetiva aplicação e compromisso de longo prazo.

A história tem demonstrado que os povos indígenas enfrentam desafios como a falta de acesso a uma educação de qualidade, a perda de suas línguas e tradições culturais, bem como a marginalização econômica e social. Por essas razões, as políticas interculturais devem ser acompanhadas de medidas concretas que respeitem os direitos dos povos indígenas e garantam a sua participação ativa no processo de desenvolvimento e, ainda, considerar a interculturalidade bilíngue não como uma panaceia, mas como um elemento, dentro de um conjunto amplo de ações, que promovam a igualdade e a justiça. Assim sendo, somente o respeito à diversidade cultural pode garantir que as necessidades específicas de cada comunidade indígena sejam efetivamente atendidas.

No passado, ao conciliar a cultura a apenas uma língua, promoveu-se um empobrecimento ao conceito de cultura, mas não só isso “Usava-se a língua indígena para alfabetizar e assim ‘integrar’ ao sistema hegemônico, o bilinguismo era apenas uma fase de transição, para depois passar a dominar os conhecimentos nacionais, deixando de lado os conhecimentos indígenas” (Repetto, 2019, p. 73). Assim, embora a ideia de interculturalidade bilíngue seja promissora, é fundamental abordá-la com um olhar crítico, a fim de averiguar se a categoria conceitual considera a realidade das populações indígenas e as complexidades do desenvolvimento dos Estados nacionais, buscando a efetiva aplicação das políticas e o respeito aos direitos e a autonomia desses grupos.

Tal procedimento metodológico é imprescindível para entender como se constrói os processos da educação indígena em uma escola e como se desenvolve o ensino de filosofia nela, para tanto, abordaremos a questão da interculturalidade, transcendendo a sua mera associação à decolonialidade, reconhecendo e valorizando as pedagogias pré-coloniais,

que, a exemplo do Brasil, já existiam antes dos usos do conceito de educação bilíngue. Parafraseando Baniwa (2019), as pedagogias indígenas não sofreram grandes impactos, por serem autônomas, por possuírem princípios próprios, cosmovisões e tradições milenares. De modo geral, os povos indígenas sempre resistiram à escravidão e às tentativas de invasão de seus territórios. As pedagogias indígenas permaneceram autônomas e resistentes à colonização devido aos seus princípios fundamentais: visão holística do mundo, reciprocidade com a natureza, ancestralidade como fonte de força, sustentabilidade baseada no equilíbrio e respeito e a valorização da diversidade. E todos se encontram resumidos no princípio da relacionalidade, conectando o ser humano com a natureza e com a fonte de conhecimento.

Considerando o exposto até o momento, direcionaremos nossa atenção para a análise das práticas presentes em uma escola indígena, com foco específico no ensino de filosofia como parte integrante do currículo: o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã (CEMIX), o qual é o componente central de nossa investigação. Na unidade de ensino observaremos os usos objetivos dos conceitos de interculturalidade de forma prática.

CAPÍTULO 3

A construção de pontes entre o Conselho Estadual de educação escolar indígena e o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã (CEMIX), para a efetivação de um produto educacional

Neste capítulo, nossa principal meta é aprofundar a compreensão das características específicas das instituições escolares indígenas, exemplificadas pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins (CEEI/TO) e pelo Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX). Para isso, realizaremos uma leitura crítica de cada instituição listada anteriormente, confrontando-a com a prática educacional relacionada aos saberes tradicionais. Nosso foco será o de compreender a aplicação da legislação e a efetiva implementação das políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas, tendo em vista que, segundo Bourdieu (1989, p. 105), “A investigação dessa história proporciona os instrumentos necessários para uma verdadeira conscientização, ou seja, para um verdadeiro domínio sobre si mesmo”.

Para alcançar esse objetivo, é preciso realizar uma visita de campo às instituições citadas, para apreender a realidade vivenciada pelas comunidades indígenas. E essa abordagem implica adentrar a história política e cultural construída pelos indígenas, buscando compreender de modo aprofundado as suas políticas culturais. As questões a serem observadas durante a observação destas instituições são as seguintes: como está sendo efetivada a educação indígena bilíngue intercultural? Como o ensino da filosofia nas componentes curriculares indígenas contribui com a construção de saberes e para a visão de mundo do povo da etnia Xerente no Estado do Tocantins? Antes, é preciso ressaltar que a instituição escolar e o conceito aplicado à educação intercultural são construções não indígenas, trazidas pelos conquistadores europeus, como modelos de educação reprodutores do modo de pensar das sociedades ocidentais. Por isso,

É importante entendermos que a instituição escolar e a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das

relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprias da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do *modus operandi*, *modus pensanti* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período e espaço histórico (Baniwa, 2023, p. 8).

E embora as legislações discutidas anteriormente evidenciem um aparente respeito pelas diferenças culturais indígenas, sutilmente transparece a necessidade de sua padronização e da instauração de uma perspectiva de visão de mundo a ser inculcada nas relações sociais que o colonizador pretende desenvolver junto aos colonizados. Isso se torna evidente com a padronização dos livros didáticos utilizados nas escolas não indígenas do Estado do Tocantins, constituindo um exemplo claro dessa uniformização. Além disso, a falta de respeito ao princípio de educação bilíngue se reflete nos vestibulares das instituições federais de todo o país. Assim sendo, apesar desse modelo de escola indígena poder ser percebido como uma continuidade do colonialismo, ele é indispensável para promover oportunidades que facilitem a compreensão das formas de pensamento não indígenas. E isso ocorre

[...] porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado, fundamentalmente, do desconhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos, na atualidade, necessitam dominar, ao máximo possível, os *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores (Baniwa, 2023, p. 9).

Para entendermos os modos operantes dos não indígenas, necessitamos destacar os saberes tradicionais indígenas como possibilidades de uma definição de limite ou fronteira. Como resultado, os povos indígenas não precisam de um outro sistema ou metodologia de entendimento e de leitura de mundo, já que,

Os sistemas de conhecimentos indígenas possuem elevado grau de autarquia, ou seja, possuem epistemologias e ontologias próprias e lugares específicos de utilização. Eles também são altamente autônomos, autossustentáveis e autossuficientes, isto é, os grupos sociais que os produzem e controlam não precisam de outros sistemas de conhecimento para manter seus modos de vida. Funcionam como um conhecimento bastante completo e suficiente para suas sociedades, e mesmo que estivessem em contato com outros sistemas de conhecimento, como vem acontecendo ao longo do processo colonial, mesmo frente à expansão colonizadora da tecnociência e do capitalismo. [...] Os saberes indígenas formam um conjunto de ideias, práticas, técnicas, valores, símbolos, códigos que respondem às necessidades e projetos de vida dos povos indígenas. Conhecimentos comunitários práticos e profundos gerados a partir de milhares de anos de observação e experiências que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de modos de vida específicos. Os saberes indígenas são ligados à percepção e à compreensão que os povos indígenas têm da natureza e se

manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, na comida, na bebida, na língua, nas construções das casas, nos cuidados com o corpo e assim por diante (Baniwa, 2022, p. 324).

Com efeito, os saberes indígenas representam um complexo tecido cultural intrinsecamente entrelaçado à percepção e o entendimento dos povos nativos em relação à natureza. Tais conhecimentos transparecem em diversos aspectos de sua vida cotidiana: no labor diário, em rituais, celebrações festivas, expressões artísticas, na medicina tradicional, culinária e bebidas típicas, na preservação linguística, arquitetura das habitações e na atenção dedicada à saúde física e espiritual dos indígenas. Estas sabedorias transcendem fronteiras e ecoam em cada aspecto do modo de vida dos povos originários, por isso estes conhecimentos estão entrelaçados ao tempo presente. Sobretudo, é necessário dizer que o tempo como o lugar de caminhada dos saberes dos povos originários e os saberes originários são como rios ancestrais que fluem através do processo diacrônico, carregando consigo a essência e a sabedoria das culturas primordiais.

Logo, estes não se limitam ao passado, mas atravessam eras, moldando o presente e orientando o futuro, portanto, estes conhecimentos ancestrais são uma espécie de bússola que guia os povos nativos, oferecendo-lhes lições preciosas sobre a relação do sagrado com a terra, dos ciclos naturais em uma conexão intrínseca entre todos os seres vivos. Frente a estas tradições, o tempo, é mais do que uma sucessão de momentos; é um círculo contínuo no qual passado, presente e futuro se entrelaçam, mantendo viva a chama dos ensinamentos que ecoam através das gerações. O filósofo indigenista Krenak, corrobora com tal perspectiva ao dizer:

Acredito que a nossa ideia de tempo, é a nossa maneira de contá-lo e de enxergá-lo como uma flecha, sempre indo para algum lugar, está na base do nosso engano na origem de nosso descolamento da vida. Nossos parentes Tukanos, Desana, Baniwa contam histórias de um tempo antes do tempo. Essas narrativas, que são plurais, os maias e outros ameríndios também têm. São histórias de antes de este mundo existir e que, inclusive, aludem à sua duração. A proximidade com essas narrativas expande muito nosso sentido de ser, nos tira o medo e o preconceito contra os outros seres. Os outros seres são juntos conosco e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro (Krenak, 2020, pp. 70-71).

Diferentes povos indígenas possuem narrativas que precedem a concepção linear do tempo; e estas histórias, partilhadas pelos Tukanos, Desana, Baniwa, Maias e outros, falam de um tempo anterior ao mundo atual, ampliando nossa compreensão de existência e promovendo a ideia de coexistência entre todos os seres, de modo que as tradições destes povos sugerem a constante possibilidade de recriação do mundo. Nesse processo, torna-se

fundamental abordar o engajamento dos povos indígenas na formulação de políticas públicas voltadas à valorização da educação escolar indígena e dos conhecimentos tradicionais nas comunidades originárias tocantinenses.

3.1. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO)

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI/TO) foi criado pelo Decreto Governamental de nº 2.367, de 14 de março de 2005, e é sediado em Palmas-TO. Trata-se de um órgão consultivo e deliberativo para assessoramento, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), com o objetivo de promover a participação indígena nas ações e programas referentes às escolas indígenas do Estado, compondo assim o Colegiado representante das etnias indígenas do Tocantins e de instituições que trabalham diretamente com os povos indígenas. Dentro do CEEI/TO, cada povo indígena tem direito à representação por dois membros permanentes e dois suplentes, totalizando a participação ativa de oito etnias: Apinajé, Avá-Canoeiro, Akwê Xerente, Iny (Javaé), Iny (Karajá), Iny (Xambioá), Krahô e Krahô-Canela, cada um com mandato fixo de quatro anos. Adicionalmente a esses representantes.

O Conselho é composto por instituições que possuem voz ativa e direito a voto, entre elas se destacam as Universidades Federais do Tocantins (UFT), do Norte do Tocantins (UFNT), Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), União dos Estudantes Indígenas do Tocantins (UNEIT), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-TO), Associação dos Professores Indígenas do Tocantins (ASPIT) e representantes da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO). A admissão destas instituições no Conselho requer um pedido formal por escrito, submetido à apreciação e autorização dos conselheiros para a participação direta de cada uma destas instituições na educação indígena, no Estado do Tocantins.

A estrutura das assembleias determina que seja realizadas duas plenárias ordinárias, no início e final do ano, para fazer balanços e avaliações das ações desenvolvidas durante o ano, podendo-se convocar plenária extraordinária, caso seja necessário. Os representantes dos povos indígenas são selecionados por voto direto em cada comunidade, em processo coordenado pela Presidência do Conselho, e cuja secretaria formalizará os registros dos novos membros, que passarão a fazer visitas às comunidades indígenas, pelo Conselho. A

ausência nas reuniões por duas vezes, leva à substituição automática do representante indígenas. O Conselho tem papel fundamental como representante dos indígenas na construção de políticas públicas relacionadas à educação dos povos originários.

No tocante a essa e outras questões, pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa, destacaremos, desde agora, trechos de uma entrevista realizada na sede do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/TO), em 10 de novembro de 2023, com o seu então presidente² e professor, e cujas citações, transcritas dos áudios, com preservação das forma de comunicação dos participantes, serão utilizadas para ilustrar importantes questões, e entre as quais destacamos o seguinte trecho, sobre as ações do Conselho:

[...] como eu falei, nós discutimos, desde a estrutura curricular das escolas indígenas, a gerência produz e encaminha para o conselho, e esse é que vai demandar, vai discutir na plenária se aprova ou não, caso tenha algum laudo que deva ser feito, caso contrário, aprova. E essa estrutura curricular vai para as 131 escolas indígenas. Também a questão do calendário das escolas, enfim, sobre várias situações que se referem à questão da educação escolar indígena no Estado do Tocantins. E a gente sempre também está atendendo as crianças indígenas, que não é um papel dentro da normativa do Conselho, mas é algo que a gente vê como questão indígena mesmo. Se eu sou indígena e os indígenas me procuram, então eu tenho que atender independente do que reja o Regimento Interno do Conselho (Karajá – Presidente do CEEI, 2023).

Além das atividades previamente mencionadas, é importante destacar que o Conselho se empenha em atender demandas que vão além das normativas estabelecidas. Conforme expresso, a entidade está constantemente atendendo às lideranças, um papel que não está formalmente previsto nas normas do Conselho, mas é reconhecido como uma questão essencialmente vinculada à temática indígena. O papel de generosidade humana no reconhecimento das demandas de seus povos, que vai além das determinações governamentais. E, apesar da presença representativa dos povos tradicionais e instituições ligadas à educação indígena no Conselho, a efetiva conquista de direitos está intrinsecamente vinculada ao respeito e às deliberações das assembleias. A construção de normativas, por sua vez, nem sempre se caracteriza por uma objetividade plena em suas execuções e este desafio reside na lacuna entre a formulação e a efetiva implementação das políticas, resultando, frequentemente, em desconexões entre as decisões tomadas e a sua aplicação prática.

² Formado em Magistério Indígena pela SEDUC. Foi professor na Aldeia Kurehê, de 2007 a 2009, no Colégio Waxihô Bedu, bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/AF). Graduado em Geografia (Licenciatura), pela Universidade Federal do Tocantins (Licenciatura), e mestre em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UNB)

Assim, é imperativo aprimorar não apenas a representatividade nos órgãos decisórios, mas também a eficácia na tradução das deliberações em ações concretas. Isso visa assegurar o pleno exercício dos direitos indígenas, enfrentando os desafios inerentes à transição entre a esfera deliberativa e a efetiva realização de políticas que promovam a proteção e o respeito aos direitos fundamentais das comunidades indígenas. Diante destas questões, foi solicitada uma reflexão do representante do CEEI/TO visando saber: *como as escolas indígenas interagem com saberes tradicionais?*

Decerto, a cultura dos povos tradicionais não tem o devido valor nas escolas indígenas, nem as metodologias orientadas são efetivadas de forma adequada. Nelas, a cultura dos povos tradicionais: língua, religião e arte também precisam de transversalidade nas próprias escolas indígenas, tal como fez a escola não indígena do bairro Jardim Paulista, em Araguaína-TO, que implementou componente curricular eletivo denominado Cultura indígena, a partir da promoção de atividades valorativas por meio do grafismo. Portanto, é preciso quebrar os limites que impedem a construção de uma educação diferenciada, de modo a edificar pontes em uma caminhada permanente de encontro entre os saberes tradicionais e os conhecimentos não indígenas, como uma forma de destituição de paredes, como aponta o Presidente do CEEI:

À cultura, como podemos integrar os anciãos nas escolas ou mesmo levá-los para dentro das instituições, uma vez que, ao abordarmos a educação diferenciada, não se trata apenas das paredes escolares? Transpor essas quatro paredes significa levar a escola para a aldeia. Destaco o seguinte ponto: como uma criança indígena aprende? Se visitarmos uma aldeia, notaremos diversas representações rabiscadas pelos pequenos, como desenhos e grafismos indígenas. O não indígena pode interpretar isso como vandalismo, pois, na sociedade é comum associar rabiscos a esse conceito. No entanto, na aldeia, a criança está aprendendo. Como? Aprendendo brincando. A criança indígena absorve a cultura ao se envolver em atividades lúdicas, como jogos e a simulação de atividades cotidianas, como a pesca com arco e flecha. Ao brincar com flechinhas feitas de talinho, ela aprimora suas habilidades. Ele se aplica ao grafismo; ela risca nas paredes, em árvores e no chão, explorando formas de aprendizado. Assim, discutimos uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, enquanto, na prática, a estrutura fornecida ainda não abraça totalmente essa abordagem. Além disso, observa-se a limitação de acesso dos anciãos à escola e, frequentemente, a falta de interação entre os alunos e os anciãos durante o período de aula. Essa lacuna compromete a efetividade do modelo educacional proposto que busca integrar saberes tradicionais à educação formal (Karajá – Presidente do CEEI, 2023).

A reflexão sobre estas questões, revela a necessidade da utilização de materiais didáticos nas escolas indígenas, não tendo sido observada a participação ativa das comunidades dos povos tradicionais quanto à construção desses materiais, nem a autoria de livros utilizados no cotidiano escolar, como componente integrante das matrizes

curriculares. À vista disso, vimos a crucial necessidade de promover uma colaboração mais estreita entre as comunidades indígenas e os responsáveis pela elaboração de materiais didáticos, visando a efetiva inclusão dos membros das comunidades no processo de criação do conhecimento e da representatividade cultural e linguística necessárias para construção de material didático a ser utilizado nas escolas indígenas. Ao incorporar a autoria de obras de intelectuais indígenas locais no cotidiano das escolas se fortalece a identidade cultural dos alunos indígenas.

A construção deste material colabora não apenas com a coesão entre o material didático e as vivências dos estudantes, mas também com a valorização dos saberes tradicionais de cada comunidade. Portanto, é imperativo repensar as práticas educacionais, de modo a assegurar a participação dos indigenistas no processo de construção do material didático, a fim de promover uma educação mais inclusiva e alinhada às realidades culturais destes grupos. Além do uso de material didático inadequado, percebe-se a falta de participação dos anciãos nas escolas indígenas, por isso evocamos o conceito de escola em tempo integral como possibilidade de formação das crianças e jovens indígenas, como sugere o entrevistado:

A vida é feita de escolhas. Para ter uma escola em tempo integral, eu terei que escolher bem. Ou eu quero uma escola em tempo integral baseada na minha realidade, ou eu quero uma escola em tempo integral baseada na realidade do branco. Porém, eu vou perder, não há como conciliar duas culturas em uma só. A história do país já pode falar sobre isso. Estamos vivendo em um país cheio de culturas diferentes, e nenhuma predomina. Estamos vivendo sob uma cultura europeia até hoje, mas também temos quilombolas, indígenas e vários outros povos tradicionais. A morte da cultura, como eu mencionei, é o massacre dos povos indígenas, né? Quando se fala de massacre para os historiadores e para a sociedade, é o seguinte. Só que o massacre ao qual estou me referindo é um massacre linguístico. É a morte de uma língua materna, é a morte da minha liberdade dentro da minha aldeia, né? Eu passava o dia todo estudando sobre a educação contemporânea, sobre o que a sociedade europeia pensa sobre a guerra mundial, o que não interfere em nada no meu dia a dia aqui, né? Sobre várias situações que acontecem no mundo afora, mas que não são minha realidade. Eu vou deixar minha realidade aqui e vou passar a viver outra situação. Quando sai da minha aldeia e me deparei com algo que não era nada do que eu tinha estudado, aí eu voltei. Meu rendimento foi baixo porque não consegui estudar. Meu rendimento vai ser baixo, eu já vou me deparar com uma situação linguística porque não estava preparado para ela (Karajá – Presidente do CEEI, 2023).

A vida é feita de desembaraços e, para optar por uma educação em tempo integral, deve-se fazer uma escolha adequada entre duas realidades culturais divergentes. O autor reflete sobre a diversidade cultural do país, incluindo os povos indígenas, quilombolas e outras tradições, destacando a preocupação com a preservação das línguas maternas e a

liberdade cultural. O texto citado critica o ensino focado em conteúdos distantes da realidade do artífice, resultando em baixo rendimento acadêmico e dificuldades linguísticas. Ainda assim, o representante do CEEI destaca a valorização da escola de tempo integral como possibilidade de preparação dos estudantes para lidar com a saudade quando estiverem cursando universidade, longe de seus territórios e familiares. Veja, a seguir, como ele coloca a questão:

E quando eu trago uma escola de tempo integral, de certa forma ela vai ajudar. Ele já vai estar apto a fazer uma faculdade, porque ele já vai ter passado muito tempo dentro de uma realidade que não é a dele. Então, quando ele vem para a cidade, o choque é menor. Mas, em contrapartida, ele vai perder muito com relação à cultura dele (Karajá – Presidente do CEEI, 2023).

Para os propósitos desta dissertação, enfatizamos a sala de aula do componente curricular de Filosofia e as atividades correlatas relacionadas ao pensamento humano, como um espaço de convergência entre os conhecimentos não indígenas e os saberes tradicionais. Durante a citada entrevista, abordou-se a necessidade de construir significados e sentidos enraizados na cultura, transmitidos por meio da linguagem, e ainda, debateu-se sobre uma política indígena construída pelos povos originários em substituição a uma política educacional para os indígenas. Percebemos, então, que um desafio adicional na construção de pontes entre as escolas indígenas e os saberes tradicionais dos povos originários é a introdução e utilização de tecnologias nas aldeias, e que a chegada da tecnologia está intimamente ligada à implantação das escolas indígenas. Um exemplo disso foi narrado pelo presidente do CEEI, no seguinte:

Recentemente, em 2016, eu lancei um livro, né? Do meu projeto de pesquisa, vivi dentro desse livro, tem várias situações. Tem o grafismo, culinária e remédios e tem histórias. Mas o senhor sabe por que eu aprendi tudo isso? Não foi dentro da escola. Tudo isso que eu aprendi foi pescando tartaruga com os meus tios ou na praia antes da chegada da tecnologia, vamos dizer de colocar na praia o gerador de energia com a televisão e tudo. Eles faziam o fogo, botavam lá uma fogueira, sentava todas as crianças, todo mundo. Eles iam contar a história, contar a história da época das guerras, quando eles estavam guerreando pela margem do Rio Araguaia para garantir o seu território. E nessa guerra, vários povos foram expulsos, outros não, contar a história de como os brancos chegaram até a comunidade é... enfim. Hoje não tem mais esse momento cultural, não tem mais esse momento de sentar e contar a história. Sabe por que que não tem professor? Não é porque a história, aliás, não é porque as crianças não querem ouvir história. Toda criança gosta de ouvir história, sim, é porque não tem quem vai contar a história. Porque quem contou a história para mim já não está mais aqui. Todos os outros que estavam comigo quando ouvi essas histórias, já não sabe mais dela (Karajá – Presidente do CEEI, 2023).

A presença da tecnologia na educação, na cotidianidade dos estudantes indígenas,

está bastante vinculada ao uso excessivo de celulares, que os fazem deixar de lado atividades importantes que fortalecem o compartilhamento de saberes tradicionais, diz o entrevistado:

Prova disso, nós temos dificuldades dentro das unidades escolares, alunos e professores de escolas que querem a tecnologia, mas não sabem usar. Em alguns casos os povos originários que colocaram a tecnologia, a retiraram. Outras vivências do dia a dia, porque muitas das vezes o menino está o dia todo ali no celular, jogando, fazendo tudo e não tem mais o tempo da prática lá no espaço da aldeia. Não vai jogar mais uma pedra no passarinho, não vai mais no rio jogar uma flecha nas piabinhas. Não está ali mais, subindo no pé de árvore. Enfim, está lá no celular (Karajá – Presidente do CEEI, 2023).

Contudo, a utilização de tecnologias relacionadas à educação escolar indígena não faz parte dos objetivos desta pesquisa, embora reconheçamos que o seu uso em aldeias e escolas indígenas está transformando a maneira como o conhecimento é transmitido e preservado. Desde o uso de computadores, para ensinar idiomas indígenas, até a utilização de aplicativos para documentar práticas culturais, a tecnologia está desempenhando um papel capital nas mudanças das tradições e na educação das novas gerações. Mas, é necessário garantir que essas inovações respeitem e valorizem as culturas e os conhecimentos ancestrais.

O dilema enfrentado pelas comunidades indígenas entre a preservação dos saberes tradicionais e a necessidade de evolução, representa um desafio complexo, pois a conservação das tradições é crucial para manter a identidade cultural e a conexão com as raízes ancestrais. Contudo, o mundo moderno traz consigo oportunidades e demandas que requerem adaptação e inovação, o que exige um equilíbrio entre o moderno e o tradicional, essencial para garantir o bem-estar das comunidades indígenas. Nesse processo, é fundamental respeitar e valorizar os conhecimentos tradicionais como base para o desenvolvimento sustentável e para o enfrentamento aos desafios contemporâneos, adequadamente. E, decerto, não há soluções definitivas para estes problemas na visão do citado Presidente, apesar de seu reconhecimento dos avanços obtidos na construção na educação escolar indígena. Diz ele:

Muita coisa conseguimos avançar e melhorar. É graças a Deus também. Não vamos generalizar que o Estado é péssimo. O Estado hoje é o segundo na região Norte, melhor ainda na região amazônica, com relação à educação escolar indígena. Hoje o Concelho faz parte de várias comissões, inclusive da comissão nacional de educação, inclusive nós estamos discutindo a universidade indígena (Karajá – Presidente do CEEI, 2023).

A CEEI obteve avanços, mas enfrenta grandes dificuldades na efetivação de ações e políticas que garantam os direitos dos povos originários, por isso é necessário investigar quais ações estão sendo desenvolvidas pela citada instituição escolar indígena, para averiguar se há iniciativas que valorizam os saberes tradicionais e se essa estabelece pontes entre o conhecimento ancestral e o ensino formal de filosofia.

3.2. Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã (CEMIX)

O CEMIX é uma escola indígena participante da rede de educação do Estado do Tocantins, com ênfase na forma de pensar, viver e ser indigenista, com propósito de políticas educacionais mais apropriadas a essa instituição escolar e às necessidades de formação de jovens indígenas. É uma unidade de Ensino jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação de Miracema do Tocantins -TO, e os recursos financeiros estaduais são repassados diretamente à Associação de Apoio ao Centro, localizado no município de Tocantínia, a 96km de Palmas, capital do Tocantins. Sua origem decorreu das lutas de lideranças do Povo Akwê-Xerente e foi fundado em 2005, quando também criou-se o Conselho de Educação Escolar Indígena. Apesar de sua gênese estar diretamente ligada às lutas dos Povos Akwê-Xerente, em sua fase inicial, o CEMIX, apresenta uma ênfase integralista e uma orientação técnica voltada para as atividades agrícolas, destacando-se a intenção subjacente de converter os indígenas em trabalhadores rurais. Outrossim, merece destaque o fato de o programa visar instruir os indígenas em práticas agrícolas que eles já dominavam, como o manejo sustentável da terra.

Quanto à administração, o CEMIX- WARÃ, é uma instituição pública que se destaca pela gestão participativa e autônoma da comunidade e oferece uma educação específica e diferenciada, aberta não apenas aos estudantes indígenas, mas também àqueles que não pertencem à comunidade Xerente. Nesse caso, a participação de um estudante não indígena na escola requer a anuência da comunidade. A partir de 2022, o chamado Novo Ensino Médio Integral foi implementado na escola de forma gradual, inicialmente foi implementado no primeiro ano do ensino secundário, em 2023 foi introduzida uma nova estrutura pela SEDUC, contemplando itinerários formativos em todas as séries do ensino médio, de modo que a partir do segundo semestre de 2022, a escola havia adotado a modalidade de ensino integral para o Ensino Fundamental da segunda fase.

A proposta do ensino integral, delineada no Projeto Político Pedagógico (PPP/

2023) da escola, buscou promover a autonomia e o interesse pelo conhecimento. Com isso, o Projeto Existencial dos estudantes passou a ser o tema transversal de todo o projeto da escola, assim, passou-se a guiar os estudantes quanto à realização de escolhas mais decisivas para suas vidas, auxiliando-os tanto nas decisões cognitivas quanto socioemocionais. O protagonismo do estudante, fundamentado nos quatro eixos do percurso formativo, buscou ampliar a sua visão de mundo e prepará-lo para fazer as melhores escolhas em relação à sua carreira.

Com a implementação do Programa Escola Jovem em Ação, em 2020, a estrutura curricular da unidade escolar passou a incluir os componentes curriculares do núcleo comum (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza) e os itinerários formativos no Ensino Médio e, no Ensino Fundamental, parte diversificada do currículo (Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais (Matemática, Biologia, Física, Química, Estudo Orientado e Projeto de Vida). Em razão disso, a unidade escolar obteve um quadro de funcionários e professores adequados à quantidade de estudantes, contando, no ano de 2023, com 54 (cinquenta e quatro) servidores, dos quais 23 (vinte e três) são professora(es). Para assegurar o funcionamento da Unidade Escolar, a Associação de Apoio Escolar (AAE) passou a administrar os recursos de acordo com o Plano de Aplicação e o Plano de Ação, prestando contas à comunidade escolar e local por meio de reuniões e informativos fixados no mural escolar. A referida associação também prestaria contas ao órgão fiscalizador através de relatórios e da documentação necessária à prestação de contas.

As fontes obtidas pelo pesquisador acerca dessas questões, foram possíveis graças a uma visita feita ao CEMIX, ocasião em que pude entrevistar o diretor geral da escola³⁵, no dia 20 de fevereiro de 2024 que nos apresentou toda a estrutura física do centro educacional: salas, cozinha, laboratório de informática, sala de professora(es) e demais departamentos que o compõe, e que tem o mesmo formato das escolas da rede de ensino do Estado do Tocantins. Na oportunidade, fui apresentado aos professora(es) da área de ciências humanas: filosofia, geografia, sociologia e história, junto aos quais, realizei uma formação sob o tema: *O uso de imagens na construção de narrativas com diálogos e saberes tradicionais*.

A entrevista⁴ com o diretor da escola contemplou o método dialógico reflexivo a partir de um conjunto de perguntas e respostas que buscaram investigar a complexa questão: como o ensino da filosofia nos componentes curriculares indígenas contribui para a

3 Doutorando em Educação na Amazônia - PPGEA-UFT. Mestre em Teoria e Análise Linguística - UNB. Graduado em Educação Intercultural - Ciências da Linguagem - pela Universidade Federal de Goiás (2015). Professor da Universidade da Maturidade - UFT.

4 Entrevista foi gravada em celular e transcrita com a utilização do aplicativo *transkripton* conversor de áudio em texto. Todas as citações estão mais próximas da forma e cultura das participantes.

construção de saberes e visão de mundo do povo da etnia Xerente no Estado do Tocantins?

A primeira reflexão que surgiu acerca desse problema versava sobre quais seriam os conteúdos das disciplinas de filosofia que abarcavam os saberes tradicionais das aldeias associadas ao CEMIX. Diante desse questionamento inicial, tornou-se evidente a necessidade da construção de conteúdos que estivessem mais alinhados à realidade local, visando resolver problemas e atender aos objetivos cotidianos dos estudantes em suas aldeias. Foi observada uma falta de participação da(os) professora(es) da escola na perspectiva de elaboração e sistematização destes conteúdos filosóficos de forma oficial.

No âmbito do CEMIX, os professores indígenas têm se empenhado em adaptar o ensino de filosofia à realidade filosófica e cultural do povo Xerente. Essa abordagem busca integrar os saberes tradicionais dos indígenas com os conceitos filosóficos mais abrangentes, proporcionando assim uma compreensão mais completa e inclusiva da disciplina. No entanto, é fundamental ressaltar que essa iniciativa representa apenas uma ação pontual, desprovida do respaldo de políticas educacionais específicas e adequadas para a promoção da educação indígena. Destacamos a seguinte fala do diretor da escola:

O ensino em si contribui das disciplinas de filosofia porque todos os saberes às vezes são bem-vindo para refletir e pensar. Nós aprendemos de qualquer forma porque o ensino das disciplinas de filosofia que é ligada relacionada à cultura não temos. O que temos é o ensino de filosofia voltada ao conhecimento do não indígena então é isso que acontece. No CEMIX devido aos professores indígenas têm se esforçado para ensinar é fazer uma adaptação na disciplina de filosofia voltada à realidade filosófica dos povos indígena Xerente (Xerente – Diretor Escolar, 2023).

No decorrer da entrevista questionou-se: o Estado do Tocantins se preocupa em relacionar os saberes tradicionais com as atividades educacionais desenvolvidas na escola indígena xerente? O diretor respondeu:

Bom... se preocupar o Estado tem se preocupado ou eu posso dizer que uma coisa é preocupação e outra coisa é obrigação, então, eu creio que o Estado tem feito a sua obrigação para atender a necessidade do ensino nas escolas para aldeias, mas eu creio que com relação à preocupação dos saberes tradicionais, isso, o Estado, no meu ponto de vista, tem falhado, até porque se tivesse se preocupado hoje nós teríamos um material didático voltado à nossa realidade, nossa cultura, cânticos, danças, então, eu vejo assim essa questão (Xerente – Diretor Escolar, 2023).

De forma explicativa destacamos que o Estado tem se preocupado com a educação nas escolas das aldeias, cumprindo sua obrigação de atender essa necessidade. No entanto, quando se trata da preservação e valorização dos saberes tradicionais, o Estado tem falhado.

em caso contrário, teríamos materiais didáticos que refletissem a realidade cultural dos povos originais. Outro momento relevante da entrevista, foi o da seguinte indagação do pesquisador: os professores(as) participam de formações específicas para garantir a valorização dos saberes tradicionais do povo Xerente? Ao que responde o diretor:

O Estado não tem priorizado e não tem se preocupado em formar os profissionais e professores das escolas indígenas e quando acontece uma formação, tinha que ser voltada para a realidade das escolas e conhecimento do povo local. Participei de uma das poucas formações, nesta situação não sabíamos do que estava acontecendo, para que era voltada, mas o assunto em discussão para uma realidade que não tem nada a ver com a realidade da escola e do nosso povo (Xerente – Diretor Escolar, 2023).

Em linhas gerais foi observado que a formação massificada oferecida aos professores da rede pública na educação básica, enfrenta críticas e desafios significativos, frequentemente, e que embora haja um esforço louvável em proporcionar capacitação em larga escala aos profissionais da área, as abordagens metodológicas oferecidas pelos cursos ofertados carecem de profundidade e personalização capazes de atender às demandas complexas da prática educativa. Em muitos casos, os cursos de formação massificada abordam conteúdos genéricos e padronizados, negligenciando as especificidades de cada contexto escolar e as necessidades individuais dos professores. Isso pode resultar em uma formação ineficaz, incapaz de preparar adequadamente os educadores para lidar com os desafios reais da sala de aula.

Também a falta de investimentos em estratégias de acompanhamento e avaliação desse processo formativo pode comprometer sua efetividade a longo prazo. Muitos professora(es) podem não conseguir aplicar de forma prática e significativa os conhecimentos adquiridos devido à desconexão entre a teoria apresentada nos cursos e a realidade do cotidiano escolar. Diante disso, é essencial repensar a formação massificada, buscando alternativas que valorizem a personalização, a contextualização e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento profissional dos professora(es).

Investir em programas mais flexíveis, participativos e alinhados com as demandas reais da educação básica pode ser uma estratégia mais eficaz para promover melhorias significativas na qualidade do ensino público. Lamentavelmente uma formação para professores(as) indígenas direcionadas para a valorização os saberes tradicionais não é prioridade. Acresce-se a isso, a inexistência de conhecimentos especializados necessários ao ensino desses saberes tradicionais, imprescindíveis como princípios norteadores do fazer educacional nas escolas indígenas.

Contrariamente a essa situação, um material didático alinhado a um projeto educacional que vise formar integralmente os jovens indígenas, se coloca como alternativa que valorize a diversidade e as particularidades dos estudantes de cada comunidade indígena. De modo a construir identidade e linguagem propriamente indígena, e por meio da qual, possam enunciar suas diferenças e estabelecer as fronteiras da semelhança entre o jovem, a sua cultura e, também, o acesso aos avanços tecnológicos presentes na realidade atual (Woodward, 2014). Sobre a importância destas questões, diz o entrevistado:

Como eu tinha citado anteriormente, o material didático que a escola indígena recebe é um material que foi preparado fora da realidade e do conhecimento do povo Xerente. Então, isso dificulta a construção de um projeto de vida específico para o jovem, até porque pra gente formar um jovem de hoje tem que ser um material didático voltado para a realidade desse jovem. Os alunos estão vivendo num mundo digital (Xerente – Diretor Escolar, 2023).

Durante a visita efetivada no dia 20 de fevereiro de 2024, foi realizado por nós um curso de formação continuada para os professores(as) de filosofia e ciências humanas, no laboratório de informática da Escola xerente, com o seguinte tema: *O uso de imagens na construção de narrativas com diálogos e saberes tradicionais*. Além disso aplicamos um questionário semiestruturado que orientou uma entrevista com os docentes. Em suma, durante o desenvolvimento desta pesquisa constatamos a necessidade de atividades, metodologias e outras ações pedagógicas vinculadas a escola indígena no Estado do Tocantins, na perspectiva da valorização dos saberes originários.

3.3. Produto Educacional: Sequência didática o uso de imagens na construção de narrativas com diálogos e saberes tradicionais

Nas várias etapas desta pesquisa ficou evidente uma ausência de metodologias, formações específicas e materiais didáticos para os professores(as) indígenas no componente curricular filosofia, capaz de vincular os saberes tradicionais à formação no ensino médio. À vista disso, propusemos uma sequência didática de ações sob o título: *O uso de imagens na construção de narrativas com diálogos e saberes tradicionais na perspectiva da valorização dos saberes originais nas aulas de filosofia*.

Esta sequência didática está relacionada à área de concentração e linha de pesquisa para a formação docente em filosofia e se direciona aos professores(as) de escolas indígenas.

E do ponto de vista pedagógico pode ser considerado um produto educacional essencial por tratar-se de uma ferramenta que visa organizar e direcionar as práticas educativas em uma instituição de ensino. Como produto educacional, tal sequência foi elaborada com base em uma análise detalhada das necessidades e objetivos educacionais da instituição, das professoras(es) e da comunidade escolar. E ela integra princípios pedagógicos, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, recursos didáticos e estratégias de avaliação, visando garantir uma prática educativa coerente, eficiente e alinhada com as diretrizes curriculares, além de poder incluir como sugestões de atividades: projetos interdisciplinares, estratégias de inclusão e diversidade e orientações para o uso de tecnologias educacionais, entre outros aspectos relevantes para o desenvolvimento de um ambiente educacional rico e estimulante.

Nestes aspectos, o material pedagógico não apenas organiza e orienta as práticas educativas, mas também contribui com o desenvolvimento de um produto educacional de qualidade, no tocante à promoção de um processo de ensino/aprendizagem que contribua com a formação integral dos alunos e com os objetivos educacionais propostos pela instituição de ensino. O produto educacional é hoje entendido simplesmente como

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema, ou, ainda, a uma necessidade concreta associada ao campo da prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019, p. 16).

A elaboração e o resultado de um processo inovador surgem a partir de uma investigação que visa responder a um questionamento, desafio ou carência real vinculada à área de atuação profissional dos professores(as), podendo se materializar como um produto real, virtual ou método de trabalho, e pode ser desenvolvido de maneira individual (estudante ou educador) ou em conjunto. A exposição detalhada das características e especificações técnicas é crucial para que o produto ou método possa ser compartilhado ou registrado. Tal atividade tem como problemáticas centrais: averiguar se é possível implementar no ensino de filosofia através de imagens (fotográficas ou vídeos)? Se é possível viabilizar o desenvolvimento do pensamento (teórico e crítico) dos estudantes do ensino médio em uma escola indígena?

Os objetivos gerais desta sequência de elementos é desenvolver uma metodologia de valorização dos saberes tradicionais através da construção de narratividades a partir do uso

de imagens e vídeos de celulares. Com isto, pretende-se questionar como o uso de tecnologias podem valorizar os saberes tradicionais indígenas? E, a partir dessa perspectiva, se constituem os seguintes objetivos específicos: a) Desenvolver ações educacionais de formação de professores(as) de filosofia em escolas indígenas; b) Promover a valorização dos saberes tradicionais destacando os conhecimentos e os saberes transmitidos por meio das tradições culturais, histórias e diálogos; c) Explorar a linguagem visual como recurso pedagógico, feito por meio da seleção e uso cuidadoso de imagens que representem esses saberes, com isso a linguagem visual pode se transformar em ferramenta pedagógica.

3.3.1 Metodologia

Esta sequência didática tem como fim desenvolver uma atividade filosófica para aulas do componente curricular de filosofia no ensino médio em escolas indígenas. Aplicar uma metodologia de ensino, inovar com criatividade pedagógica, contemplar e ler imagens fotográficas a partir dos olhares dos estudantes. Por essa razão, este produto coaduna com as diretrizes educacionais brasileiras que se apresenta numa perspectiva de ensino por competências e habilidades, arranjos curriculares flexíveis, que pode ser espaço de ampliação para o ensino de filosofia e, sobretudo, para a prática interdisciplinar.

O procedimento metodológico adotado para a execução da sequência didática com o título: *O uso de imagens na construção de narrativas com diálogos e saberes tradicionais*, será da seguinte forma: Os participantes serão orientados a escolher imagens, na galeria de seus celulares ou via internet, que se relacione entre si e permitam construir uma narrativa com forma lógica. E essa ação tem a intencionalidade pedagógica de fazê-los escolher as imagens de modo a potencializar suas narrativas e seus lugares de fala, uma forma de construção de autonomia. Com esta metodologia de ensino, que faz uso de imagens, pretendemos apontar perspectivas de ensino de filosofia, indicar como possibilidade do filosofar, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo a partir da conexão entre a imagem e o conhecimento teórico. Por esta metodologia:

1.1) O número máximo de imagens e o tempo de exibição das imagens escolhidas ficará a critério do professor facilitador da atividade. A forma de exibição das fotos poderá ser por meio do uso dos celulares conectados a um computador através de cabo de carregamento de energia, ligado a um data show.

1.2) O facilitador(a) desta atividade precisará apresentar para os estudantes os

conceitos de narratividade, imagem, saberes tradicionais, filosofia e reflexão.

1.3) Após essa primeira dinâmica, será orientado aos estudantes participantes que escrevam uma palavra ou frase que identifique, para cada um deles, o sentido das imagens observadas no momento da exibição dos seus colegas de turma. Em seguida, o grupo será motivado a realizar a leitura de sua produção e sua narrativa.

2) Propomos a realização de uma atividade com o tema *Valorizando os Saberes Tradicionais*, incentivando os estudantes a capturarem imagens, via celulares, que representem uma configuração de seus pensamentos relacionando-os ao tema.

Durante este momento, os estudantes serão encorajados a narrar, por meio de escolhas autônomas e singulares, o significado das imagens capturadas, as quais, poderão ser justificadas em suas apresentações na sala de aula. Ao todo, serão utilizadas 10 imagens registradas em momentos do cotidiano dos participantes, recolhidas em seus celulares, nas respectivas aldeias. Essa abordagem permitirá aos participantes expressarem suas visões e experiências de forma autêntica e significativa, promovendo a reflexão sobre a importância dos saberes tradicionais e incentivando a valorização das culturas locais.

3.3.2. Replicabilidade, Prática do Modelo e Modo de avaliação dos resultados da prática

Após participarem dessa atividade, os estudantes terão a oportunidade de contribuir com a valorização das imagens por meio da criação de narrativas relacionadas aos temas presentes no calendário escolar, tais como o Dia do Meio Ambiente, Consciência Negra, entre outros. Além disso, podemos considerar outras práticas, como um concurso de registro de imagens com os seguintes temas: *Viva Hoje Sua Biografia*, *Ética Lá em Casa!*, *Memória*, *Cultura e Tempo Presente*, e *Quem é Você na Fila do Pão?*

A avaliação dessa prática ocorrerá ao final do segundo momento em que os participantes realizarão uma autoavaliação por meio de uma roda de conversa, utilizando os conceitos de satisfação como referência: "Bom" (8,0), "Ótimo" (9,0) e "Excelente" (10,0). Adicionalmente, serão registradas palavras-chave significativas para cada participante, e que contribuirá para uma avaliação mais completa e individualizada.

3.3.3. Considerações sobre as atividades

Pode-se consentir que atividades que promovam o encontro do estudante com as identidades imagéticas aleatórias, de origem coletiva e pública, podem desenvolver habilidades específicas da filosofia, bem como da própria área de conhecimento, com a capacidade de identificar, contextualizar e criticar o mundo e as coisas, como também de oposições dicotômicas (cultura/natureza, razão/sensibilidade, material/virtual etc.).

A escola possui, em si mesma, a razão de promover a escolarização formal, de configuração crítica e ética; como espaço de materialização das ambiguidades, pluralidades e complexidades dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em distintas circunstâncias e processos. Assim, a experiência do uso das diversas imagens desperta a alteridade. As imagens, mesmo em superfícies que pretendam representar algo, possuem o poder de expansão do sensível e do aprofundamento das imersões, mesmo que em si mesmas.

Destacamos os resultados gerais da concretização da sequência didática no uso de imagens para a construção de narrativas com diálogos e saberes tradicionais foram decorrentes de uma formação realizada no dia 20 de fevereiro de 2024 com os professores xerentes modulados no CEMIX a área de ciências humanas. No contexto foi destacado pelos professores, após aplicação da atividade na formação pedagógica que os estudantes reagiram de forma positiva a essa metodologia do uso de imagens nas aulas de filosofia.

Acreditamos que este produto educacional apresenta-se como ponte entre o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (CEMIX), diante da ausência de ações governamentais que fomenta a valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais dos povos originários e demonstra que a interculturalidade pode construir perspectivas melhores de construção e difusão de conhecimentos filosóficos-culturais, sem que uns se sobreponham a outros, além de promover um processo de decolonização de nossas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar pesquisas sobre temas atuais e socialmente relevantes, especialmente em cenários onde as transformações ainda estão em curso, representa um desafio significativo. Entretanto, ao concluir este estudo, temos convicção de que os resultados alcançados oferecem contribuições estimadas para a educação indígena, no tocante ao ensino no componente curricular de filosofia, à comunidade escolar e, por extensão, à sociedade. Ademais, este trabalho abre caminho para que estudos futuros possam aprofundar ainda mais a temática abordada. Com base na pesquisa desenvolvida, podemos afirmar que a filosofia indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos no povo Xerente no Estado do Tocantins é muito relevante e comporta uma complexidade que requer uma profunda compreensão da legislação, componente curricular e currículos da(os) docentes.

Ao longo deste trabalho, foram identificadas diversas oportunidades para o aprimoramento e continuidade em pesquisas futuras. Entre elas, destaca-se a necessidade de um aprofundamento na compreensão da filosofia como um contexto intercultural crítico, valorizando o encontro com o "Outro". Além disso, recomenda-se a adoção de metodologias pedagógicas que integrem tecnologias para fortalecer e valorizar os saberes tradicionais.

Validando esses princípios na realidade da escola percebe-se que ainda temos um longo caminho em busca da efetivação de fato de direito igualitários a uma educação de qualidade, mas, a partir de reflexões acerca da organização histórica do contexto educacional indígena, temos consciência que a luta desses povos é incessante e que a busca por acesso a uma educação de qualidade é uma das pautas principais na mobilização de reivindicações na garantia de direitos indígenas.

Nessa esperança e a partir da solução dos objetivos específicos propostos, que foram validados e elucidados na propositura em buscar responder ao objetivo geral desse estudo, que é investigar as práticas do ensino de filosofia na perspectiva da valorização de novos saberes e visão de mundo dos membros de uma escola indígena na Amazônia, esclarecemos que a pesquisa realizou seu objetivo ao atingir uma composição entre as ações no CEMIX e os debates no conselho de educação escolar indígena.

À luz do objetivo geral, constatou-se que, apesar dos progressos na legislação educacional, ainda há inúmeros desafios na implementação de processos educativos que respeitem as particularidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Essas dificuldades podem levar a que as escolas indígenas não consigam proporcionar um

ambiente educacional genuinamente intercultural, onde a cultura e a língua de cada etnia sejam efetivamente valorizadas e integradas ao currículo.

Um dos principais problemas observados na unidade escolar é a dificuldade de produzir materiais didáticos próprios na língua materna, que enfatizem a cultura, a história, os valores, as crenças e os princípios do povo Xerente. Além disso, há desafios na formação e capacitação dos profissionais da educação para trabalhar de forma intercultural, compreendendo e respeitando as especificidades culturais e as necessidades dos estudantes indígenas principalmente do componente curricular de filosofia no ensino médio.

Estas ações fogem da governabilidade da escola, deve ser uma política de formação continuada instituída pelo Governo do Estado do Tocantins, e que deve ser constituída a partir do viés da interculturalidade, propondo capacitar professores sensíveis às diversidades culturais e linguísticas, garantindo que eles estejam preparados para promover uma educação que valorize as tradições e conhecimentos dos povos indígenas.

Lamentavelmente uma formação para professores(as) indígenas direcionadas para a valorização dos saberes tradicionais não é prioridade. Acresce-se a isso, a inexistência de conhecimentos especializados necessários ao ensino desses saberes originários imprescindíveis como princípios norteadores do fazer educacional nas escolas indígenas.

A análise acerca do modo como o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente-Warã se relaciona com os anciões dos povos Xerente, problematizamos a relação entre as políticas públicas educacionais e os atores sociais envolvidos nesse processo.

No âmbito específico do CEMIX, observamos que os professores(as) indígenas têm se empenhado em adaptar o ensino de filosofia à realidade filosófica e cultural do povo Xerente. Pela abordagem que utilizam, estes profissionais têm buscado integrar os saberes tradicionais dos indígenas com os conceitos filosóficos mais abrangentes, proporcionando uma compreensão mais completa e inclusiva no componente curricular. No entanto, é fundamental ressaltar que essa iniciativa representa apenas uma ação pontual, desprovida do respaldo de políticas educacionais específicas e adequadas para a promoção da educação indígena.

As políticas públicas voltadas para as escolas indígenas apresentam-se como um desafio, pois historicamente o debate não foi construído de forma coletiva, por isso, os atores envolvidos não tiveram efetividade participativa na formulação dessas políticas. De modo que, os maiores interessados no processo educacional, que são os executores dessas políticas na realidade da escola, não tiveram voz nem vez. Eis, pois, a resposta a um dos objetivos específicos propostos pela pesquisa, a referente ao papel desempenhado pelo

Conselho estadual de educação escolar indígena do Estado do Tocantins. Neste objetivo podemos afirmar que foi concretizado de forma integral.

As problematizações efetivadas no âmbito desta pesquisa nos fornecem reflexões que clarificam os benefícios oriundos dela reconhecendo a importância de pesquisas que visam compreender e documentar o processo de ensino do componente curricular de filosofia nas escolas indígenas de ensino médio, uma vez que isso pode contribuir para a análise crítica, o aprimoramento e a implementação efetiva das políticas educacionais elaboradas para estas comunidades.

Além disso a pesquisa pode contribuir para ampliar a compreensão da complexidade e dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas no ensino do componente curricular filosofia, fornecendo informações úteis para estudos futuros e aprimoramentos nas políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, fornecendo informações valiosas para educadores, gestores, formuladores de políticas e outros interessados no tema. Essas informações podem ajudar a identificar desafios, lacunas e boas práticas na efetivação do ensino deste componente curricular escolar indígena, e, assim, direcionar esforços para melhorar a qualidade dos processos educacionais nestas comunidades.

Com o intuito de finalizar, destacamos as hipóteses para a problemática de pesquisa está relacionada à seguinte afirmação: os saberes originais indígenas podem ser trabalhados juntos com os componentes filosóficos ocidentais não indígenas. Além disso destacamos que a formação dos professores está relacionada com uma opção política dos governantes. Destacamos que o conselho de educação escolar Indígena tem representatividade dos povos originários do Tocantins. Os saberes tradicionais são trabalhados por iniciativas pessoais de cada docente.

Sobretudo é interessante salientar que os questionamentos apresentados nessa pesquisa são frutos de estudos, apresentando dados embasados na legislação e na realidade da unidade escolar sobre o ensino de filosofia. A pesquisa fornece uma perspectiva importante da escola e do cenário da educação indígena. Fazendo apontamentos que traçam o perfil de uma nova escola, que está em processo de construção, uma escola diferenciada, bilíngue e que efetivamente é construída pelos indígenas e para eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. 2000. *Revista Estudos Feministas*, 8 (1), 229. <https://doi.org/10.1590/%x>.

BANIWA, Gersem Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 41-50, 30 maio 2019. Semestral. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/463/21>
Acesso em: 19 abr. 2024.

BANIWA, Gersem Luciano. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, 2023. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>. Acesso em: 12 mar. 2024.

_____. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais *Antropologia & Sociedade*. **Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE**, v. 1, n. 1, p. 08-21, 2023. Disponível em: [Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais | Antropologia & Sociedade \(ufpe.br\)](https://www.ufpe.br/revista-antropologia-e-sociedade/index.php/antropologia-e-sociedade/article/view/123456789). Acesso em: 01 mar. 2024.

_____. **Saberes indígenas e resistência linguística**: suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

BARRETO, Raul. Desafios para a educação intercultural no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 41-54, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BEORLEGUI, Carlos **História del pensamiento filosófico latino-americano una búsqueda incesante de la identidad**. Tercera Edición. Universidad de Deusto Bilbao, 2010.

BERTEN, A. Filosofia social a responsabilidade social do filósofo. São Paulo: Paulus, 2004.
BONFIM, L. Educação intercultural e inclusão social. *In*: CASTRO, J. *et al.* (Orgs.). **Educação intercultural**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2020, pp. 53-67.

BONIN, Iara. Tatiana. **Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. *In*: BERGAMASCHI, Maria. Aparecida.; XAVIER, Maria. Luiza. Merino. Freitas.; ZEN, Maria. Isabel. Habckost. Dalla. (Org.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, pp. 33, 44.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL, MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação em seu Parecer 14/99. 26.02.1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.947, de 25 de agosto de 2009**. Dispõe sobre a oferta de educação escolar indígena, do ensino fundamental à pós-graduação, e sobre a organização e funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6947.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020**. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais. Brasília, DF, 8 jul. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114021.htm. Acesso em 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área: ensino**. Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14, de 4 de julho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, 12 jul. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03, de 27 de junho de 2018. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas Indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2018.

BRURÊWA, Carlos. O ensino de geografia no CEMIX - Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã. **Revista Tocantinense de Geografia. Araguaina- TO**, v. 12, n. 26, p.106-122. jan./abr. 2023. Disponível em: [Sobre a Revista | Revista Tocantinense de Geografia \(ufnt.edu.br\)](http://ufnt.edu.br). Acesso em:30 mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ. [online]**, v. 10, n. 29, p. 151-169,2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 12 mar. 2024.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

DUSSEL, Enrique. **Filosofias del Sur: descolonización y transmodernidad**. Editorial Akal: México, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**. São Paulo: Editores Loyola, 1974.

FEDERICI, Silva. **Mulheres e caça às bruxas da idade média aos dias atuais**. São Paulo: Editora Bomtempo, 2019.

FERREIRA, Bruno; SELVA Rosângela Fátima. As plantas medicinais e a espiritualidade kaingang. **Caderno de resumos do IV Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**, São Leopoldo, p.61-61, 2015. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/784/1/CResumos_IVCong_GR.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Paulo Freire e o bem viver. *In*: LOUREIRO, Camila Volpato (Org.). **Paulo Freire. Filosofia, educação a descolonização epistêmica do saber**. Uberlândia: Educação e Filosofia, v. 35, n. 73, 2021, pp. 83–112.

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

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La Filosofía Intercultural. *In*: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). **El Pensamiento Filosófico Latino-Americano, del Caribe y “Latino” (1300-2000): história, corrientes, temas y filosofías**. México: Siglo XXI, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade Sociocultural dos povos indígenas no Brasil: O que a escola tem a ver com isso? **Sesc. Departamento Nacional Culturas Indígenas, diversidade e educação / Sesc, Departamento Nacional**. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1ª ed. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. 1ª ed. São Paulo:

Companhia das letras, 2020.

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

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MASOLO, Dimas A. Filosofia e conhecimento indígena uma perspectiva africana. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 508-530.

MAXIM, Reppetó. Dossiê O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América latina. *TEXTOS E DEBATES*, Boa Vista, n. 33, pp. 69-88, jul./dez. 2019.

MELIÀ, Bartolomeu. **Os guarani e a história do contato com os brancos no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MELLO, Sônia Regina. **Educação intercultural: uma abordagem para a diversidade**. São Paulo: Cortez, 2015.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

pp. 71-103.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio**. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

_____. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito**. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

NASCIMENTO, Adir C; URQUIZA, A. H. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/curriculo-diferencas-e-identidades-tendencias-da-escola-indigena-guarani-e-kaiowa>. Acesso em: 4 dez 2023.

OLIVEIRA, Antônio. Carlos. **História dos kayapó: os donos da terra**. São Paulo: Contexto, 2018.

Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo:

Companhia das Letras, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Maria Paula Meneses (org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 70, p. 3-46, 2005. DOI: 10.5205/reuol.3111-24934-1-LE.06102012 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaenfermagem/article/view/7511/7149>.

Acesso em: 2 fev. 2024.

SANTOS, Luciano Gersem dos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SIQUEIRA, José Jorge. África negra e (etno) filosofia: história e modulação no conhecimento contemporâneo (interface com a cultura brasileira). **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 283-314, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/29932>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUSA, Emerson; NHANDEVA, Guarani. Os indígenas ontem e hoje: sob a perspectiva ameríndia. **Jornal da USP**, 19 abr. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/os-indigenas-ontem-e-hoje-sob-a-perspectiva-amerindia/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOUSA, Fidelainy Silva. (org.) **As fronteiras como feridas da modernidade**: o corpo-texto anunciando o futuro. IPOTESI, JUIZ DE FORA, v.21, n.2, pp. 35-45, jul./dez. 2017.

SOUZA, R. Educação indígena: desafios e perspectivas. *In*: BORGES, M. *et al.* (Orgs.).

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014, p. 7-67.

ANEXO A: Autorização da secretaria de Educação do Estado do Tocantins**AUTORIZAÇÃO**

1. Eu, Fábio Pereira Vaz, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 832405431-68, AUTORIZO o pesquisador responsável Geraldo Alves Lima CPF nº 506.176.643-15, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da UFT em Palmas/TO, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa: “Pensamento indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos no povo Xerente no Estado do TO”, a ser realizada no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente-CEMIX-WARÃ e no Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins CEEI/TO.

Palmas-TO, 20 de outubro de 2023.

FÁBIO PEREIRA VAZ

Secretário de Estado da Educação.

ANEXO B: Transcrição da entrevista com o Diretor do CEMIX

Entrevista realizada no dia 20/02/2024 com o Diretor da escola Centro de ensino médio indígena Xerente Warã – CEMIX. A Transcrição do conteúdo dos áudios gravado em celular respeitou a forma direta de comunicação do participante da pesquisa
Questionário realizado em logo no CEMIX com o Diretor da escola.

Pergunta 01- O conteúdo das disciplinas de filosofia contempla os saberes tradicionais das aldeias relacionadas com o CEMIX?

Diretor: Então é o ensino em si contribui né as disciplinas de filosofia porque todos saberes às vezes é bem-vindo para a gente refletir até pensar a gente aprenda de qualquer forma porque o ensino as disciplinas de filosofia né é em si que é ligada relacionada à cultura e a aldeia a gente não temos né a gente não contribui é mais é a gente aprenda né quando a disciplina é ensinada filosofia de forma que é voltada ao conhecimento do não indígena então é isso que acontece mas assim O CEMIX devido a esses professores que alguns indígena eles têm se esforçado para ensinar é fazer uma adaptação estar disciplina de filosofia voltada à realidade filosófica dos pontos indígena o povo Xerente

Pergunta 2- Existe uma preocupação oficial do Estado do Tocantins para relacionar os saberes tradicionais com atividades da escola?

Diretor: Bom preocupar o Estado tem se preocupado ou eu posso dizer que uma coisa é preocupação e outra coisa é obrigação então eu creio que o Estado tem feito a sua obrigação né para atender a necessidade do ensino nas escolas para aldeias mas eu creio que com a relação a preocupação dos saberes tradicionais isso o Estado no meu ponto de vista tem falhado até porque se tivesse preocupado hoje nós teremos um material didático voltado à nossa realidade né nossa cultura cânticos ,danças então eu vejo assim questão.

Pergunta 03-Os professores(as) participam de formações específicas para garantir a valorização dos saberes tradicionais do povo Xerente?

Diretor: bom quando se fala de formação até o aonde eu estou diante da gestão dos CEMIX eu participei somente só uma vez uma formação continuada porém o Estado não tem priorizado e não tem se preocupado pra formar os profissionais professores e quando acontece uma formação é como eu sou uma dos participantes eu tive a oportunidade de até mesmo debater é nesse sentido até porque assim a formação tinha que ser voltada para a realidade das escolas e quanto conhecimento do povo local caso nosso povo então isso

que é específico mas assim durante formação não tinha eu não percebi que realmente é a formação do estava acontecendo era voltada mas o assunto em discussão para é uma realidade que não tem nada a ver com a realidade da escola e do povo.

Pergunta 04- Os professores (as) tem formação específica na licenciatura em filosofia?

Diretor: Então eu não ouvi ainda formação específica na nessa área específica assim na área de filosofia até porque nós não temos ainda professor formado na área específica de filosofia, porém não presenciei até no momento uma formação voltada na área expressiva de filosofia.

Pergunta 05- O material didático é adequado para o desenvolvimento crítico e uma construção de u projeto de vida específico para os jovens indígenas?

Diretor: Como eu tinha citado anteriormente o material didático que a escola indígena recebe é um material que foi preparado fora da realidade fora do conhecimento do povo Xerente então porém isso dificulta a construção do projeto de vida específico para o jovem até porque pra gente formar um jovem de hoje tem que ser um material didático voltado na realidade desse jovem dos alunos que estão é no mundo vivendo num mundo digital não isso eu posso dizer né que então isso é esse tipo de material que a escola recebe é dificulta quando os professores quanto para os jovens para entender a realidade que vêm de fora um conhecimento que que vêm de fora né então é isso.

Pergunta 06- Como é trabalhado o Componente Curricular Saberes Indígenas?

Diretor: Essa questão do componente curricular dos saberes indígenas é para um por um lado o Estado tem priorizado inclusive nós temos uma disciplina nome de saberes indígenas onde os próprios professores indígenas que trabalham com essa disciplina e que os próprios professores estão aproveitando essa disciplina é coletamos os dados dos conhecimentos dos mais velhos dos anciãos para eles a aplicarem é durante a aula na escola então dessa forma que essa disciplina é trapalhada na sala de aula.

-TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PRESIDENTE -CEEI/TO

Entrevista com o presidente do conselho de educação escolar indígena do Estado do Tocantins realizada na sede da instituição em 10 e novembro de 2023. (Transcrição de áudio gravado em celular respeitando a forma direta de comunicação do participante da pesquisa)

Bom dia. É sou professor Geraldo Alves Lima.

É, faço parte do projeto perfilo de mestrado em filosofia e estou aqui com Presidente do conselho de educação escolar indígena. Então eu queria começar fazendo a seguinte pergunta, presidente, como funciona o conselho de educação escolar indígena do Tocantins?

PRESIDENTE: Bom dia, professor, é como que eu não consigo. É o conselho de educação, escola indígena, é ele, é um órgão dentro da esfera do estado, principalmente da Seduc, né? Ele é composto por 2 indígenas de cada corpo dos 8 povos indígenas que a gente tem, o estado Tocantins e de algo da de algumas organizações. É.

A exemplo, o ft. OFNT Cine Funai.

A UEST, que é a união dos estudantes de Tocantins. DC, né, por que você não discute educação? Você não se discutir saúde também e outras organizações e dentro da nossa estrutura, do nosso regimento, A gente tem algumas ações, é ligada diretamente às escolas indígenas, mas nesses últimos anos nós estamos praticamente fazendo de tudo, né? Desde fiscalização, acompanhamento, monitoramento, enfim, são vários os trabalhos. Então não dá para definir é na íntegra, o que é realmente o trabalho do conselho.

Porque A orientação que eu sempre passo por técnica que nós temos. A secretária executiva e que compõem também o quadro do conselho. Hoje, o conselho é composto por, além da secretária, temos mais 2 técnicos, que é o técnico de documentação, que é a parte de documentação da do conselho e nós temos um técnico que é responsável pela parte de estrutura. Não é que demanda sobre obras, etc.

Dentro das nossas ações, como eu falei, nós discutimos desde a estrutura curricular das escolas indígenas, a gerência produz e encaminha para o conselho. O conselho é que vai demandar, vai discutir com a na plenária e assim se aprova ou não, caso tenha algum, algo que deve ser feito, caso contrário, à prove.

É essas. Essa estrutura curricular vai para as 131. Escola indígena também questão do calendário da das escolas, enfim, sobre várias situações que refere a questão da educação esplanadígena no estado Tocantins e a gente sempre também está atendendo às lideranças, que não é um papel dentro da normativa do conselho, mas é algo que a gente vê como questão indígena mesmo. Pô, se eu sou indígena e os indígenas me procuram, então eu tenho que atender independente do que rege.

O regimento interno do conselho.

PESQUISADOR: Que bom.

Falou da plenária. As assembleias. Como é esse desenho, né? É uma vez por mês. Como funciona os conselheiros?

PRESIDENTE:

Professor, nós temos são 2 plenárias ordinárias, né? Durante o ano, uma no início do ano e a outra no final do ano e a gente usa mais para Balanço, não é? E, caso há necessidade, uma extraordinária. Certo, bom, eu desde já eu, eu estou ficando aqui.

PESQUISADOR: É curioso, né? Assim, então, cada povo escolhe o seu representante e aí cadastra. Auxilia aqui ao conselho e essas instituições é é. São cadeiras fixas ou tem mudanças por períodos?

Professor, a composição do concílio primeiro que o conselho a plenário anterior, né? O os conselheiros anteriores eles aprovaram, consideraram só de 2 anos o mandato, eles aprovaram para 4 anos porque, segundo eles, 2 anos não dá para você discutir quando. Começa a discutir logo, já tem que mudar. Como funciona a no final de 2026, que vai terminar esse mandato a gente. A gente vai percorrer todos os povos, secretária.

Secretária presidente, a gente convida a gerente também o gerente, para acompanhar que a gente faz as assembleias, municianos. As assembleias são para a escolha dos novos conselheiros que vai compor no mandato seguinte.

E aí, depois que se escolhe a secretária pega os dados, enfim, cadastra ele no conselho e pronto sobre a as organizações a gente.

A gente ainda não. Não discutiu ainda o perfil para assinar, só pode fazer parte do conselho ou esse tipo de organização, mas a gente sempre tem levado em consideração na hora de levar para a plenária para votar. A cadeira é a questão de discussão, por exemplo, o UFT tem alunos indígenas que discute sobre educação indígena, então é necessário que ele se faça sempre parte do conselho.

PESQUISADOR: O conselho vai demandar também sobre o ensino superior?

E recentemente, o senhor ter uma ideia, recentemente, na plenária do início desse ano.

O conselho aprovou uma cadeira para O IFTO porque é real. Hoje no estado, os indígenas estão entrando no if o então nós temos, além da UFT, também temos OIFTO, que também fazem parte do conceito. Aí tem as organizações indigenistas, como o Cine, Funai, que também está lá. Temos a união dos estudantes indígenas, né? Que de certa forma, é um movimento indígena e faz parte do conceito e tem a saúde indígena também que está lá.

Tem o conselho estado altamente em cadeira com a gente e a própria Seduc também compõem o conselho indígena, não é?

Quando ela tem interesse no conciliar, elas mandam ofício para o conselho, o conselho pega os ofícios, analisa, verifica toda a situação, manda, leva para o plenário. A plenária aprovando, cede a cadeira. Se a plenária não aprovar, aí não, não tem cadeira. Da mesma forma também a plenária tira também a cadeira. Se achar que não está sendo usada aquela cadeira pelo conselheiro que representa as suas instituições, ele perde a cadeira. No caso dos indígenas, se ausentou de 2 reuniões sem justificativa. Também perde a cadeira, aí passa para uma outra pessoa do próprio povo.

Embora a cadeira permaneça dos indígenas ou da instituição, só perde o conselheiro, a cadeira permanece.

PESQUISADOR: Boa, é? Quais as principais dificuldades para as garantias dos direitos indígenas?

PRESIDENTE :A maior dificuldade é a própria política, né? É a política que cria é a mesma que dificulta.

PESQUISADOR: Entendi.

PRESIDENTE: Ela que cria as leis, é minha estrutura e normatiza, mas elas são as

mesmas que burla a própria lei. É eu vou citar exemplo da normativa ao conselho aprovou em 2018 uma normativa sobre as escolas para o objetivo dessa normativa era regularizar a situação das escolas indígenas, que estava à mercê abandonada. Vamos usar essa palavra, né?

PESQUISADOR: Então, depois da normativa?

PRESIDENTE: A partir de agora, todas as escolas vão seguir esse padrão. Então, dentro da narrativa tem tudo a, desde o perfil do servidor ou organização, estrutura de escolas de acordo quantitativa de aluno certo, OK, estava seguindo. Estava tudo indo bem, o quando eu falei de política, porque justamente isso a política vem, modifica todo o seu corpo e com a modificação do seu corpo entre as pessoas que muitas vezes não compreende a situação em si, o que é que acontece quando eu falei de burlar a lei? Se existe uma normativa, que estrutura as escolas indígenas, então o que é que eu tenho que fazer quando representação res.

Normativo e seguir ela? Mas se eu, como liderança máxima do Estado, não, não, não, respeito. Então, como que a base vai respeitar se aqui em cima não está respeitando, então, o maior gargalo hoje da do respeito e do cumprimento da lei e a própria política?

PESQUISADOR: Boa. O conselho tem alguma ação ou preocupação com esse egresso? Não é? Quer dizer, o estudante indígena passa um tempo na escola, termina. É, tem algum acompanhamento ou isso não é função do conselho fazer isso?

PRESIDENTE: Hum, não é função, é diretamente ligada a nós, porque nós temos a união do estudante de Tocantins, Tocantins, que que acontece, está? aí é aquela situação que a sociedade devia ver, é como os indígenas se organizam.

A exemplo, eu não vou fazer uma discussão sobre saúde se eu tenho alguém que discute saúde.

Conselho de saúde, eu não. Nós não vamos demandar sobre nível superior se nós temos uma organização estudantil indígena do estado que já está discutindo o que a gente faz é ligar a parceria, é se unir, é chegar, sentar-se com eles e ajudar e apoiar no que eles necessitavam. Mas o conselho realmente ele não acompanha legitimamente, ele não acompanha. Ele deixa para a união do estudante que tem esse papel de seguir os acadêmicos.

PESQUISADOR: Entendi, é, e aí eu queria saber de você, como as escolas indígenas interagem como saberes tradicionais? É de forma objetiva, não é? Quer dizer, há algum conteúdo? Há como essa interface não é entre os saberes tradicionais?

PREIDENTE: Professor, eu vou citar um. Vou responder essa pergunta do senhor, citando um exemplo. Escola Jardim Paulista de Araguaína. Ela tem dentro da ação eletiva? Cultura indígena.

PESQUISADOR: Interessante.

PRESIDENTE: Não é a primeira no ano. No ano passado, ele tinha grafismo, então só vai modificando, entendeu? Criado por uma professora, essa proposta de uma professora, né? A Ed Karla entendeu e às vezes ela consegue me mandar alguns vídeos e eu acompanho as aulas. Eu já tive lá também na Escola, sim.

E aí por que é que eu correspondem? Porque nós temos 131 escolas indígena dentro da estrutura curricular das escolas. Nós temos o touro, né, que é a língua materna, aí tem a arte que obrigatoriamente o professor tem que trabalhar a arte indígena e a religião que é voltada para a religião indígena. Essas 3, só que se você pegar.

As eletivas das escolas indígenas que foram criadas não têm nada mais sobre cultura. Um, entendeu? Então como que a gente vai discutir?

À cultura como que a gente vai trazer os ancinhos para dentro das escolas ou até mesmo levar porque, quando se fala de educação diferenciada, não é usar a parede da escola? As 4 paredes é tirar a escola e levar para aldeia. Eu cito o seguinte, como que uma criança indígena, ela aprende se você chegar numa aldeia, você vai ver várias parentes rabiscada. Desenho, grafismo indígena, né? Várias, sim. Aí você vai olhar, pô, eu vou vandalismo esse isso aqui porque na sociedade é vandalismo rabiscar, mas na aldeia Bruno ele está abrindo.

Então como que ele aprende? Ele aprende brincando. A criança indígena, ela aprende cultura, ela aprende jogar, matar o peixe de arco e flecha brincando com a flechinha de talinho que ela faz ali fica brincando com os meninos ali ela tá aprendendo a arco e flecha, o grafismo da mesma forma, ela risca na parede, ela risca numa árvore ela risca no chão, tá aprendendo como que nós estamos discutindo uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, se na verdade nós estamos dando a estrutura.

Da educação contemporânea.

Nós estamos. Vamos os prédios do tour, então eu digo nada, não entendo, é tudo sim, desde da dos prédio.

PESQUISADOR: sobre o material didático?

Material didático a, enfim, é muito complicado. Você é falar de educação intercultural, de educação diferenciada. Se na prática isso não é vivenciado, não é se na prática o Ancião não tem acesso à escola e muitas das vezes os alunos não têm acesso ao Ancião durante o período de auto. Isso estou me referindo durante o período de aula. Já no dia a dia mesmo da aldeia.

É esse acesso é mais fácil, inclusive em períodos mesmo normais. Vou citar o Tesouro para o senhor é.

O limite em cima da pergunta.

Recentemente recente não, 2016. Eu lancei, eu fiz um livro, né? Do meu projeto de pesquisa, vivi dentro desse livro, tem vários, várias situações. Tem o grafismo, culinária e remédios e tem histórias. Mas o senhor sabe por que que eu aprendi tudo isso? Não foi dentro da escola, tudo.

Isso que eu aprendi ou foi pescando catálogo com os meus tios ou na praia antes da chegada da tecnologia, vamos se dizer de colocar na praia o gerador de energia com a televisão e tudo. Eles faziam 11 fogo, botavam lá uma fogueira, E sentava todas as crianças, todo mundo. Eles iam contar a história, contar a história da época das guerras, quando eles estavam guerreando pela margem do Rio Araguaia para garantir a ter um território. E nessa guerra, vários povos foram expulsos, outros não contar a história de como os brancos chegaram até a comunidade é, enfim, hoje, hoje.

Quando isso era mês de julho na praia, porque mês de julho é um mês sagrado para os indígenas carajá, principalmente, né que é um mês de contato com o seu histórico de subir e descer o Rio. Enfim, hoje eu chego na aldeia no período de julho.

E o óleo é totalmente diferente, você vê acampamentos montado, ainda segue essa tradição, mas ele já não dorme mais na área, como ele dormia antes de acabar a areninha, né? E se enrolava lá, fazia um buraco dentro da Areia e se deitava para manter o corpo aquecido. Já não faz mais. Isso é barraquinha, né? Tem 11 gerador de energia, tem uma televisão, tem um freezer, tem tudo aqui à noite, os meninos estão assistindo, terminou de assistir, vamos ali brincar, alguma coisa ali correu etc. e vão dormir.

Não tem mais esse momento cultural, não tem mais esse momento de sentar e contar a história. Sabe por que que não tem professor? Não é porque a história a, aliás, não é porque as crianças não querem ouvir história. Toda criança gosta de.

Ouvir história, sim, é.

PESQUISADOR: Por que não tem quem vai contar a história?

PRESIDENTE: Uhum, porque quem contou a história para mim já não está mais aqui.

EE todos os outros que estavam comigo quando ouvi essas histórias, já não sabe mais dela. É aquela questão, se você não prática, você esquece boa. Então, infelizmente, é. É uma situação. A educação escolar indígena, ela a tem hoje ela não é levada na no aspecto, como garante a lei, né? A ideia cultural bilíngue, ela é apenas uma enrolação, faz de conta.

Deixa os indica o mar quietinho com as escolas dental que ele quer lá e deixa ele pra lá de boa, que não vai incomodar de mim, mas ninguém vai lá fiscalizar de verdade se tá seguindo o que é pra ser.

Feito uma curiosidade, quando se fala em bilíngue, né? Esse menino indígena termina o ciclo lá no, na terceira série do ensino médio. Se ele quiser fazer vestibular, é em uma língua que não é a dele, não é? Então, é uma grande contradição. Ele falou.

Que fazer prova de povos?

Né? Como o espanhol, o inglês. E ele não faz sobre a própria língua que ele passou a vida toda interagindo e conhecendo o mundo. A partir daí é. Há uma situação.

PESQUISADOR :Fale sobre as escolas de tempo integral, né?

PRESIDENTE: O concelho, ele conversa sobre isso nas suas reuniões, qual é o olhar sobre isso

É esse remédio educacional serve para os indígenas, não é porque hoje há uma certa dificuldade nós não indígenas, porque fica muito tempo dentro da escola e muito longe das famílias, não é? Então assim é.

PESQUISADOR: Parece que vira uma terapia ocupacional, né? Quer dizer, fica um lugar durante 7 horas do dia, vai em casa, dorme noutra volta, né? Como é isso para vocês?

PRESIDENTE: Eu vou responder essa uma outra situação.

90% das desistências dos alunos que estão na universidade, que ingressa, na verdade na universidade existe.

É justamente essa questão da realidade, do que eu vou ter que passar o dia todo aqui, ir lá na eu não, eu não era assim.

PESQUISADOR: Entendi, certo, período, eu está mais logo mais certo, período, eu estava livre, correndo, brincando, praticando as atividades ao mesmo.

A escola, eu costumava dizer o seguinte, que na escola nas aldeias tem 2 coisas que você não vê, é uma creche e um asilo, porque a creche, porque a criança na aldeia, ela é criada solta.

Se você faz uma criança indígena para a cidade, ele vai ficar homologia tranquilo. No terceiro dia já vai aproveitar quem quer ir embora. O que ele não consegue viver. Por isso a vida é livre. Uma creche vai fazer com que essas crianças se prendam, fica preso sim. Então você já está matando uma parte da cultura ali, porque tudo dentro da aldeia cultura boa, na cultura, não é só a língua materna, não é só pintar o corpo, tudo dentro de um corpo é cultura, desde a da da, da da criancinha que é solta e corre etc, e está livre.

EE, et cetera, ao Ancião ali, que tem aliberado, aí você pega e bota uma escola em tempo integral. Nada contra, né? A porém, a vida é feita de escolhas.

Para ter uma escola de tempo integral, eu vou ter que escolher bem, ou eu quero a escola de tempo integral baseado Na Na minha realidade, ou eu quero uma escolha de tempo integral baseado na realidade do branco. Porém eu vou vender que não tem como conciliar 2 culturas em uma só. Atendi do país já pode falar isso. Nós estamos vivendo num país que é cheio de culturas diferente e que nenhuma predomina. Nós estamos vivendo sobre uma cultura europeia que até hoje, mas nós temos quilombola, nós temos indígenas e várias outras.

Várias outras povos tradicionais aqui dentro do país que não tem a sua cultura

predominada veio o europeu lá do enfim, vai acontecer isso também, professor?

A morte da cultura, como eu falei, o massacre dos povos indígenas, né? Ah, quando se fala de massacre para os historiadores e para a sociedade, é o seguinte.

Matou um povo ali, foi lá e morreu igual aqui no, no meu estado, todos nós tínhamos a ira, mãe dele, que era um povo que foi massacrado pelas bandeiras etc., e acabou foi extinto, né? Só que o massacre que eu estou me referindo é um massacre linguístico. É um a morte de uma língua Hum materna é a morte do da minha Liberdade dentro da minha aldeia, né? Porque tudo isso vai afetar.

Eu passava o dia todo estudando sobre A educação contemporânea, sobre o que a sociedade europeia sobre a guerra mundial, que não interfere em nada no meu dia a dia aqui, né? Sobre várias situações que acontecem no mundo afora, mas que não é minha realidade, eu vou deixar minha realidade aqui e vou passar a viver uma outra situação. Quando eu saí da minha aldeia e me deparar que não é nada do que eu estudei, aí eu voltei. Rendimento baixo porque eu não consegui estudar. O meu rendimento vai ser baixo, eu já vou me deparar com uma situação linguística porque eu não estava preparado para ela. Eu vou me parar.

Com um quesito saudade que, querendo ou não, eu vou sentir saudade e falta da do meu território, da minha aldeia, da minha comida, do meu dia a dia, da minha família. Então são vários aspectos que dificultam.

E quando eu trago uma escola de tempo integral, de certa forma ela vai ajudar. Vai botei cedilha, ele já vai estar apto a fazer uma faculdade, porque ele já vai ter passado muito tempo dentro de uma realidade que não é a dele. Então, quando ele vem para a cidade, o choque é menor.

Entendi.

Mas, em contrapartida, ele vai perder muito com relação à cultura dele. Então, nós ó, os polos indígenas, é, e aí eu posso falar No No termo geral do estado, né? Em todos vai ter que, em um certo momento da vida, vai ter que fazer escolhas.

Entendi.

Ou eu vou manter a cultura aqui, ou eu vou querer crescer aqui?

Não vai dar para fazer as 2 coisas ao mesmo tempo, vai ter pegado e nesse caso, a perda sempre vai ser da parte cultural, porque é o ELO mais fraco da cobra.

PESQUISADOR Você mencionou escolhas, certo? Eu sou da área de Filosofia. Quando você me fala que a questão linguística está sendo, por assim dizer, devorada, e que os símbolos e as simbologias estão deixando de existir, os significados são como o milho para fazer o cuscuz da filosofia. Ou seja, é necessário ter significados para poder pensar. Assim, há uma inviabilidade em se desenvolver essas questões nas aulas de Filosofia se não houver uma ação política nesse sentido.

Para finalizar, desde já, eu agradeço. A questão é: é possível pensar em transformações em tudo o que já foi dito aqui neste vídeo? Como podemos melhorar?

PRESIDENTE: Estamos vivendo sempre numa constante transformação, né? Isso é nítido, é possível, é possível? É possível conciliar as 2 culturas?

Também é possível, sim. A questão é que você não pode prevalecer um acima da outra. As 2 têm que caminhar junto e você consegue.

A questão, professor, é que a eu vou trazer para uma formação acadêmica essa pergunta.

Na formação acadêmica, o indígena, ele veio para a universidade. Ele vai se deparar com uma outra realidade, quando ele retorna para sua comunidade que ele tem que dar o retorno, né? Ele já vai trazer a adesão acadêmica para dentro do.

Povo isso.

E aí essa visão acadêmica dele dentro da sala de aula já vai ser introduzida na geração mais nova.

PESQUISADOR :Entendi.

Então aquilo já vai afetar? É, então já vai ter problemas ali.

Como que a gente vai lidar com essa situação? É o que a gente, não. Não temos uma resposta bem prática se fazer não, professor, o caminho é esse. Vamos ter que fazer aqui não é não é, a gente não tem, né? Até hoje estamos estudando uma forma possível de garantir com que tenhamos acompanhado o processo de evolução, mas que também permanecemos aqui com a nossa cultura guardada e preservada, né? Não dá para manter as luzes no momento, hoje a gente não consegue conciliar as 2, ou você avança ou você não avança, né?

Prova disso, nós temos dificuldades dentro das unidades escolares, alunos que professores de escolas que querem a tecnologia, mas não sabem usar.

Né? E muita das vezes, a tecnologia que chegou num povo e tirou.

Outras vivências do dia a dia, porque muitas das vezes o menino tá o dia todo ali no celular, jogando, fazendo tudo e não tem mais o tempo da prática no lá, no espaço da aldeia. Não vai jogar mais uma Pedra no passarinho, não vai mais no Rio jogar uma flecha no nas piabinha.

Sim.

Não está ali mais, subindo no pé de árvore. Enfim, tá lá no celular, então é.

Uma pergunta que a gente não tem essa resposta.

E isso é bom, por quê.

PESQUISADOR: É necessário muito mais esse encontro, que a interculturalidade, disse que seria, né? Quer dizer, é. Mas as aplicações políticas, né? Do que é essa interculturalidade inviabiliza, né?

PRESIDENTE :Então precisamos sonhar, como sonhamos em dias melhores com essas respostas que vão ficar para as futuras gerações. Meu muito obrigado e as considerações finais suas.

Começou?

Eu agradeço muito, né? A oportunidade já são muitos anos que a gente caminha junto, sim, amizade já vem de muitos anos e o senhor sempre tem alertado sobre essa questão do pensar. Hoje eu estou na presidência do conselho, no meu terceiro mandato seguido, muita coisa conseguimos avançar e melhorar. É graças a Deus também. Não vamos generalizar que o estado é péssimo. O estado hoje é o segundo na região, na região norte, na região norte, hoje está na região amazônica, né, porque aí já é Mato Grosso e Maranhão. Nós estamos em segundo lugar com relação à educação escolar indígena, boa, hoje o conselho, ele faz parte de várias comissões, inclusive da comissão nacional de educação, né? Inclusive nós estamos discutindo AA universidade indígena.

Agora vai ser apresentada a proposta agora em dezembro. A gente se reúne agora, dia 1112 de dezembro e 13 em Brasília, vai ser apresentada essa proposta da universidade indígena do padrão no México, né? Então, assim.

A gente faz muita essa discussão e o pensar que o senhor sempre provocou é justamente essa de de manter no meu, no meu pensamento. Como conciliar o dura e o não cultura indígena. Sim, o que o que não é cultura indígena, mas é cultura do não-indígena. Como conciliar essas 2 culturas e caminhar junto é é um impensável, João, porque até hoje eu confesso ao senhor que eu não consegui chegar a lugar nenhum.

É, muitos nós temos avançado em muitas áreas para a sua educação escolar indígena, mas ainda a gente não conseguiu conciliar esse pensamento, fazer com que os nossos professores pensem que o nosso professores trabalha a parte cultural, a parte tradicional e também que mantém os nossos alunos avançados. Vou trazer uma situação para o senhor.

Algumas provas que acontecem no estado para medir o índice de do de da educação, quando se tem o nível baixo do estado. Ah, o índice do estado é 2, alguma coisa, né? Por exemplo, prova do saem que está tendo.

A gente várias vezes solicitou para que as escolas indígenas não fizessem o Saeb.

Aí me pergunta, mas por que Adriano, se o Saeb é para medir esse conhecimento, amor, porque o Saeb é feito na língua portuguesa? Pô, não tem questões na língua indígena, ele não é uma prova voltado para o aluno indígena, né? E aí, quem vai fazer essa o Saeb na aldeia? Ainda não teve contacto com o português diretamente, sim, aí ele tá, porque dentro da da nossa estrutura curricular até o terceiro ano, ele só tem a língua materna, né? Não tem português, ele vai ter o português pro quarto ano pra frente, então na.

Alfabetização nossa é até o terceiro ano e a maioria de quem faz esse saieb é nessa faixa etária, então é um aluno indígena que ainda não tem contacto com o português, ou muita das vezes ele tá apenas agora. Como que ele vai fazer uma prova? Ele simplesmente vai pintar a bolinha, como eu vi várias vezes, sei e aí quando tem o resultado, os piores, esse índice é de quem?

Nas escolas indígenas, por que quem produziu não pensou que as escolas indígenas IAM participar e que tem que ser uma prova diferenciada para eles? Tem uma prova na mínima deles. Agora, se o senhor pega o Saeb e produz uma prova na língua de cada povo que está aqui, eu duvido se o índice do estado Tocantins seria baixo como é, não quer dizer que o aluno indígena não seja bom, porque se você pegar uma criança de 2 anos que já fala 2 línguas, aí você vem dizer que o indígena não é inteligente.

Maravilha, bem lembrado, valeu? Obrigado. Ah, valeu. Um abraço.

ANEXO C: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Armando Sôpre Xerente, portador(a) do documento de identidade nº 797.394 e do CPF nº 013.898.141-81, abaixo assinado(a), concordo em participar voluntariamente como participante da pesquisa intitulada Pensamento indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos no povo Xerente no Estado do Tocantins, conduzida por Dra. Maria Socorro Ramos Militão e seu orientando Geraldo Alves Lima no âmbito da Universidade Federal do Tocantins -UFT, com o objetivo geral de Verificar as práticas do ensino de Filosofia na perspectiva da construção de novos saberes e visão de mundo dos membros de uma escola indígena na Amazônia. Objetivos específicos: Examinar documentação da instituição escolar Indígena além de legislação pertinente; pesquisar currículo dos(as) professores(as) envolvidos na disciplina de Filosofia, ou trilhas envolvendo conhecimentos filosóficos e suas práticas. Descrever o papel e suas rotinas do Conselho estadual de educação indígena do Estado do Tocantins para construção dos saberes tradicionais no povo Xerente; Investigar como o CEMIX-Centro de ensino médio indígena Xerente se relaciona com os anciões e se existe relação dos conteúdos de sala de aula da escola Centro de ensino médio indígena Xerente com os saberes tradicionais. Riscos da pesquisa: Há o risco de interpretar mal ou desconsiderar as perspectivas indígenas, resultando em uma representação inadequada dos saberes produzidos no povo Xerente. O risco é que algumas pessoas possam não entender completamente os objetivos e implicações da pesquisa, resultando em participação involuntária ou informações inadequadas. Benefícios da pesquisa: Preservação e valorização da cultura indígena: Ao investigar o pensamento indígena e seu ensino, a pesquisa pode contribuir para a preservação e valorização da cultura e dos saberes tradicionais do povo Xerente. Isso pode levar a um maior reconhecimento e respeito pela diversidade cultural e promover a inclusão de perspectivas indígenas nos sistemas educacionais. A pesquisa pode fornecer insights sobre o ensino de Filosofia em escolas indígenas, ajudando a identificar práticas eficazes e possíveis lacunas no currículo. Isso pode contribuir para o fortalecimento da educação indígena, promovendo a inclusão de conhecimentos filosóficos relevantes e facilitando a formação de identidades culturais positivas. Fortalecimento dos vínculos intergeracionais: pode fortalecer os vínculos intergeracionais dentro da comunidade. Isso pode contribuir para a transmissão de conhecimentos tradicionais e culturais, além de promover o respeito e a valorização das gerações ancestrais Declaro que fui devidamente informado(a) sobre o propósito, procedimentos, benefícios e possíveis riscos envolvidos na pesquisa. Compreendo que a minha participação é voluntária e que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália ou prejuízo. Também compreendo que os dados coletados durante a pesquisa serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos, mantendo a minha identidade em sigilo. Concordo que a minha participação possa ser registrada por meio de gravação em áudio e/ou vídeo, desde que isso seja necessário para o desenvolvimento da pesquisa, respeitando a minha privacidade e anonimato. Adicionalmente, reconheço que sou um professor(a) indígena e que minha participação nesta pesquisa é de suma importância para a compreensão e valorização da educação indígena. Entendo que minha cultura, tradições e conhecimentos serão respeitados e valorizados ao longo do processo de pesquisa. Estou ciente de que o pesquisador e a instituição responsável pela pesquisa estão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações que possam surgir durante a minha participação no estudo. Se necessário, poderei contatá-los através dos seguintes

meios de comunicação: Contatos para esclarecimentos: Dra. Maria Socorro Ramos Militão - helpramos@yahoo.com.br, (34-99145-9936) e seu orientando Geraldo Alves Lima – limageraldoalves1@gmail.com ,(63) 992521945 no âmbito da Universidade Federal do Tocantins -UFT. também está disponível para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tive a oportunidade de ler e compreender seu conteúdo antes de assiná-lo. Assinatura do(a) participante: Palmas, 20/fevereiro/2024



TCLE Armando Sobre
Xerente assinado.pdf

Nome do(a) participante: Armando Sobre Xerente

TCLE DOS PROFESSORES

Gilberto Waikavio m. Xerente, portador(a) do documento de
 identidade nº 898.053 e do CPF nº 028.791.031-85,

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, identidade nº abaixo assinado(a), concordo em participar voluntariamente como participante da pesquisa intitulada Pensamento indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos no povo Xerente no Estado do Tocantins, conduzida por Dra. Maria Socorro Ramos Militão e seu orientando Geraldo Alves Lima no âmbito da Universidade Federal do Tocantins -UFT, com o objetivo geral de Verificar as práticas do ensino de Filosofia na perspectiva da construção de novos saberes e visão de mundo dos membros de uma escola indígena na Amazônia. Objetivos específicos: Examinar documentação da instituição escolar Indígena além de legislação pertinente; pesquisar currículo dos(as) professores(as) envolvidos na disciplina de Filosofia, ou trilhas envolvendo conhecimentos filosóficos e suas práticas. Descrever o papel e suas rotinas do Conselho estadual de educação indígena do Estado do Tocantins para construção dos saberes tradicionais no povo Xerente; Investigar como o CEMIX-Centro de ensino médio indígena Xerente se relaciona com os anciões e se existe relação dos conteúdos de sala de aula da escola Centro de ensino médio indígena Xerente com os saberes tradicionais.

Riscos da pesquisa: Há o risco de interpretar mal ou desconsiderar as perspectivas indígenas, resultando em uma representação inadequada dos saberes produzidos no povo Xerente. O risco é que algumas pessoas possam não entender completamente os objetivos e implicações da pesquisa, resultando em participação involuntária ou informações inadequadas.

Benefícios da pesquisa :Preservação e valorização da cultura indígena: Ao investigar o pensamento indígena e seu ensino, a pesquisa pode contribuir para a preservação e valorização da cultura e dos saberes tradicionais do povo Xerente. Isso pode levar a um maior reconhecimento e respeito pela diversidade cultural e promover a inclusão de perspectivas indígenas nos sistemas educacionais. A pesquisa pode fornecer insights sobre o ensino de Filosofia em escolas indígenas, ajudando a identificar práticas eficazes e possíveis lacunas no currículo. Isso pode contribuir para o fortalecimento da educação indígena, promovendo a inclusão de conhecimentos filosóficos relevantes e facilitando a formação de identidades culturais positivas.

Fortalecimento dos vínculos intergeracionais: pode fortalecer os vínculos intergeracionais dentro da comunidade. Isso pode contribuir para a transmissão de conhecimentos tradicionais e culturais, além de promover o respeito e a valorização das gerações ancestrais

Declaro que fui devidamente informados(a) sobre o propósito, procedimentos, benefícios e possíveis riscos envolvidos na pesquisa. Compreendo que a minha participação é voluntária e que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália ou prejuízo. Também compreendo que os dados coletados durante a pesquisa serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos, mantendo a minha identidade em sigilo. Concordo que a minha participação possa ser registrada por meio de gravação em áudio ou vídeo, desde que isso seja necessário para o desenvolvimento da pesquisa, respeitando a minha privacidade e anonimato.

Adicionalmente, reconheço que sou um professor(a) indígena e que minha participação nesta pesquisa é de suma importância para a compreensão e valorização da educação indígena. Entendo que minha cultura, tradições e conhecimentos serão respeitados e valorizados ao longo do processo de pesquisa.

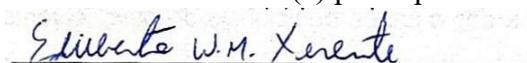
Estou ciente de que o pesquisador e a instituição responsável pela pesquisa estão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações que possam surgir durante a minha participação no estudo. Se necessário, poderei contatá-los através dos seguintes meios de comunicação:

Contatos para esclarecimentos: Dra. Maria Socorro Ramos Militão - helpramos@yahoo.com.br, (34 99145-9936) e seu orientando Geraldo Alves Lima — limageraldoalvesl@gmail.com, (63) 992521945 no âmbito da Universidade Federal do Tocantins -UFT. também está disponível para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tive a oportunidade de ler e compreender seu conteúdo antes de assiná-lo.

Palmas, 20/ fevereiro/2024

Assinatura do(a) participante:



Nome do(a) participante:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Rairan Wasde Marinh Xerente identidade nº1.043030 e do CPF 03256166121 abaixo assinado(a), concordo em participar voluntariamente como participante da pesquisa intitulada Pensamento indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos no povo Xerente no Estado do Tocantins, conduzida por Dra. Maria Socorro Ramos Militão e seu orientando Geraldo Alves Lima no âmbito da Universidade Federal do Tocantins -UFT, com o objetivo geral de Verificar as práticas do ensino de Filosofia na perspectiva da construção de novos saberes e visão de mundo dos membros de uma escola indígena na Amazônia. Objetivos específicos: Examinar documentação da instituição escolar Indígena além de legislação pertinente; pesquisar currículo dos(as) professores(as) envolvidos na disciplina de Filosofia, ou trilhas envolvendo conhecimentos filosóficos e suas práticas. Descrever o papel e suas rotinas do Conselho estadual de educação indígena do Estado do Tocantins para construção dos saberes tradicionais no povo Xerente; Investigar como o CEMIX-Centro de ensino médio indígena Xerente se relaciona com os anciões e se existe relação dos conteúdos de sala de aula da escola Centro de ensino médio indígena Xerente com os saberes tradicionais.

Riscos da pesquisa: Há o risco de interpretar mal ou desconsiderar as perspectivas indígenas, resultando em uma representação inadequada dos saberes produzidos no povo Xerente. O risco é que algumas pessoas possam não entender completamente os objetivos e implicações da pesquisa, resultando em participação involuntária ou informações inadequadas.

Benefícios da pesquisa :Preservação e valorização da cultura indígena: Ao investigar o pensamento indígena e seu ensino, a pesquisa pode contribuir para a preservação e valorização da cultura e dos saberes tradicionais do povo Xerente. Isso pode levar a um maior reconhecimento e respeito pela diversidade cultural e promover a inclusão de perspectivas indígenas nos sistemas educacionais. A pesquisa pode fornecer insights sobre o ensino de Filosofia em escolas indígenas, ajudando a identificar práticas eficazes e possíveis lacunas no currículo. Isso pode contribuir para o fortalecimento da educação indígena, promovendo a inclusão de conhecimentos filosóficos relevantes e facilitando a formação de identidades culturais positivas.

Fortalecimento dos vínculos intergeracionais: pode fortalecer os vínculos intergeracionais dentro da comunidade. Isso pode contribuir para a transmissão de conhecimentos tradicionais e culturais, além de promover o respeito e a valorização das gerações ancestrais

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre o propósito, procedimentos, benefícios e possíveis riscos envolvidos na pesquisa. Compreendo que a minha participação é voluntária e que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália ou prejuízo.

Também compreendo que os dados coletados durante a pesquisa serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos, mantendo a minha identidade em sigilo. Concordo que a minha participação possa ser registrada por meio de gravação em áudio elou vídeo, desde que isso seja necessário para o desenvolvimento da pesquisa, respeitando a minha privacidade e anonimato.

Adicionalmente, reconheço que sou um professor(a) indígena e que minha participação nesta pesquisa é de suma importância para a compreensão e valorização da educação indígena. Entendo que minha cultura, tradições e conhecimentos serão respeitados e valorizados ao longo do processo de pesquisa.

Estou ciente de que o pesquisador e a instituição responsável pela pesquisa estão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações que possam surgir durante a minha participação no estudo. Se necessário, poderei contatá-los através dos seguintes meios de comunicação:

Contatos para esclarecimentos: Dra. Maria Socorro Ramos Militão helpramos@yahoo.com.br , (34 99145-9936) e seu orientando Geraldo Alves Lima — limageraldoalvesl@gmail.com ,(63) 992521945 no âmbito da

Universidade Federal do Tocantins -UFT. também está disponível para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tive a oportunidade de ler e compreender seu conteúdo antes de assiná-lo.

Palmas, 20 ⁹ Fevereiro 2024

Assinatura do(a) participante:

Ramon Wanda Macielos Kernt

Nome do(a) participante:

TCLE DO PRESIDENTE CEEI/TO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, **Adriano Dias Gomes Karajá**, portador (a) do documento de identidade nº 827.351 SSP/TO e do CPF nº 022.106.841-45, abaixo assinado, concordo em participar voluntariamente como participante da pesquisa intitulada Pensamento indígena e seu ensino na construção de saberes produzidos no povo Xerente no Estado do Tocantins, conduzida por **Dra. Maria Socorro Ramos Militão e seu orientando Geraldo Alves Lima** no âmbito da **Universidade Federal do Tocantins -UFT**, com o objetivo geral de Verificar as práticas do ensino de Filosofia na perspectiva da construção de novos saberes e visão de mundo dos membros de uma escola indígena na Amazônia. Objetivos específicos: Examinar documentação da instituição escolar Indígena além de legislação pertinente; pesquisar currículo dos(as) professores(as) envolvidos na disciplina de Filosofia, ou trilhas envolvendo conhecimentos filosóficos e suas práticas. Descrever o papel e suas rotinas do Conselho estadual de educação indígena do Estado do Tocantins para construção dos saberes tradicionais no povo Xerente; Investigar como o CEMIX-Centro de ensino médio indígena Xerente se relaciona com os anciões e se existe relação dos conteúdos de sala de aula da escola Centro de ensino médio indígena Xerente com os saberes tradicionais.

Riscos da pesquisa: Há o risco de interpretar mal ou desconsiderar as perspectivas indígenas, resultando em uma representação inadequada dos saberes produzidos no povo Xerente. O risco é que algumas pessoas possam não entender completamente os objetivos e implicações da pesquisa, resultando em participação involuntária ou informações inadequadas.

Benefícios da pesquisa :Preservação e valorização da cultura indígena: Ao investigar o pensamento indígena e seu ensino, a pesquisa pode contribuir para a preservação e valorização da cultura e dos saberes tradicionais do povo Xerente. Isso pode levar a um maior reconhecimento e respeito pela diversidade cultural e promover a inclusão de perspectivas indígenas nos sistemas educacionais. A pesquisa pode fornecer insights sobre o ensino de Filosofia em escolas indígenas, ajudando a identificar práticas eficazes e possíveis lacunas no currículo. Isso pode contribuir para o fortalecimento da educação indígena, promovendo a inclusão de conhecimentos filosóficos relevantes e facilitando a formação de identidades culturais positivas.

Fortalecimento dos vínculos intergeracionais: pode fortalecer os vínculos intergeracionais dentro da comunidade. Isso pode contribuir para a transmissão de conhecimentos tradicionais e culturais, além de promover o respeito e a valorização das gerações ancestrais

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre o propósito, procedimentos, benefícios e possíveis riscos envolvidos na pesquisa. Compreendo que a minha participação é voluntária e que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália ou prejuízo.

Também compreendo que os dados coletados durante a pesquisa serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos, mantendo a minha identidade em sigilo. Concordo que a minha participação possa ser registrada por meio de gravação em áudio e/ou vídeo, desde que isso seja necessário para o desenvolvimento da pesquisa, respeitando a minha privacidade e anonimato.

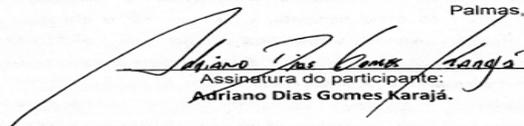
Adicionalmente, reconheço que sou um professor(a) indígena e que minha participação nesta pesquisa é de suma importância para a compreensão e valorização da educação indígena. Entendo que minha cultura, tradições e conhecimentos serão respeitados e valorizados ao longo do processo de pesquisa.

Estou ciente de que o pesquisador e a instituição responsável pela pesquisa estão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações que possam surgir durante a minha participação no estudo. Se necessário, poderei contatá-los através dos seguintes meios de comunicação:

Contatos para esclarecimentos: **Dra. Maria Socorro Ramos Militão - helpramos@yahoo.com.br**, (34 99145-9936) e seu orientando **Geraldo Alves Lima - limageraldalves1@gmail.com**, (63) 992521945 no âmbito da **Universidade Federal do Tocantins -UFT**. também está disponível para esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tive a oportunidade de ler e compreender seu conteúdo antes de assiná-lo.

Palmas, 10 de novembro de 2023


Assinatura do participante:
Adriano Dias Gomes Karajá.