



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO/PPG



**FILOSOFIA E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA
FILOSOFIA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TICUNA ALMIRANTE
TAMANDARÉ**

LIZANDRO BARBOZA DA SILVA

MANAUS

2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO/PPG**

LIZANDRO BARBOZA DA SILVA

**FILOSOFIA E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA
FILOSOFIA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TICUNA ALMIRANTE
TAMANDARÉ**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO do Programa de Pós-Graduação em Filosofia/PPGFILO da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Linha de pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586f Silva, Lizandro Barboza da
Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da
filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré /
Lizandro Barboza da Silva . 2022
164 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: José Alcimar de Oliveira
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. Filosofia. 2. Intercultural. 3. Fornet-Betancourt. 4. Educação. 5.
Professor. I. Oliveira, José Alcimar de. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

LIZANDRO BARBOZA DA SILVA

FILOSOFIA E INTERCULTURALIDADE:
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
TICUNA ALMIRANTE TAMANDARÉ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo
da Universidade Federal do Amazonas, para obtenção do
título de mestre em Filosofia.

Data de aprovação: 07/12/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira (PROF-FILO/UFAM)
Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha (PROF-FILO/UFAM)
Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Amélia Regina Batista Nogueira (PPGEOG-FILO/UFAM)
Examinador Externo

In memoriam bisavó Beata, vó Esmerinda, vô Nilo, vô Afonso, vó Nazaré, vó Eunice, vô Laurindo, amigo Flávio, enfim a todos os familiares, amigos(as) que partiram para um cosmo da paz, que suas estrelas continuem brilhando meu caminhar. Vocês não foram, continuam a encantar-me nas orações. Que a lágrima da vitória do hoje se eternize como gratidão no amanhã.

AGRADECIMENTOS

Ao mundo celestial, agradeço a Deus, a quem pela fé conduziu-me a chegar a vitória com saúde, paz e sabedoria. Acreditar Nele, só faz crescer a inspiração de confiança comigo mesmo e nas pessoas que me querem bem.

À minha saudosa família (Alice, Hermógenes, Keila, Julice, Rubemar, Vitória, André e Ana Júlia), principalmente minha mãe Alice que lutou uma vida para está ao meu lado. Se tivesse um poder além do filosofar, que nos fizesse eternizar uma mãe ao lado, tenha certeza que eu faria. Mãe você é a “alfa e o ômega” da minha existência. Não há explicação, somente gratidão por tudo o que você fez e faz por mim. O meu pai-herói Hermógenes, homem de tamanha bravura que não mediu esforços para me ajudar nos momentos mais difíceis dos trabalhos e mais ainda no incetivo ao estudo. Você representa um sol a iluminar meu caminhar. A Keila, grande irmã que na sua simplicidade preocupou-se em saber se estava tudo bem durante minha produção acadêmica. Minha irmã Julice e família, que mesmo longe não faltaram orações para me fortalecer durante todo esse projeto. Mana a você e família vai todo meu amor como agradecimento pelas palavras de incetivo na minha caminhada. Quero ainda agradecer a ex-cônjuge Rosemar Castilho Padinha, mulher fenomenal, batalhadora, que lutou tanto para realizar seus sonhos nos estudos e conquistou. Rose, você foi e sempre será um modelo de pessoa que me transmitiu sempre uma paz, carinho e solidariedade nas fases de turbulências dos anos convividos. Rogo ao Pai Celestial pela sua eterna felicidade e que continue sendo esta mulher maravilhosa. Agradeço Prof Dr. José Alcimar de Oliveira, filho dos rios Solimões e Jaguaribe, magnífico orientador, homem das “Alis grave nil” (com asas nada é pesado), voando nas asas das reflexões filosóficas, imprimiu em mim a auto confiança, inteligência e perseverança. Obrigado Prof Alcimar por toda compreensão que teve comigo durante as orientações, indo além de ser um excelente profissional, um grande amigo e irmão. As palavras de gratidão se estende também ao Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade, meu ex orientador, professor, e agora coordenador do Prof Filo (UFAM), que foi minha primeira inspiração na orientação. Congratulações aos professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PPG-FILO, Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO, em rede, Núcleo UFAM/Manaus, aqui destaco a Prof. Dra. Valcicléia, Prof. Dr. Nelson Noronha, Prof. Dr. Carlos, Prof. Dr. Deodato, Prof. Dr. Harald Pinheiro, Prof. Dr. Pedro, Prof. Dra. Jocélia que desempenharam com profissionalismo e amor todo o curso, não medindo esforços para irem além das discussões do filosofar, nos prepararem também para os desafios que a filosofia

pudesse apresentar. A secretaria do Prof-Filo na pessoa do(a) secretário(a) Ricardo e Viviane que prontamente eram amigáveis em toda documentação solicitada aos mesmos. Aos amigos mestrandos Adriano, Ericleison e Galba que numa união filosófica, despontaram uma troca de conhecimentos para que pudéssemos ter êxito nesta jornada. A(os) gestores(as) Jorge Luis Lópes de Sousa da Escola Estadual Almirante Tamandaré, Jane Célia Rodrigues Lourenço da Escola Estadual Duque de Caxias, Meirene Magalhães da Costa Seabra da Escola Estadual Marechal Rondon e Jaira Alves dos Santos do Centro de Educação de Tempo Integral em Tabatinga/AM, que apostaram neste sonho comigo, foram mais que gestores, por meio de suas funções valorizaram a qualificação profissional, encorajaram-me a não desistir desta meta. A(os) professores(as) das escolas citadas acima que foram compreensivos durante meus trabalhos da dissertação. De modo especial, fica a gratidão a pedagoga Vilânia Sampaio da Silva dos Santos, pessoa humilde, trabalhadora e incrível na ética e amizade. Sempre que precisei, nunca disse um não ao conhecimento, estava sempre disposta a ajudar. São raras as pessoas assim hodiernamente, pois dotada de total competências e habilidades me fez aproximar de sua vasta sabedoria. Aqui quero enaltecer o apoio obtido por todos os professores indígenas ticuna da Escola Estadual Almirante Tamandaré, principalmente a Ângela da Silva Araújo, Euclides Fideles Bento, Beto Albino Santos, Raimundo Leopardo Ferreira, Alfredo Honorato Mendes, Ester da Silva Jorge que abriram as portas do conhecimento filosófico intercultural, trazendo a voz dos “Povos da Floresta” para somar com este trabalho a fim de podermos mostrar a imensa riqueza material e imaterial dos nossos ancestrais por meio do filosofar. Aos estudantes indígenas ticuna que prontamente puderam participar da pesquisa de modo espontâneo e criativo. Aqueles (as) amigos (as) que direta ou indiretamente nos apoiaram neste trabalho, fazendo com que se tornasse dinâmico, autêntico e emancipador.

A filosofia não está longe de cada pessoa, mas está em nós mesmos. Prof Euclides, indígena ticuna do Umariacú II (17/08/2022).

A filosofia intercultural ajuda em todos os sentidos, principalmente na autovalorização de sua própria cultura, na forma de pensar e refletir no futuro do povo indígena ticuna. Prof Beto, indígena ticuna do Umariacú II (20/05/2022).

RESUMO

A dissertação tem como temática “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”. Indubitavelmente, a filosofia sempre fez parte das reflexões do dia a dia do ser humano, seja de forma direta ou indiretamente. A interculturalidade entra em cena como forma de mostrar a importância de conhecer, interagir e respeitar outras culturas e grupos étnicos sem deixar de lado a essência da identidade cultural. Trabalhar filosofia e interculturalidade é um desafio, tendo em vista que quando se fala em filosofia, ainda nos dias atuais há um estereótipo eurocêntrico de que somente os gregos, alemães, franceses, entre outros povos ocidentais que tem o domínio da filosofia. Porém, há no povo latino americano uma diversidade filosófica intercultural tão rica quanto outras civilizações. Assim sendo, buscamos compreender o aprendizado de filosofia e interculturalidade no ensino médio, observando os conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania ao tornar o ser humano social, autônomo e inventivo na educação escolar indígena ticuna da Escola Estadual Almirante Tamandaré do município de Tabatinga/AM. O filósofo escolhido realizar este estudo das questões filosóficas interculturais foi cubano Raúl Fornet-Betancourt (1946 por já ter um trabalho sedimentado a partir das perspectivas existências e históricas em uma filosofia intercultural entre grupos étnicos. Inclui também Vera Candau por trabalhar a perspectiva intercultural crítica no ambiente escolar. Foram utilizados também como documentos norteadores a Constituição de 1988, a LDB nº 9394/96, BNCC-EM/2018 e a Resolução nº 05 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, entre outros que nos ajudaram a entender o processo filosófico intercultural dos povos indígenas. A relevância social deste tema para a educação, é de mostrar alternativas no currículo escolar para além dos muros da escola fazendo um diálogo entre filosofia e interculturalidade. No que se refere aos estudantes, ajudou na troca de experiências e debates em sala de aula. Com relação ao instrumento metodológico optou-se pela fenomenologia para conhecer o que estava encoberto nas relações da filosofia intercultural entre professor e aluno. No primeiro momento tivemos a observação, e logo após foi produzida uma entrevista semiestruturada para os professores. Como resultados obtivemos como aspecto negativo, a falta de materiais didáticos específicos de filosofia intercultural para trabalhar em sala de aula, porém o grande avanço como fator positivo é que os professores são criativos e dinâmicos por trabalharem com os próprios materiais da natureza criando alternativas para o ensino aprendizagem de filosofia intercultural. Por fim, tivemos o produto desta dissertação que foi um livro paradidático intitulado “Filosofia Intercultural em poemas: saberes que estimulam o pensar” em que foi produzido pelo pesquisador, professores e alunos da etnia ticuna, onde é mostrada a realidade filosófica intercultural com temas que envolvem a aldeia indígena Umariacú.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Intercultural. Fornet-Betancourt. Educação. Professor.

ABSTRACT

The dissertation has as its theme “Philosophy and interculturality: a study on the teaching of Philosophy at the Ticuna Almirante Tamandaré Indigenous State School”. Undoubtedly, philosophy has always been part of the day-to-day reflections of human beings, either directly or indirectly. Interculturality enters the scene as a way of showing the importance of knowing, interacting and respecting other cultures and ethnic groups without neglecting the essence of cultural identity. Working philosophy and interculturality is a challenge, considering that when it comes to philosophy, even today there is a Eurocentric stereotype that only the Greeks, Germans, French, among other western peoples, have the domain of philosophy. However, there is in the Latin American people an intercultural philosophical diversity as rich as other civilizations. Therefore, we seek to understand the learning of philosophy and interculturality in high school, observing the knowledge necessary for the full exercise of citizenship by making the human being social, autonomous and inventive in the indigenous Ticuna school education of the Almirante Tamandaré State School in the municipality of Tabatinga/AM. The philosopher chosen to carry out this study of intercultural philosophical issues was Cuban Raúl Fornet-Betancourt (1946 for already having a sedimented work from the existential and historical perspectives in an intercultural philosophy between ethnic groups. It also includes Vera Candau for working the critical intercultural perspective in the school environment. The 1988 Constitution, LDB nº 9394/96, BNCC-EM/2018 and Resolution nº 05 of the National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education in Basic Education were also used as guiding documents, among others that helped us to understand the process intercultural philosophy of indigenous peoples. The social relevance of this theme for education is to show alternatives in the school curriculum beyond the walls of the school, making a dialogue between philosophy and interculturality. With regard to students, it helped in the exchange of experiences and debates in the classroom. Regarding the methodological instrument, phenomenology was chosen to know what was hidden in the intercultural philosophy relations between teacher and student. In the first moment, we had the observation, and soon after, a semi-structured interview was produced for the teachers. As a result, we obtained as a negative aspect, the lack of specific teaching materials of intercultural philosophy to work in the classroom, but the great advance as a positive factor is that teachers are creative and dynamic because they work with nature's own materials creating alternatives for the teaching and learning intercultural philosophy. Finally, we had the product of this dissertation which was a paradidactic book entitled “Intercultural Philosophy in poems: knowledge that stimulate thinking” in which it was produced by the researcher, teachers and students of the Ticuna ethnic group, where the intercultural philosophical reality is shown with themes that involve the Umariacú indigenous village.

KEYWORDS: Philosophy. Intercultural. Fornet-Betancourt. Education. Teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

SISPROJ - Sistema de Projetos

BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio

OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues

PROF1 - Professor 1

PROF2 - Professor 2

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Municípios e atuação da OGPTB (□) no Alto Solimões (□) com suas aldeias (▲)	68
Figura 2 - Origem mitológica do povo ticuna	74
Figura 3 - Livro didático de filosofia utilizado pelo Prof1	75
Figura 4 - Livro paradidático indígena ticuna	75
Figura 5 - Livro didático da professora, traduzindo os termos técnicos filosóficos	76
Figura 6 - Material de apoio do Prof2 para trabalhar em sala de aula	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Turmas do ensino médio da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré - 2022.	55
Quadro 2 -	Nomenclatura das disciplinas antiga e atualmente	70
Quadro 3 -	Algumas palavras interculturais	72
Quadro 4 -	Principais mitos indígenas ticuna	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – Ensino de Filosofia, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade	27
1.1 – Filosofia e alguns conceitos filosóficos.	27
1.1.2 – A aprendizagem de Filosofia.	32
1.1.3 – O ensino-aprendizagem da Filosofia na Educação Escolar Indígena da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio.	34
1.2. Educação escolar indígena: reflexões filosóficas culturais	38
1.3. Interculturalidade: principais ideias.	43
1.3.1. Importância dos estudos de Filosofia e suas Interfaces Culturais	44
1.3.2. Raúl Fornet-Betancourt e a Filosofia Intercultural.	47
1.3.3. Raúl Fornet-Betancourt: teoria filosófica.	49
1.3.4. Raúl Fornet-Betancourt: principais produções acadêmicas	50
Capítulo II – Diagnóstico da Escola Estadual Almirante Tamandaré e da Comunidade Indígena do Umariacú II – Tabatinga/AM	51
2.1. Apresentação da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré	51
2.1.1. Objetivo da escola	53
2.1.2. Visão da escola	54
2.2. Textos didáticos de Filosofia e Interfaces Culturais.	56
2.3. Umariacú: aspectos históricos e geográficos das terras indígenas Ticuna	58
2.4. Histórico da comunidade do Umariacú II: povo Ticuna	60
2.5. O mito e origem do Ticuna.	61
2.6. Organização social: as nações do povo ticuna	62
2.7. Saberes e valores do povo Ticuna.	63
2.8. A Prática Pedagógica do(a) professor(a) de Filosofia na Escola Estadual Tamandaré: Projeto Pedagógico	64
2.8.1. Papel do professor de filosofia perante a disciplina Filosofia e interfaces culturais.	65
2.8.2. Análise dos resultados da “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”: observações e entrevista com os professores.	67

Capítulo III – Produto da dissertação do mestrado: livro “Filosofia Intercultural em poemas: saberes que estimulam o pensar”.	79
3.1. Desenho do produto ou plano de aplicação	79
3.2. Pré-produção	82
3.3. Produção	84
3.4. Pós-produção	84
3.5. Obra: Filosofia Intercultural em poemas: saberes que estimulam o pensar.	86
3.6. Sinopse da obra	88
3.7. Tradução do produto da dissertação do mestrado: livro para a língua indígena ticuna	115
4. Cronograma	143
Considerações finais	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE 1: Roteiro da observação em sala de aula - docente	153
APÊNDICE 2: Roteiro da observação em sala de aula - estudante	154
APÊNDICE 3: Carta de anuência do Gestor da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré	155
ANEXO “A”: Demarcação das terras indígena Ticuna do Umariáçú I e II	156
ANEXO “B”: Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas	159

INTRODUÇÃO

Entender o ser humano como sujeito e, ao mesmo tempo, objeto da realidade na qual ele está inserido, sempre foi uma preocupação constante na história da humanidade. Assim, seja concentrado em fatos cotidianos, seja envolvido no processo de compreensão de dados tidos como científicos, o homem vem produzindo, ao longo dos anos, análises e dados voltados para a difícil e complexa tarefa de compreender a sua própria existência como ser social.

A Filosofia no contexto da interculturalidade é um exame crítico que visa refletir as riquezas filosóficas-culturais existentes na história da vida humana, como relata Fornet-Bentacourt (2001, p. 33) a respeito do seja a filosofia: “é um exame crítico orientado precisamente no sentido de esclarecer de que modo a filosofia, em sua história, se empenha pela vida e pela história”.

O tema escolhido surgiu pelo fato de já ter vivido esta experiência de professor de filosofia no curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, nas disciplinas de Filosofia I, II, III, IV e V no período de férias entre os anos de 2009 a 2012 pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sob coordenação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Na mesma instituição de nível superior, no período de 03 a 10 de novembro de 2018, tive ainda um trabalho aprovado pelo Sistema de Projetos (SISPROJ) intitulado “Línguas e culturas indígenas do município de São Paulo de Olivença-AM”, onde convivi alguns dias nas aldeias indígenas e estive observando, colhendo dados para entender melhor como é o dia a dia dos povos indígenas. A temática se consolida, desta maneira, através do Edital nº 001/2019 - PROF-FILO, que tornou pública a inscrição para seleção de mestrado de alunos – Turma 2020-2022, assim como o fato da BNCC do ensino médio está sendo consolidada na educação. Assim sendo, está entre nossos objetivos compreender os impactos que a política educacional da Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) poderá acarretar na educação filosófica dos indígenas.

A proposta desta pesquisa é compreender o aprendizado de filosofia e interculturalidade no ensino médio, observando os conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania ao tornar o ser humano social, autônomo e inventivo na educação escolar indígena ticuna da Escola Estadual Almirante Tamandaré do município de Tabatinga/AM.

Tivemos ainda como meta identificar a prática pedagógica do professor de Filosofia e interfaces culturais. Na continuidade dos objetivos buscamos verificar a compreensão dos textos filosóficos nos discentes a respeito da filosofia e interculturalidade. Ainda assim, foram destacadas as obras didático-filosóficas que fizeram parte do aprendizado da educação escolar indígena ticuna no ensino médio. Este trabalho ainda teve todo um cuidado em observar o desempenho dos discentes indígenas ticuna nas aulas de Filosofia e Interfaces Culturais e discutir a educação escolar indígena para a etnia Ticuna a partir da interculturalidade.

A princípio é importante salientar que a nomenclatura da disciplina Filosofia no contexto da educação escolar indígena, intitula-se como “Filosofia e Interfaces Culturais”, que tem como sigla do horário das disciplinas semanais de “FIC”. Isso verificado a partir da Proposta Curricular Interculturais para as escolas indígenas no Amazonas: ensino fundamental e ensino médio, especificamente na descrição dos componentes da matriz curricular intercultural de referência para o ensino médio (1º ao 3º ano): “Ciências Humanas: História e Historiografia Indígena; Geografia e Contextos Locais; Sociologia e Estudos Específicos; Filosofia e Interfaces Culturais e Direitos Indígenas” (AMAZONAS, 2015, p. 94)

Além de sua natureza teórica e filosófica, esta dissertação também foi pensada como uma contribuição prática, didática, para alargar as possibilidades do ensino da Filosofia no contexto das relações escola e sociedade, servindo assim para que os agentes envolvidos na educação possam não só observar e refletir sobre a realidade que nos cerca, mas também perceber esta realidade e seus desafios com um outro olhar filosófico, como diria Merleau-Ponty (2004, p. 23-24) que o exercício do filosofar também “é um despertar para ver e mudar nosso mundo”. Esta mudança dependerá de como nós poderemos aceitar ou não a realidade apresentada, de modo que possamos tornar a sociedade mais justa e igualitária.

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta [...] os objetos que povoam nossos sonhos são, da mesma forma, significativos. Nossa relação com as coisas não é uma relação distante, cada uma fala ao nosso corpo e à nossa vida, elas estão revestidas de características humanas (dóceis, doces, hostis, resistentes) e, inversamente, vivem em nós como tantos emblemas das condutas que amamos ou detestamos. O homem está investido nas coisas, e as coisas estão investidas nele (MERLEAU-PONTY, 2004, P. 23-24)

O autor citado anteriormente, faz ainda uma relação entre um artista e o filósofo enfatizando a capacidade de despertar as experiências que vão enraizar outros conhecimentos,

e isso colabora para que estes profissionais não sejam apenas repetidores de técnicas, mas também criativos, dinâmicos e condutores de novas experiências, conforme notamos abaixo:

Um pintor como Cézanne, um artista, um filósofo devem não somente criar e exprimir uma ideia, mas ainda despertar as experiências que a vão enraizar em outras consciências. Se a obra é bem sucedida, tem o estranho poder de transmitir-se por si. Seguindo as indicações do quadro ou do livro, tecendo comparações, tateando de um lado a outro, conduzido pela confusa clareza de um estilo, o leitor ou o espectador acaba por reencontrar o que se lhe quis comunicar (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 311).

Nesse sentido, percebe-se que os objetos apresentados até nós, diante do filosofar, evocam comportamentos que podem gerar reflexões favoráveis ou desfavoráveis e essa mudança, tanto quanto nossa capacidade de intervenção, dependerão também da nossa compreensão da realidade. Sem compreender a estrutura de compreensão do outro, nossa contribuição para o processo de mudança será sempre autoritária ou ineficaz.

A partir dessas reflexões filosóficas, e na perspectiva da interculturalidade, trabalhamos com o povo Ticuna, haja vista ser esta a etnia majoritária na escola definida como campo de nossa investigação. Apesar da dominante influência social que o mundo do colonizador branco exerce sobre a cultura dos povos originários da Amazônia, é nossa intenção construir uma objetivação dessas relações culturais, mesmo que nos limites da educação escolar indígena e numa escola indígena. Afinal, o que define como indígena a educação escolar indígena?

Esse estudo filosófico está fundamentado nas concepções do filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt que é um expoente na filosofia intercultural, por mostrar a importância de articular saberes culturais sem descaracterizar o indivíduo ou sua etnia.

É importante destacar que neste estudo houve uma discussão a respeito da receptividade após a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

Outros subsídios teóricos colaboraram para esse trabalho tais como: as teorias dos autores Dussel (1934-) com a “Filosofia da Libertação”, Candau (2012) nos traz as diferenças interculturais, Freire (2006) nessa busca constante de fazer com que a educação liberte o homem, que não seja domesticado. Temos ainda como embasamento teórico que inspiraram Raul Fornet Bentacourt para as reflexões filosóficas, o existencialista Sartre (1905-1980)

defensor da liberdade e autenticidade do ser humano e Lévinas (1906-1995) considerado o filósofo da alteridade que neste trabalho influencia Fornet-Bentacourt com a ideia do “outro”, “rosto”, “a in-condição humana”.

Assim também buscamos documentos importantes que embasaram a pesquisa como a Constituição Federal no Capítulo VII em seu Artigo 231 que trataram dos direitos fundamental dos índios e a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define o currículo escolar indígena.

Enquanto delimitação do objeto e do problema partimos das seguintes inquietações: Qual a natureza e a especificidade da prática pedagógica do professor de Filosofia e Interfaces Culturais no processo ensino-aprendizagem dos alunos indígenas no município de Tabatinga/AM? Até que ponto a escola indígena, no caso voltada para o Ticuna, consegue manter esse diálogo intercultural? A educação escolar indígena é feita de modo a respeitar a cultura indígena Ticuna? De que forma os textos filosóficos utilizados durante as aulas podem contribuir para respeitar a cultura dos indígenas Ticuna, possibilitando uma ação pedagógica intercultural? Qual a possibilidade dos conhecimentos filosóficos e as estratégias de ensino adotadas em sala de aula contribuir de alguma forma para a vivência dos alunos Ticuna entre duas culturas? Geertz (1997, p. 106) ainda acrescenta “como é a sua maneira de viver, de um modo geral?” e “quais são precisamente os veículos através dos quais esta maneira de viver se manifesta?” A BNCC busca contemplar a Lei 11.645/08 que dispõe sobre a educação dos povos indígenas em todas as etapas do ensino médio?

Dando continuidade as hipóteses levantadas para estes questionamentos partem-se das seguintes reflexões:

- A metodologia empregada pelo professor de Filosofia estimula a aprendizagem dos discentes a compreenderem melhor a Filosofia e Interfaces Culturais.
- O hábito de leitura dos textos filosóficos é significativo na ação pedagógica do professor e alunos com relação a interculturalidade, fazendo com que os alunos aprendam melhor a questionar a realidade em que vivem.
- A Filosofia colabora para o entendimento do processo de interculturalidade na educação escolar indígena ticuna, propondo um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem nativo numa relação significativa com o modo de vida desses habitantes originários.

A importância social deste tema é que torna o ensino-aprendizagem de Filosofia e Interfaces Culturais mais dinâmico e compreensivo na relação educador-educando. A partir dessa perspectiva, o projeto beneficiou a todos os envolvidos na educação, tendo por base o

caráter filosófico-científico nas principais dificuldades e desafios apresentados por esta disciplina no currículo escolar, sugerindo alternativas de metodologias, práticas e teorias que pudessem ser viáveis para um aprendizado significativo e criativo por parte do educando.

A relevância para os alunos deu-se no processo filosófico-intercultural, por meio da troca de experiências, reflexões de textos filosóficos clássicos, na construção de um conhecimento mais apurado da realidade que os cercam. É um processo sobretudo relevante porque os discentes puderam acrescentar às suas experiências um conhecimento teórico-prático no ensino de Filosofia.

Para os professores acrescentou novos conhecimentos para a aprendizagem de Filosofia e interculturalidade, assim como buscou caminhos viáveis (proposta didática e pedagógica) que consideraram e respeitaram as duas culturas, buscando implantar, na prática, uma interculturalidade.

Este projeto teve um grande valor para a escola, sobretudo por trabalhar a interdisciplinaridade da disciplina Filosofia com as demais áreas do conhecimento de modo reflexivo com textos que pudessem trazer novos aprendizados para a educação escolar filosófica indígena. De acordo com a Filosofia interculturalista, a interdisciplinaridade, de modo prático, propõe o diálogo, interações e principalmente o respeito entre os saberes, impedindo o imperialismo cultural. Pôde ainda colaborar no contexto escolar para se repensar o currículo direcionado a construção de uma proposta pedagógica para o ensino de uma escola pública intercultural.

No município de Tabatinga/AM, mais precisamente na aldeia Indígena do Umariacú II, este trabalho filosófico intercultural é pioneiro, pois deixa um relato científico de conceber o mundo filosófico educacional e aprender com o filosofar um ensino que respeite, interaja e haja um acolhimento a diversidade cultural dos povos, numa dinâmica de levar a Filosofia e interfaces culturais como área do conhecimento que é indispensável para a formação autônoma, crítica e cidadã.

O alicerce metodológico seguiu a fenomenologia tendo como enfoque entender o fenômeno tal qual como se manifesta no local da pesquisa, observando o contexto interativo da Filosofia e interculturalidade na educação escolar indígena Ticuna.

Nesta fase inicial do planejamento, foram estudadas a temática da pesquisa por meio dos autores abordados na fundamentação teóricas e outros que puderam contribuir ainda mais com este trabalho.

A fenomenologia, é um movimento que se iniciou no século XX, tendo como principais representantes Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976) e

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). A fenomenologia, surge assim, como contestação de Husserl sobre o modo como era fundado a quantificação dos experimentos dos fenômenos.

Para este trabalho, tive como abordagem também as ideias fenomenológicas de Husserl em que apreende o fenômeno, ou seja, o foco da pesquisa é de buscar a essência do conhecimento da Filosofia Intercultural na ação pedagógica do professor de Filosofia, neste sentido Husserl (1989, p. 22) conceitua essa abordagem como “a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento.”

Dessa maneira, Husserl nos diz que o fenômeno não é apenas o que é desvelado ou se manifesta naquele que vê, contudo é o que busca a raiz filosófica, mais profunda e clara, sem preconceitos, crenças, pressupostos construídos, imparcial, neutro; tendo a fenomenologia o método básico para conhecer o objeto na sua essência.

A unidade entre o ato de conhecer e o objeto que é conhecido encontra na fenomenologia, na ciência do fenômeno, isto é, da consciência enquanto manifestação de si mesma e das significações objetivas, a possibilidade de instauração da “filosófica como uma ciência rigorosa”. Assim, a descrição do vivido, dos atos intencionais da consciência e das essências que eles visam, isto é, dos correlatos intencionais – enfim, a disciplina que poderá fundamentar a lógica – é a fenomenologia (HUSSERL, 2000, p.8).

Diante disso Husserl (1989, p. 69) enfatiza: “No ato de ver o fenômeno puro, o objeto não está fora do conhecimento, fora da ‘consciência’ e, ao mesmo tempo, está dado no sentido da absoluta autopresentação de algo puramente intuído.” Assim sendo por meio da fenomenologia esse trabalho vivenciou, percebeu, lembrou, pensou, julgou e valorizou todos os aspectos da Filosofia Intercultural na ação pedagógica do professor de Filosofia.

Gil (2017, p.39), explica que neste tipo de método há uma preocupação maior entre sujeito e objeto, portanto a atenção do pesquisador volta-se, para a relação sujeito-objeto, o que implica a extinção da separação entre sujeito e objeto, assim sendo, há ainda uma atenção especial nas descrições de experiências dos participantes.

Partindo desse princípio ao trabalhar com as teorias de Raúl Fornet-Betancourt (1946) como base da Filosofia Intercultural, pensamos um ensino de Filosofia que ajudasse o discente indígena ticuna a compreender o processo da interculturalidade, como fenômeno dinâmico que colaborasse no desenvolvimento de ações e os acompanhassem nas mudanças que ocorrem no mundo, respeitando a cultura de outros povos.

Ainda no método o fenomenológico, foi observado o contexto interativo dos fenômenos na ação pedagógica da Filosofia e suas Interfaces Culturais na relação professor e

aluno da educação escolar indígena Ticuna. Em relação a abordagem foi qualitativa. Quanto aos fins, é uma pesquisa descritiva e quanto aos meios, é um estudo que exigiu o levantamento bibliográfico e artigos científicos da internet que abordassem a “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”. Nas hipóteses levantadas evidenciou a metodologia empregada pelo professor de Filosofia que estimulou a aprendizagem dos discentes a compreenderem melhor a Filosofia e Interfaces Culturais. O hábito de leitura dos textos filosóficos é significativo na ação pedagógica do professor e alunos com relação a interculturalidade, fazendo com que os alunos aprendam melhor a questionar a realidade em que vivem. A Filosofia colabora para os alunos entenderem o processo de interculturalidade na educação escolar indígena ticuna, propondo um saber que proporciona uma explicação racional e consistente do homem nativo com uma relação significativa no modo de vida desses habitantes originários.

A fenomenologia Husserliana surge no final do século XIX e ganha impulso no início do século XX na Alemanha. Originalmente, vem com o intuito de estudar o fenômeno de acordo com o que se apresenta, conforme descreve Moreira (2002, p. 63)

Etimologicamente, Fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, sendo que por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo. O conceito de fenômeno representa, a nosso ver, a primeira grande dificuldade no estudo da Fenomenologia (MOREIRA, 2002, p. 63).

Consequentemente, a fenomenologia seria um método que para realizá-lo deveria partir dos conhecimentos sem juízos de valor e para isto acontecer deve ser utilizada a intuição.

A Fenomenologia seria uma ciência que partiria “do zero”, sem pressuposições. O foco da Fenomenologia está no que é dado pela intuição, pois “Husserl segue o princípio dos princípios, segundo o qual o conhecimento dado originalmente pela intuição é conhecimento verdadeiro e deve ser aceito como se apresenta (MOREIRA, 2002, p. 83).

Diante disso, o principal objetivo da fenomenologia é compreender como o fenômeno se apresenta até o pesquisador sem proposições *a priori*, em outras palavras, “a fenomenologia preocupa-se em entender o fenômeno como ele se apresenta na realidade” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35)

Trabalhar com o método fenomenológico colabora para que o pesquisador possa ter o contato com várias pessoas, tendo como pressuposto uma atitude neutra, desprovida de preconceito e estereótipos, indo além do que é apresentado, captando pela intuição o fundamento do fenômeno.

Possibilita que o profissional lide com as diferentes pessoas reconhecendo e respeitando as singularidades e apreendendo as essências que não são acessíveis apenas pela observação racional dos fatos. Existe algo além do evento, além do que está sendo mostrado. A Fenomenologia vai além do fato ocorrido, para captar, por meio da intuição, a essência do fenômeno (WERNECK, 2009, p.1)

Goto (2008) ressalta também a importância deste método para a pesquisa mostrando a diferença da fenomenologia das demais áreas do saber.

A Fenomenologia lança-se como ciência das essências, diferente das ciências dos fatos, pois tem a intenção de ultrapassar os fatos (positivismo) e os aspectos naturais (naturalismo), com o intuito de chegar às coisas mesmas, aos significados mesmos constituídos na subjetividade (p. 81).

O aspecto positivo da fenomenologia é tratar do conhecimento na sua essência, sem ser induzido por informações que já tenham sido dadas como verdadeiras, isto é, "fazer do conhecimento um dado evidente em si mesmo e querer aí intuir a essência da sua efetuação não significa deduzir, induzir, calcular, etc., não significa inferir novas coisas com fundamento a partir de coisas já dadas ou que valem como dadas" (HUSSERL, 1989, p. 26). Pode-se citar ainda a flexibilidade na aplicabilidade do método para entender a essência do fenômeno.

Já a desvantagem é que apesar das pesquisas avançarem, ainda é um método pouco explorado pela ciência. Outra desvantagem pode-se assim dizer que é a despreocupação da fenomenologia com outras realidades que estão fora do foco da análise do fenômeno. Prodanov; Freitas (2013, p. 35) ressalta: "A fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência"

Trabalhar o método fenomenológico nesta pesquisa, requer também colaboração de outras abordagens para melhor compreensão do que é analisado. Desta maneira, faremos uso da abordagem qualitativa, quanto aos meios é bibliográfico e quanto aos fins é descritiva. O instrumento selecionado baseia-se na observação.

Diante de tais mecanismos, a seguir de modo detalhado é explanado as etapas de como foi desenvolvido o projeto “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”:

Inicialmente por meio do método fenomenológico, seguimos três etapas: redução, descrição e interpretação.

Na redução, utilizando-se da pesquisa qualitativa, foi observado de modo peculiar como os fenômenos ocorreram na discussão filosófica e interculturalidade do ensino de Filosofia em terra indígena do Umariacú II, especificamente na Escola Estadual Almirante Tamandaré. Para que isto acontecesse, foram selecionadas todas as turmas do ensino médio do turno matutino e o professor que ministrou a disciplina filosofia.

Dando prosseguimento, ainda com uso do método fenomenológico, a luz da pesquisa bibliográfica, debrucei a analisar a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio/2018, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas e o Projeto Político Pedagógico da escola estadual indígena Ticuna Almirante Tamandaré que trataram da questão filosófica, indígena e intercultural. Fonseca (2002, p.32) reafirma: “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.”

Logo em seguida, na etapa da descrição, foram enumeradas as principais características do estudo do ensino de Filosofia e Interculturalidade (fenômeno investigado) no espaço escolar indígena Ticuna. Aqui, também seguindo um roteiro de observação em sala de aula, foram anotados no diário de pesquisa as seguintes observações para tratamento dos dados: aspectos filosóficos, interculturais, culturais, históricos, éticos, econômicos e sociais, mas principalmente verificar as atividades que foram desenvolvidas para desvelar ou não a filosofia e interculturalidade nos estudantes indígenas Ticuna, para entender a discussão da filosofia e interculturalidade no espaço escolar.

Finalmente, na última etapa tivemos a análise dos dados. Com base em tudo o que foi feito na redução e descrição, foi realizada agora a interpretação, tendo um cuidado minucioso, para desvelar a verdade do fenômeno observado em sala de aula: filosofia e interculturalidade.

A partir destes resultados, foi organizado um livro paradidático intitulado “Filosofia em poemas: saberes que estimulam o pensar” que contribuirá ainda mais no ensino e aprendizagem de Filosofia não só nas escolas indígenas, mas também nas não indígenas

voltado para conhecer as práticas filosóficas interculturais que ajudarão a perceber que por meio da filosofia podemos também discutir paradigmas interculturais, respeitando a diversidade.

Cenário a ser investigado: ao fazer as leituras e aprofundar os temas voltados para fundamentar teoricamente o tema deste projeto, realizou-se a pesquisa *in loco* utilizando como já foi relatado no planejamento, o método fenomenológico para ter uma descrição mais apurada, visível, despertando a imaginação científica do pesquisador e assim verificou-se como estava sendo o processo de ensino aprendizagem de filosofia a interculturalidade na ação pedagógica do professor mediante os desafios de sala de aula. Os informantes dessa pesquisa foram os indígenas (professores e alunos) da etnia ticuna.

O cenário escolhido foi a Escola Estadual Almirante Tamandaré que foi objeto de estudos dessa pesquisa na disciplina Filosofia e Interface Cultural, localiza-se na Zona Rural, rua Santa Cruz, bairro Umariacú II – CEP 69.640-000. Tem como código do INEP 13008196 e modalidades/etapas de ensino: Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano); Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano) e Ensino Médio com 19 turmas, sendo 10 (dez) do turno matutino e 09 (nove) do turno noturno. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019, comparado ao desempenho das demais escolas da cidade e do Brasil apresentou a média de 388.7.

A respeito dos critérios de inclusão dos docentes foram levados em conta as características demográficas (ser indígena, idade ≥ 18 anos). Ainda nos critérios de inclusão, a opção foi os que estiverem atuantes em sala de aula, assim como foi levado em conta a formação na área de Filosofia que quiseram colaborar de modo voluntário no projeto para levantar as principais demandas das abordagens filosóficas-pedagógicas que contribuíram ainda mais com o processo ensino-aprendizagem de Filosofia. Já com relação as questões geográficas aconteceram na Comunidade indígena do Umariacú II por ter uma escola de ensino médio onde possui o componente curricular “Filosofia e Interfaces culturais”.

Já como critério de exclusão a pesquisa levou em consideração os docentes que apresentaram problemas de saúde, os que não tiverem intenção de participar do projeto e os grupos vulneráveis.

Tendo levantados esses critérios, houve um julgamento imparcial sobre a validade externa dos resultados.

Procedimentos Éticos: como professor efetivo do quadro da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, pesquisador de outros projetos e a experiência que possui na área, este trabalho foi respaldado na consulta prévia solicitando

autorização da coordenadoria das Escolas Estaduais do Município de Tabatinga, juntamente com o gestor da Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré, assim como um diálogo entre professores e alunos indígenas a respeito da temática e a contribuição que essa pesquisa está deixando a comunidade escolar.

Os pesquisados, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura em caso concordar com as orientações estabelecidas no documento. A pesquisa teve também a produção de uma anuência para que a Coordenadoria de Educação do Estado do Amazonas pudesse acompanhar todo o processo do projeto.

Como instrumentos de coleta de dados foi utilizada a observação. A observação por meio de um olhar neutro, utilizando o diário de campo, os sentidos e intuições para desvelar o que se pudesse mostrar encoberto em analisar filosoficamente ação pedagógica na relação professor e aluno da disciplina Filosofia e Interface Cultural. A observação é importante porque possibilita:

[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2004, p. 60).

Assim sendo ao absorver o que ocorreu no entorno pela observação da realidade pesquisada, utilizando não só conhecimento filosófico, científico, intuitivo, entre outros, colaborou ainda mais para compreensão do fenômeno desvelado.

Análise e interpretação dos dados: nesta fase quanto ao tipo/fins utilizou-se a tabulação por meio da pesquisa descritiva para expor as características do ensino de Filosofia e suas interfaces que a etnia Ticuna estava estudando em sala de aula. Quanto à técnica de coleta de dados foi realizada tendo como base a observação.

A população educacional da amostra foram os professores que ministraram a disciplina “Filosofia e suas Interfaces Culturais”, investigando sua trajetória e nomeadamente a prática pedagógica no ensino de Filosofia. A estratégia de avaliação dos resultados esperados consistiu numa análise da realidade das aulas de Filosofia e Interfaces Culturais, descritos à luz do método fenomenológico utilizando-se quanto à natureza, a pesquisa qualitativa.

A vantagem da pesquisa qualitativa é o maior número de informações sobre determinado fenômeno, neste caso aqui estudado, é a discussão da Filosofia e Interculturalidade em sala de aula. Outro ponto positivo, foi que buscou a essência do

problema a ser pesquisado. Oliveira (2011, p. 24), destaca: “O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências”. É preciso considerar também que mesmo tendo aspectos muito positivos a pesquisa qualitativa apresenta a seguinte desvantagem nas palavras de Marconi e Lakatos (2010, p. 172)

Pequeno grau de controle sobre a situação de coleta de dados e a possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados. O comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear suas respostas.

Desta forma, esse estudo científico contribuiu ainda mais para a compreensão do ensino de Filosofia e interculturalidade na ação pedagógica do professor de Filosofia nos dias atuais.

Socialização dos saberes da pesquisa: nessa última etapa, houve a entrega do relatório final do projeto “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”

Em seguida, a apresentação da defesa da dissertação na Universidade Federal do Amazonas, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Nível de Mestrado. Ainda convém lembrar que houve a socialização dos saberes construídos desta pesquisa com a comunidade escolar indígena ticuna da Escola Estadual Almirante Tamandaré.

Por meio desta metodologia foi possível fazer um relato das atividades a partir da participação e presença em sala de aula, tendo como suporte a experiência docente e a formação acadêmica de Filosofia.

Cabe ressaltar que esta pesquisa partiu da observação da escola, dos saberes dos povos originários indígenas Ticuna, à luz da Filosofia e a Interculturalidade, assim como a pesquisa documental (Projeto Político Pedagógico, legislações indígenas, entre outras)

É pertinente afirmar que este trabalho contribuiu para o universo científico de modo que gerou um produto voltado para o livro paradidático com as perspectivas filosóficas interculturais a respeito dos mitos, elementos éticos, valores, cosmovisão do mundo e de crenças indígenas ticuna. Assim sendo, buscar informações a respeito de como vivem filosoficamente os indígenas ticanos nas interfaces culturais é refletir os aspectos de solidariedade, generosidade, complementaridade, reciprocidade, coletividade e comunhão cósmica de seu dia a dia numa geopolítica natural e cósmica.

A respeito o produto desta dissertação, houve todo um planejamento, obedecendo cada etapa das execuções das atividades. Os professores e estudantes foram receptíveis para participar das oficinas de produções de poemas e poesias voltadas para o contexto filosófico. Esta dinâmica, avançou tanto que até foram traduzidos os textos poéticos para a língua materna indígena, neste caso a ticuna.

Desta forma, buscamos evidenciar os avanços e dificuldades apresentadas no ensino de Filosofia e interfaces culturais no ensino médio da Escola Estadual Almirante Tamandaré em Tabatinga/AM.

Capítulo I – Ensino de Filosofia, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade Filosofia e alguns conceitos filosóficos.

Trabalhar a Filosofia e Interfaces Culturais no contexto da Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré foi um desafio pois além de ir *in loco* conhecer a realidade filosófica educacional, requer uma postura ética, sem vaidades e principalmente de ser um pesquisador observador totalmente envolvido, para assim descrever com base científica a essência da compreensão do estudo. Nas palavras de Geertz (1997, p. 106) “em suma, é possível relatar subjetividades alheias sem recorrer a pretensas capacidades extraordinárias para obliterar o próprio ego e para entender os sentimentos de outros seres humanos”. Neste sentido, não é necessário ter habilidades formidáveis ou admiráveis, basta que tenha-se uma atitude imparcial.

Partindo do pressuposto de que a Filosofia não é exclusiva de determinado povo, e no decorrer da história da humanidade encontramos relatos do saber crítico, sistematização do conhecimento, concepções de mundo de várias nacionalidades, desta maneira, este ato de filosofar ultrapassa fronteiras, por isso “a filosofia é universal sim; todavia sua universidade é caracterizável pelo falante ou temperamento existencial de quem filosofa” (FORNET-BETANCOURT, 1993, p. 14).

Além do mais, ao fazer o estudo da Filosofia e interculturalidade, aparece o encontro com outro que vai ganhando espaço na sociedade como discorre Moreira e Candau (2008, p. 23) “A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.”

Ao tratar do “outro”, Fornet-Betancourt é influenciado pelas ideias do filósofo Lévinas que trabalhou a questão da alteridade com a igualdade, diálogo, hospitalidade, acolhendo o outro conforme assinala o autor “a presença do rosto que vem além do mundo, mas que me

empenha na fraternidade humana, não me esmaga como uma essência luminosa, que faz tremer e se faz temer" (LÉVINAS, 1980, p. 192). Partindo dessa reflexão, o rosto do outro nos apresenta a humanização do homem num diálogo libertador que tem no outro a liberdade.

A epifania do rosto como rosto abre a humanidade. O rosto na sua nudez de rosto apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro; mas essa pobreza e esse exílio que apelam para os meus poderes visam-me, não se entregam a tais poderes como dados, permanecem expressão de rosto. O pobre, o estrangeiro, apresenta-se como igual. A sua igualdade na pobreza essencial consiste em referir-se ao terceiro, assim presente no encontro e que, dentro da sua miséria. (...). A presença do rosto - o infinito do Outro - é indigência, presença do terceiro (isto é, de toda a humanidade que nos observa) e ordem que ordena que mande. (...). Toda a relação social, como uma derivada, remonta à apresentação do Outro ao Mesmo, sem qualquer intermédio de imagem ou de sinal, unicamente pela expressão do rosto (LÉVINAS, 1980, p. 190-191).

Diante disto, o outro para a Filosofia intercultural bentacourtiana aparece como alguém que pode absorver outras culturas sem descaracterizar a sua.

tratar-se-ia [...] de não converter nossa própria maneira de pensar no lugar do encontro com o outro; isto é, não fazer do nosso mundo categorial o centro a partir do qual nós “compreendemos” o outro, no sentido de defini-lo e determina-lo à luz de nosso horizonte de compreensão. Esse “entender” assimila e incorpora por redução, mas não se cumpre como conhecimento que re-conhece no outro uma fonte de sentido de igual originalidade e dignidade. (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 18)

Nesse processo de conhecer outras culturas, o indivíduo se reconstrói, mas mantém suas raízes histórias, não deixando a base cultural estagnada, conforme a análise de Moreira e Candau (2008, p. 22) que “concebem as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado”.

A Filosofia intercultural surge como uma forma de refletir os saberes constituídos, não eliminando os conhecimentos culturais de outras culturas, mas em um diálogo, valorizando o humano nas relações interpessoais, de forma interativa, estabelecendo uma relação de respeito, reciprocidade, deixando o outro mostrar suas potencialidades sem condicioná-lo a práticas culturais, manifestando assim a sua liberdade.

No encontro filosófico intercultural, o conhecimento deve libertar o homem de toda opressão, pensar uma realidade concreta, a partir dos povos oprimidos da periferia, como explica Dussel (1977, p. 21) “a filosofia da libertação pretende assim formular uma metafísica – que não é ontologia – exigida pela *práxis* revolucionária e pela *poiesis* tecnológica, a partir

da formação social periférica que se estrutura em maneiras de produção complexamente entrelaçadas”.

Antes de mais nada é de fundamental importância tratar da questão indígena citando a Constituição da República do Brasil de 1988, onde vale lembrar dos direitos fundamentais pertencentes a esses povos “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Buscar entender o processo da construção do conhecimento da “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré” em primeiro lugar deve voltar-se para os problemas locais e ser fiel a sua função humana fundamental numa contextualidade e de modo simultâneo voltada para uma práxis da solidariedade, valorizando os conhecimentos filosóficos de cada povo

A filosofia na América espanhola, se quiser ser fiel a si mesma e à sua função humana fundamental, deve deixar a determinação da especialidade hispano-americana àquelas ciências humanas que parecem dispor do instrumental adequado para isso e exercitar-se a partir da perspectiva essencial e universal que lhe é própria, ou seja, como interrogação viva pelo que está em jogo em todo tempo e lugar (FORNET- BETANCOURT, 1985, p. 28).

Nesse processo a Filosofia tem um papel fundamental de descolonizar e buscar práticas libertadoras que colaborem para a autonomia do ser humano.

Influenciado pelas ideias de Sartre (1905-1980), Fornet-Bentacourt (1946-) ao refletir as situações concretas libertadoras em que o homem é capaz de libertar-se tendo em vista a liberdade ser uma condição da existência humana. Nesse sentido, a filosofia sartreana está pautada na liberdade de escolha.

Com efeito, sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...] Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser (SARTRE, 1998, p. 542-543).

Podemos perceber também que nesta busca de libertação, há um trabalho do filósofo Henrique Dussel que vem de encontro a valorizar os saberes dos povos que são esquecidos ou

silenciados na sociedade, conforme descreve “aos povos do terceiro mundo, que vencem o fratricídio; à mulher camponesa e proletária, que suporta o uxoricídio; à juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio e aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo” (DUSSEL, 1977, p. 5).

Diante disso, o ensino de Filosofia numa perspectiva intercultural requer do professor uma *práxis* dialógica para a reflexão da realidade que cerca os estudantes. Santos (2006, p. 441-442), completa este pensamento chamando atenção para os direitos humanos que devem estar voltados para uma prática reconceitualizados interculturais

enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

Partindo desse pressuposto, Fornet-Bentacourt, (1995, P. 24), ressalta que a atividade filosófica é uma *práxis* humana, ou seja, “para nós a filosofia é uma ação essencialmente humana [...] Filosofar não é apenas uma reflexão sobre o humano e tudo o que determina o humano, porém filosofar também significa viver a partir do e de acordo com o essencialmente humano”

Se o filosofar é algo essencialmente humano, Paulo Freire, enaltece o ser humano como protagonista de sua história, e mais do que isso a pedagogia freiriana parte da compreensão do outro, pois o estudante quando chega na escola já tem uma leitura de mundo, em outras palavras do próprio Freire (1967, p. 1) “O sujeito da busca é o próprio homem que realiza”. Neste sentido, o indivíduo nessa relação com o mundo, não estar apenas nele, mas com ele, admirando a realidade, respondendo os desafios que são apresentados.

Tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos vivendo um tempo que é seu, um tempo de que-fazer, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo, de ter nesse um “não eu” constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência. A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios (FREIRE, 1967, p.1).

A partir dessa perspectiva, vale ressaltar que a palavra filosofia é essa busca da sabedoria e Pitágoras teria a designada como

um espírito religioso que pressupunha só ser possível aos deuses uma *sofia* ('sabedoria'), ou seja, uma posse certa e total do verdadeiro, uma contínua aproximação ao verdadeiro, um amor ao saber nunca saciado totalmente, de onde, justamente, o nome 'filo-sofia', ou seja, amor pela sabedoria (REALE, 1994, P. 21).

Inicialmente a Filosofia pretende explicar as coisas em sua totalidade, toda a realidade, sem excluir partes ou momentos dela. A Filosofia, quanto ao método, visa a ser uma explicação racional para aquela totalidade e seu objetivo está no desejo de conhecer e contemplar a verdade. A filosofia grega é o amor desinteressado pela verdade.

Independentemente de conceituação, passar do senso comum para a atitude filosófica significa passar de uma concepção simplista a uma atitude reflexiva intencional, coerente, dirigindo indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que com ele temos. E refletir significa voltar atrás, significa fazer retroceder num movimento de retorno no qual o pensamento volta-se para si mesmo, um repensar capaz de avaliar o “grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real” (SAVIANI, 1980, p.23). Refletir está ligado dessa maneira, ao retornar, examinar com cuidado e atenção e “isto é filosofar” (idem, p.23).

Ao abordar a Filosofia numa dimensão conceitual, vemos que vários filósofos trataram dessa temática deixando claro que o trabalho filosófico é árduo, reflexivo, mas que também ser admirável ou contemplativo.

Dentro do contexto do ensino filosófico, Kant chama atenção que não é fácil ensinar a Filosofia, mas para que o ser humano a possa entender como uma forma de pensamento, deve fazer uso da razão, conforme as palavras de Gallo e Kohan (2000, p.183):

Em sentido kantiano, a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto ideia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem apreendida. No entanto, é possível exercer “o talento da razão na observância dos seus princípios universais em certas tentativas existentes”. Para Kant só é possível, aprender filosofar, reservando-se sempre à razão “o direito de investigar esses princípios nas suas próprias fontes e confirmá-los ou rejeitá-los”. Kant afirma, assim, a autonomia da razão pura, que é ao mesmo tempo a autonomia da razão filosofante.

Nessa perspectiva, ensinar Filosofia se mostraria impraticável, visto que ela não representa um conteúdo acabado, passível de ser transmitido e assimilado, mas uma eterna busca. Todavia, mesmo que o ensino da Filosofia seja impossível, ainda podemos ensinar a filosofar, no sentido de fortalecer o pensamento autônomo. Rezende (1992, p.12), questiona o conceito de Filosofia com os demais ramos do saber, conforme observado abaixo:

Se perguntarmos a dez físicos ‘o que é a física?’, eles responderão, provavelmente, de maneira parecida. O mesmo se passará, provavelmente, se perguntarmos a dez químicos ‘o que é a química?’. Mas se perguntarmos a dez filósofos ‘o que é a filosofia?’, ousou dizer que três ficarão em silêncio, três darão respostas pela tangente, e as respostas dos outros quatro vão ser tão desencontradas que só mesmo outro filósofo para entender que o silêncio de uns e as respostas dos outros são todas abordagens possíveis à questão proposta.

A aprendizagem de Filosofia.

A Filosofia está adquirindo nestes últimos tempos, não só na questão do ensino, mas também político, grande importância, tendo em vista a sua busca constante pelo conhecimento e refletir a realidade que nos cerca.

Ao apresentar os desafios de ensinar Filosofia, Cerletti (2004, p. 21), mostra algumas questões fundamentais que nos ajudam a pensar o seu processo de ensino e aprendizagem:

- 1) a delimitação de um campo teórico e textual (a filosofia);
- 2) o reconhecimento de uma atividade ou uma prática singular (o filosofar);
- 3) a possibilidade de introduzir outrem neste campo teórico e textual e de iniciá-lo nesta prática (ensinar filosofia/ a filosofar).

As questões 1 e 2 se complementam, pois no exercício do filosofar compreende entender a Filosofia nos seus vários aspectos históricos, sociais, culturais e teóricos. O item 3, aparece como forma de mostrar que há caminhos que podem colaborar para ajudar os que se sentem motivados em aprender a filosofia/filosofar.

No início do ano letivo, o professor de Filosofia tem que estar preparado para lidar com questões que indiscutivelmente os alunos poderão fazer: “o que é filosofia?”, “para que serve”, “o que fazem os filósofos?”. Para isto, deve manter-se tranquilo e instigar os alunos a participação com os conhecimentos que já possuem, conduzindo-os a uma “atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar.” Uma outra dica para lidar com esse momento de sala de aula nas palavras Cerletti (2004, p. 23) é “caracterizar a atividade descrevendo algumas tarefas ou podemos postergar uma definição precisa até o final do curso

e começar por mostrar uma prática”. Pode-se ainda “treinar o pensamento ou então assinalar a importância de sua presença na cultura geral de qualquer indivíduo”.

Tratando de forma criativa, dinâmica e deixando-os inquietos com as incertezas, problematizando o conhecimento, levará os discentes ao caminho do filosofar, pois “o que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou um vazio que não acaba de encher” (CERLETTI, 2004, p. 24).

Além disso é preciso também estar preparado para situações que envolvam os alunos que nunca tiveram contato com a Filosofia. Como ensinar? De que forma instigar o conhecimento? E aqueles(as) que já têm uma leitura filosófica, mas que não gostam da disciplina, o que fazer? São estas habilidades de pensar o espaço escolar que podem nos dá o caminho do filosofar, como assinala Cerletti (2004, p. 24) “essas destrezas, que são indispensáveis para o desenvolvimento de um pensar sistemático, constituem mais uma condição para filosofar do que um fim em si mesmo.

Uma outra maneira de chamar atenção do discente para o ensino de Filosofia é trabalhar o contexto do seu aprendizado. Nessa questão Cerletti (2004, p. 25) declara: “É habitual escutar que há que ‘baixar’ o nível da disciplina para ‘adaptá-la’ ao nível do estudante (com a contrapartida de considerar que há que ‘elevar’ progressivamente o estudante ao nível da disciplina).”

Diante dessa análise, vale ressaltar a relevância de se trabalhar o filosofar do discente para um “olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado” (CERLETTI, 2004, p. 28).

Com relação a uma metodologia do ensino de Filosofia, de acordo com Cerletti (2004, p. 35), deve pautar-se no mínimo em encontrar alternativas de “transmitir” certos os saberes institucionalizados. Em seguida, constituir em sala o âmbito do filosofar, fazendo uso de textos filosóficos e outros recursos. E por fim, ter uma decisão subjetiva do discente ao *querer ser filósofo*.

Se a meta de nossa metodologia é o filosofar, o “conteúdo” a ensinar deverá integrar a atividade, a atitude e o tema filosófico. Cada situação de aula constitui um desafio filosófico inédito, pois quando efetivamente se filosofa, dá-se lugar ao pensamento do outro, o que supõe, como dissemos, a irrupção da novidade (CERLETTI, 2004, p. 28).

Nesta dinâmica, o professor deve sempre preparar seu planejamento para os desafios que forem apresentados em sala de aula, incorporando assim o ser filósofo em teorias e

práticas educacionais. Assim, sempre estará pronto para o novo, conhecerá a realidade e saberá conduzir a aprendizagem numa ação individual e coletiva, ou seja, “o (bom) professor saberá significar a distância que há entre o que ele (supostamente) ensina e o que seus alunos (supostamente) aprendem” (CERLETTI, 2004, p. 38).

O professor ao fazer uso do seu pensamento ou de um filósofo, dando lugar ao pensar do aluno, estimulando a vontade, fará toda a diferença na educação filosófica, onde valoriza o compartilhamento de ideias, da construção do diálogo, para que “o ponto de partida de todo ensino filosófico seja o que outro pensa. O pensar do outro é a irrupção aleatória do diferente e constitui o desafio filosófico do professor-filósofo” (CERLETTI, 2004, p. 39-40).

O ensino-aprendizagem da Filosofia na Educação Escolar Indígena da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio.

A BNCC vem normatizar em todo território brasileiro o currículo escolar, porém profissionais da educação e pesquisadores fazem críticas da forma como está sendo inserida na educação, devido os principais avanços democráticos da educação, principalmente a Filosofia que anteriormente era obrigatória com seus conteúdos autônomos e atualmente perde a autonomia da nomenclatura na grade curricular. Aguiar (2018) aponta uma destas principais críticas.

A BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se convém como uma contrarreforma da Educação Básica, conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR, 2018)

No que se diz respeito aos indígenas, é importante notar que estão submetidos a educação da sociedade geral, ao processo educativo do país, porém existe uma especificidade de leis que conduzem o processo educacional das etnias e mais uma vez deixa a desejar tendo em vista que a BNCC/EM que foi instituída pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, somente trata da interculturalidade e não da filosofia no Art. 7º, § 1º como uma “perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira” (BRASIL, 2018, p. 1).

A crítica que se faz a BNCC/EM em relação aos povos indígenas é que não condiz com os anseios e propostas curriculares, principalmente neste caso aqui estudado a Filosofia, ou seja, deixou a desejar na questão da educação escolar indígena. Observou-se ainda que a

proposta da BNCC/EM retirou qualquer intenção de discutir a interculturalidade no ensino médio. O Ministério da Educação não respeitou a própria Lei nº 10.639/03, atualizada pela Lei 11,645, de março de 2008, que alterou a LDB, colocando o artigo 26, onde estabeleceu em todo território do Brasil

§ 1º O estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p.1).

Santos (2018) também discorda da forma com que a BNCC é incorporada a educação escolar indígena, não respeitando a nação pluricultural dos afro-brasileiros e indígenas, nas palavras abaixo:

Ao propor uma base nacional a BNCC aprovada recentemente no Brasil reforça a invisibilidade de uma nação pluricultural. No processo anterior à sua aprovação, o Movimento Indígena e seus aliados, assim como os demais movimentos sociais foram chamados a reagir, numa correlação de forças para fazer cumprir os direitos constitucionais de grupos minoritários – indígenas e afro-brasileiros – que ficaram praticamente imperceptíveis na proposta que balizam os currículos escolares e os currículos dos Cursos de Licenciatura, entrando em consonância com as reformas educativas neoliberais (SANTOS, 2018, p. 34).

É importante observar que a BNCC-EM/2018 não levou em conta as particularidades dos povos indígenas, não deixa claro os conteúdos a serem trabalhados, porém a LDB 9394/96, deixou evidente o contexto da escola indígena, respeitando a diversidade, tradição do ser indígena, mantendo uma interculturalidade harmoniosa com outros povos e deixa claro a necessidade de ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngue

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. Como decorrência da visão

exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe (BRASIL, 1994, p. 12)

Neste sentido Libâneo (2015, p. 47), contesta a função da escola e do ensino que estão ausentes para a aprendizagem da equidade e inclusão social, conforme é descrito a seguir:

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes, a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho (LIBÂNEO, 2015, p. 47),

A tradição cultural dos povos indígenas, a riqueza mítica que contribui para a Filosofia, a interculturalidade, os conhecimentos milenares da cosmologia das etnias, não foram contemplados na BNCC do Ensino Médio. Esta legislação deveria valorizar a peculiaridade e a diferenciação dos conhecimentos filosóficos interculturais dos povos indígenas, ou seja, deveriam conciliar a proposta curricular dos povos indígenas com as novas informações contidas na BNCC/EM, numa perspectiva intercultural, bilinguista ou multilinguista, organizando assim uma educação escolar indígena filosófica emancipadora. E que portanto, essa especificidade envolve a questão filosófica intercultural.

Cruz (2021, p. 10), faz uma crítica ao retrocesso que a BNCC/EM traz a educação brasileira, principalmente no que se refere aos povos indígenas, quilombolas, entre outros conforme verifica-se abaixo:

[...] ao suprimir o debate sobre a diversidade e as diferenças no currículo, a BNCC apresenta um retrocesso na educação brasileira, uma vez que discute de forma genérica as questões que se ligam às lutas identitárias de diversas classes populares. Dessa forma, percebemos que esse documento não promove uma articulação entre as legislações específicas para os povos do campo, os quilombolas, indígenas, dentre outros povos.

Certamente, as lutas e anseios indígenas que foram conquistados na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996, que estabeleceu a educação diferenciada na língua e principalmente na cultura não foram observadas de modo específico na BNCC/EM. É preciso rever estas discussões, unir forças, pesquisas como suporte científico para chamar atenção da sociedade para os direitos indígenas já preconizados nas leis maiores, onde se possa mais uma vez atender o currículo escolar indígena, neste caso aqui dessa dissertação, a filosofia, a

interculturalidade, o modo de vida contextualizado destes povos milenares. É inegável que a formação de um povo tem por base a língua e a cultura, formando assim a identidade de cada nação, conforme determina o artigo 78 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996, p. 49-50)

Outro ponto a se mencionar nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio com relação aos conteúdos a serem transmitidos nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, percebe-se uma limitação no ensino aprendizagem de Filosofia, uma vez que se volta para a base conceitual com meros procedimentos analíticos e interpretativos, ou seja, não há uma necessidade de conversação atitudinal.

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BRASIL, 2020, p. 472)

Mais uma vez reforçamos a lacuna que a BNCC (2020) faz em relação ao espaço reservado à Filosofia em suas diretrizes com os conteúdos que são diluídos nas demais disciplinas e adquirem uma natureza difusa. Notamos que o currículo escolar é organizado em áreas do conhecimento, neste caso as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que englobam História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Algo ainda a ser refletido nos parâmetros da BNCC-EM é que o foco da aprendizagem é apenas o estudante com interpretações sobre as relações, deixando de lado que o conhecimento é uma construção de saberes na relação professor e aluno, instigando o discente ao filosofar.

Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BRASIL, 2020, p. 472)

É importante observar que a luta indígena passa por uma educação diferenciada, bi/multilíngue, ganha respaldo a partir da Constituição de 1988, conforme explica SANTOS (2018, p. 34) “desde 1988, o Movimento de Professores Indígenas da Amazônia mobilizou diferentes povos na luta pelo direito à educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bi/multilíngue garantida na Constituição Federal”.

Neste sentido o professor de Filosofia, para além da CF/1988, terá um grande desafio pela frente de reconstruir o seu plano curricular baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e não perder o foco de trabalhar o filosofar em sala de aula.

Educação escolar indígena: reflexões filosóficas culturais

A educação escolar filosófica indígena rompe com a imagem estereotipada em que a sociedade não-indígena ainda tem do índio, como alguém “atrasado”, “que só vive na floresta”, e, isso faz com que seja criada uma imagem estereotipada silvícola, conforme citação esclarecedora: “os estereótipos acabam funcionando como marca distintiva ou como característica principal na composição de uma imagem” (BONIN, 2011, p. 89). O diferencial da Filosofia educacional dos povos indígenas em relação ao não indígenas é que uma das preocupações mais importantes é com a vida no planeta. Kopenawa e Bruce (2015, p. 64-65) enfatizam nas palavras abaixo:

Querem defender sua terra porque desejam continuar vivendo nela como antigamente. Assim seja! Se eles não a protegerem, seus filhos não terão lugar para viver felizes. Vão pensar que a seus pais de fato faltava inteligência, já que só terão deixado para eles uma terra nua e queimada, impregnada de fumaças de epidemia e cortada por rios de águas sujas!”

Os brancos desmatam a floresta em nome do progresso, sem pensar nas consequências do amanhã, ou seja, “os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento” (KOPENAWA E BRUCE, 2015, p. 64).

Os mesmos autores, enfatizam a relevância dos saberes tradicionais dos povos indígenas, atravessando gerações com a oralidade, onde relata “nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados” (KOPENAWA E BRUCE, 2015, p. 76).

As palavras para os indígenas têm um significado especial, pois por meio dela mantem sua cultura filosófica, não precisando impor pela força da lei escrita as punições ao meio em que vivem.

Enche-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam deles. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre. Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel (KOPENAWA E BRUCE, 2015, p. 76).

Pinto (2011), enfatiza que o mundo tem sentido na vida do indígena, onde há uma conexão entre os ensinamentos e a prática, com o “mundo” criado nas relações interpessoais, ou seja, “para os povos indígenas, os fatos da sua realidade concreta não estão desconectados dos aspectos subjetivos do seu universo simbólico” (PINTO, 2011, p. 37)

Neste sentido Becka (2010, p. 39), acrescenta a essa linha de pensamento de que “a cultura faz o homem, como ele *faz* a cultura. Somos sujeitos em e de culturas e nos apropriamos de cultura” e ainda conclui: “para a filosofia a cultura não pode ser irrelevante, porque cada pensamento está cunhado culturalmente”.

Tradicionalmente, alguns indígenas continuam tendo os mesmos hábitos culturais nas comunidades vivendo em casas de madeira com cobertura de palhas, dormindo em redes tendo como sobrevivência hábitos alimentares naturais saudáveis da caça de animais e pesca de peixes dos rios próximos de suas aldeias. Nesse ajuri convidam seus parentes para as festas da comunidade.

Residem em grandes malocas, onde dormem em suas redes, perto de suas fogueiras. Comem banana e mandioca de suas roças. Flecham os animais na floresta e pescam peixes em seus rios. Preferem sua comida aos alimentos mofados dos brancos, fechados em caixinhas de ferro ou estojos de plástico. Convidam uns aos outros, de casas diferentes, para dançar durante suas grandes festas. Fazem descer seus espíritos. Falam sua própria língua. Seus cabelos e olhos continuam semelhantes. Não viraram brancos. Continuam vivendo nas mesmas terras que, do alto de nossos aviões, parecem vazias e silenciosas (KOPENAWA E BRUCE, 2015, p. 78).

Numa interculturalidade, alguns destes hábitos citados acima, passaram por modificações a caminho da ocidentalização, interferindo no cotidiano, devido a mudanças dos estilos de vidas a procura de alimentos com preparos rápidos e fáceis, reflexos do sistema capitalista. Entretanto, isto não quer dizer que o indígena deixou suas raízes, porém houve uma transformação de seus conhecimentos e posturas perante o mundo moderno.

Dentro deste contexto, Becka (2010, p. 43) relata que na interculturalidade deve haver uma relação de troca sem prejudicar a outra cultura, isto é, “a interculturalidade parte do fato de que as culturas se encontram entre si numa relação de troca, sem que isso seja visto como ameaça da própria identidade”.

E para explicar melhor este processo de mudança filosófica intercultural que ocorre no mundo moderno dos indígenas Becka (2010, p. 43), ressalta que “a identidade cultural se constitui num processo inacabado, já que, para ela, a orientação recíproca do si-mesmo e do outro é constitutiva”.

Numa complementaridade, a cultura assume uma postura de diálogo, respeitando as diversas crenças, costumes, língua, enfim “a compreensão de Fornet-Betancourt sobre o intercultural assume uma perspectiva de complementaridade, segundo a qual diversas culturas se complementam reciprocamente e, respectivamente, entram em diálogo mútuo” (BECKA, 2010, p. 44).

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica onde é importante lembrar que o indígena tem os mesmos direitos que o não indígena, de acordo com o item “II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 2012, p. 3).

Diante do exposto, vemos que há muitos desafios da educação escolar filosófica e suas interfaces culturais indígena ticuna na Escola Estadual Almirante Tamandaré, e é imprescindível para o momento em que estamos vivendo realizar esta pesquisa, pois estamos em um tempo de transição paradigmática, num mundo globalizado, onde as informações chegam a todo instante por meio das tecnologias e a voz do povo indígena Ticuna precisa ser ouvida pela sociedade.

As escolas indígenas precisam possibilitar a estes discentes a construção do conhecimento filosófico e o desenvolvimento de habilidades que os tornem capaz de usar sua autonomia intelectual, pensamento crítico, reflexivo e criativo. Silva (2008, p. 16) defende que a escola esteja “apta a fazer do ensino um instrumento sustentador de valores e não mais pura e simplesmente reprodutora de aprendizado técnico.” Nesse sentido, a educação intercultural promove o diálogo entre os indivíduos voltados para uma justiça com relações iguais entre os grupos sociais, conforme descreve abaixo Candau (2014, p. 1)

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Ainda de acordo com a autora acima, ao educar os povos indígenas no contexto de políticas afirmativas, o professor colaborará para melhorar as condições de vida e das desigualdades dos estudantes indígenas, assim descrita a seguir o objetivo das políticas da educação indígena: “visam a melhores condições de vida para os grupos marginalizados, à superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das desigualdades sociais” (CANDAU, 2012, p. 247)

Candau chama a atenção para que realmente haja uma educação intercultural crítica que promova o respeito a diversidade humana, devendo desse modo, “promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve” (CANDAU, 2012, p. 247).

E para isto, é necessário, portanto, fazer valer os seus direitos de livre expressão dos povos indígenas como assegura a Constituição Federal (1988), Constituição Estadual (2001), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Desta forma, a escola tem um papel importante na formação da identidade dos povos, uma vez que ela trabalha as ideologias presentes na sociedade e que podem utilizar-se de filosofias a fim de dominar os povos. O desenvolvimento de atividades filosóficas interculturais, ajudará os estudantes a refletir os problemas contemporâneos que podem prejudicar o povo Ticuna. O professor deve inovar com metodologias prazerosas, fazendo com que o discente perceba a relevância do que está sendo ensinado, conforme Burnier (2014, p. 3):

O professor também deve estar atento para a necessidade de envolver o aluno com as diferentes atividades educativas propostas para a sua formação, de maneira que todos os alunos percebam com clareza o porquê de se estar realizando cada tarefa/atividade.

A partir do momento que a Filosofia dá sentido à vida do educando, ele busca cada vez mais aperfeiçoar-se nos conhecimentos. Não tem como o indígena viver totalmente isolado sem poder ajudar seus pares, pois alguns povos indígenas acreditam na escola como um fator de ascensão social, possibilidade de torná-los autônomos em seus aprendizados. O ideal é que o estudante tenha acesso a uma educação de qualidade em sua aldeia. Nas palavras de Tahuhy Tibúrcio Terena dirigida aos mais novos, esta concepção é explícita:

A vida de hoje não tem como não ser escola, queira ou não queira tem a competição na vida, a competição no meio dos brancos, e nosso orgulho vai ser grande, como o Marechal Rondon teve orgulho de nós, quando vocês chegarem lá (pronunciamento no II Seminário das Mulheres Indígenas Paulistas, Bauru, novembro de 2003).

Este estudo voltou-se para uma preocupação sobre os modos de como está sendo o ensino Filosofia e suas interfaces culturais na etnia ticuna. Procuramos saber que tipo de educação os indígenas queriam para se prepararem melhor perante os desafios da sociedade. Fomos em busca de conhecer o que estão produzindo no campo filosófico para colaborar na preservação de sua etnia, a fim de que os mitos e lendas não ficassem no esquecimento. Entre outras indagações temos ainda: a relação professor-aluno? Quais os materiais e recursos didáticos são utilizados no ensino de Filosofia da etnia ticuna? Neste sentido, Freire (2006, p. 45) reflete:

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué.

Entende-se que o conhecimento pertinente nesta pesquisa tem valor social de contribuir com a identidade da cultura filosófica dos povos indígenas ticuna, uma vez que com o aprofundamento da pesquisa, embasada por meio de acervos bibliográficos, depoimentos, entrevistas dos envolvidos no trabalho, poderemos ainda mais colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária rica em valorizar a educação local.

O conjunto de transformações pelas quais vem passando o homem de hoje - sejam elas fruto da globalização, da pressão exercida pela indústria cultural ou do quadro religioso/esotérico em voga - apresenta-se como um mosaico extenso e confuso devidamente pronto para ser montado e explorado. Dessa ação, é certo, nascerão caminhos indicadores para a sociedade e os homens neste início do terceiro milênio. Cientes dessa situação, os responsáveis pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, destacaram medidas específicas ao ensino de Filosofia, antes restrito aos cursos de magistério e às universidades. Assim, o artigo 36, no seu parágrafo 1º, inciso 3 enfatiza:

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

(...) III – Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Considerando tais fatos, é pertinente afirmar-se que mesmo nessa sociedade dominada pelo consumo, pela absorção rápida de informações e pela compressão do espaço e do tempo, a qual gera uma constante sensação de efemeridade, a Filosofia apresenta-se revigorada, sendo um elemento essencial para a manutenção desse processo de entendimento do homem e do mundo contemporâneo.

E para completar, a Resolução CNE/CB n. 5/2012 no artigo 15, estabelece as diretrizes para o currículo escolar indígena, valorizando os tempos e espaços escolares, o fazer educativo na formação de identidades, respeitando os processos sociopolíticos, filosóficos e interculturais

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012).

Interculturalidade: principais ideias.

De onde vem o termo interculturalidade? O que é a convivência intercultural? Como vivemos no espaço cultural escolar? É por meio dessas inquietações que vamos descobrir nossas relações com o outro marcada pela diversidade cultural.

Primeiramente, é importante conhecermos o conceito de Interculturalidade e nada mais significativo do que definí-la de acordo com o conceito de um dos expoentes que trabalha este tema tão significativo para os dias atuais Fornet-Betancourt:

tratar-se-ia [...] de não converter nossa própria maneira de pensar no lugar do encontro com o outro; isto é, não fazer do nosso mundo categorial o centro a partir do qual nós “compreendemos” o outro, no sentido de defini-lo e determina-lo à luz de nosso horizonte de compreensão. Esse “entender” assimila e incorpora por redução, mas não se cumpre como conhecimento que re-conhece no outro uma fonte de sentido de igual originalidade e dignidade (1994, p. 18).

Nas palavras do autor, a interculturalidade incorpora saberes sem descaracterizar a individualidade de cada pessoa ou etnia. Nesse contexto, a cultura mantém um diálogo com outras culturas, respeitando todos os grupos culturais com suas diferenças étnicas, crenças, arte, moral, lei e costumes.

Neste sentido, é notado que na educação escolar indígena de forma geral, as escolas devem trabalhar o “ensino intercultural” e bilíngue no currículo escolar, conforme a Resolução nº 11, de 13 de fevereiro de 2001.

Art. 2º - A Escola Indígena terá normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando um ensino intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (AMAZONAS, SEDUC/DEPPE/CEE, 2001).

Para a educação escolar indígena, a interculturalidade é um tema emergente, uma vez que podemos trabalhar a ética de reconhecer no outro um diálogo onde possa imperar o exercício de justiça e respeito à diversidade cultural. Apesar da educação escolar indígena ticuna já trazer a proposta da interculturalidade, infelizmente a BNCC-EM vem no contraponto, onde não há um compromisso fiel desta temática com o povo indígena. Ademais, refletir a cultura na modernidade exige entender a dimensão cultural que cada povo possui e pode contribuir eticamente, respeitando o modo de ser e viver de cada um(a).

Hodiernamente, o mundo passa por grandes mudanças seja nas tecnologias, seja nas relações interpessoais, e o indígena por meio da educação, acompanha todo esse processo e quer também ser inserido para ajudar o seu povo a desenvolver sua comunidade.

Neste sentido, a interculturalidade colabora para que o indígena possa conhecer outras realidades, ser inserido nesse meio social, mas manter firme a essência de sua cultura.

Sendo assim, a educação colabora como possibilidade de socialização e comunicação na interculturalidade, neste mundo onde cada vez mais são apresentados nas mídias episódios de agressividade, pessoas violentadas, crianças em ambientes conflituosos. Desta forma, a educação numa interculturalidade respaldada nos princípios éticos é emergente para amenizar os problemas sociais que são apresentados.

Importância dos estudos de Filosofia e suas Interfaces Culturais

Os estudos epistemológicos da educação escolar indígena da etnia ticuna, nos propõe revisitar a história para compreendermos os principais desafios enfrentados por estes povos ao longo de sua trajetória a fim de que pudessem hoje está frequentando as escolas e contribuindo ainda mais em poderem ajudar suas comunidades.

Em primeiro lugar é preciso retirar rótulos que são repassados de que os indígenas só vivem na floresta, são atrasados no conhecimento e sem perspectivas futuras. O indígena em

si nos dias atuais, está em toda parte, na Academia, no teatro, na música, no campo do direto, da medicina, político, enfim, está mostrando o seu valor e identidade.

A ideia equivocada que há muitos anos tem acompanhado o imaginário da sociedade dita “civilizada” - de que lugar de índio é só na aldeia ou que os povos indígenas são incapazes de acompanhar a realidade dos tempos atuais (com seus problemas e avanços e mesmos seus dilemas) - já não encontra sustentação. Prova disso, é a presença cada vez mais assídua desses povos em territórios acadêmicos, políticos e sociais, protagonizando uma nova versão de sua história: de conquistas, de resistências e de possível busca por simetria nas relações estabelecidas com a sociedade envolvente. (PINTO, 2011, p. 62)

É importante que haja um diálogo e mudanças no sistema educacional para que possamos enxergar o indígena como um cidadão de verdade, que mesmo que não conviva na aldeia, é uma pessoa que merece respeito e principalmente a garantia de seus direitos.

O diálogo pode ser o único caminho capaz de produzir soluções efetivas aos vários problemas enfrentados pelos povos indígenas no Brasil, pois a exclusão deles reside na invisibilidade e nos rótulos errôneos e preconceituosos estabelecidos no imaginário das pessoas. O sistema educacional necessita de profundas mudanças – o indígena precisa ser visto como um cidadão especial, esteja vivendo na cidade ou na aldeia, pois ele sempre o será. Ser indígena é ter coração, alma e corpo diferente, mas nem melhor nem pior que os demais. As políticas de inclusão devem garantir os direitos indígenas e preservar sua relação com os recursos naturais e a sustentabilidade de seus territórios e de suas unidades socioculturais (LUCIANO, 2009, p. 39)

Em segundo lugar, é interessante entender que o Ticuna tem também sua valorização dentre as etnias e que é importante conhecer a etimologia desta palavra. Vale ressaltar que os mesmo, tem este nome devido as tribos vizinhas do tronco linguístico assim denominar, conforme ressalta Oliveira (2012, p. 20)

Os Ticunas, nome pelo qual são conhecidos, não é uma autodenominação que tem origem em seus ancestrais, mas são assim denominados por tribos vizinhas do tronco linguístico Tupi, provavelmente os índios Omáguas, tribo com quem lutavam pela posse do mesmo território. O termo “*Tikuna*” significa em Tupi “nariz preto” faz referência ao uso cultural de pinturas no rosto expressando filiação clânica que são feitas com a tintura encontrada no jenipapo. Já os índios Ticuna, originalmente autodenominavam-se a nação *magüta*, termo que literalmente significa “gente pescada” com vara de pescar por Yo’i, herói mitológico dos Ticunas.

Os avanços desta etnia no processo filosófico educacional intensificaram-se devido ser um povo que resistiram a dominação cultural, nisto é notado a manutenção da língua ticuna. Conforme Ramos (2007, p. 68), “para fazer frente a esse novo mundo, começaram a formar

organizações que representassem seus interesses. Uma dessas organizações é a Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngue.”

Neste universo rico de educação em que surge a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), com o propósito de formação de professores Ticunas para estarem atuando nas suas escolas de acordo com a sua cultura, costumes e valores que fundamentam a legislação da educação escolar indígena proposto pela Constituição Federal de 1988, surgem os desafios cada vez mais de buscarem uma educação de qualidade pautada nos saberes dos povos ao qual pertencem. Morin (2002, p. 24) diz o seguinte: “a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo”.

De posse dessa graduação, são qualificados 30 (trinta) professores bilingues indígenas habilitados para trabalhar numa educação intercultural Filosofia, Sociologia e Antropologia. Ao atuar na sala de aula o professor deverá motivar o discente pelo gosto de textos filosóficos, leitura, escrita e visão filosófica da realidade.

Freire (2009), nos mostra a relevância do aperfeiçoamento dos saberes indígenas nas universidades:

A presença indígena na universidade pode produzir também mudanças significativas na grade curricular, com introdução de novas disciplinas. [...] Os acadêmicos indígenas com suas simples presenças nas universidades, podem contribuir para o enriquecimento do acervo das bibliotecas, sua diversificação, bem como para a criação de novos laboratórios. Nossas bibliotecas, como regra geral, são deficitárias no que diz respeito aos conhecimentos indígenas e sobre os índios (p. 191)

Essa busca pelo conhecimento, valorizando as tradições culturais, fez com que os indígenas produzissem uma riqueza de textos acompanhada de palavras, desenhos, cores e outras representações que despertam reações e valores. Esse material é mostrado na cartilha produzida pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües (1997) que ressalta “da floresta vêm as histórias para contar e os espíritos que ajudam a curar. Nossa vida anda junto com a floresta”.

Os mitos, lendas e relatos indígenas são ricos de Filosofia que colaboram ainda mais para despertar a imaginação do leitor. Neste sentido, Costa e Silva (2002, p. 7) declara: “aos mitos cosmogônicos sucedem-se as histórias de animais; e às narrativas exprimem uma concepção heroica ou mágica da vida, os relatos alegres, brincalhões e escatológicos.”

Um povo bem instruído com as mais variadas teorias filosóficas e em especial da Filosofia, proporciona, então, o conhecimento vasto da cultura do país, o que ajuda-nos a

dizer que promove o exercício da cidadania e, conseqüentemente, ameniza a tirar pré-julgamentos baseados em opiniões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura.

Raúl Fonet-Betancourt e a Filosofia Intercultural.

Entender a concepção de Interculturalidade dentro de uma nova forma de filosofar é buscar nas teorias de Raúl Fonet a base da Filosofia intercultural.

Raúl Fonet-Betancourt, representa um dos principais estudiosos da Filosofia intercultural. Nascido em Cuba em 1946, desenvolve suas pesquisas voltadas para filosofia intercultural na educação. Teve influência de Sartre, Karl Marx, Foucault e Lévinas.

Lima (2013, p. 102) fez um levantamento da biografia de Raúl Fonet, discorrendo sobre sua trajetória educacional até se firmar na Filosofia Intercultural, onde relata:

Concluiu seu período escolar em Porto Rico e de lá foi para a Espanha estudar teologia. Logo trocou a teologia pelos estudos de filosofia. Ainda como estudante teve despertado seu interesse para os estudos da filosofia latino-americana. Engajou-se no movimento estudantil em oposição ao governo espanhol da época, o que ocasionou sua extradição da Espanha. Exilou-se na França, em Paris, onde continuou seus estudos. Nesse período mantinha encontros com grandes pensadores como: Lévinas, Foucault e Jean-Paul Sartre, os quais influenciariam diretamente seus estudos.

Esta dimensão bibliográfica de Fonet-Betancourt, fez-nos compreender que por ter vivenciado em outros países, conhecendo os aspectos culturais de cada povo por onde andou, seu pensamento se molda pela influência dos teóricos conhecidos. Sendo assim, sua teoria ganha força com os pensadores da Europa, equilibrando também os conhecimentos adquiridos dos intelectuais latino-americanos.

Ainda convém lembrar que os trabalhos desenvolvidos por Fonet-Betancourt, o colocou como um dos pioneiros na Filosofia intercultural, conforme relata Lima (2013, p. 102),

É também coordenador dos congressos realizados desde 1995 para a filosofia intercultural, onde diversos pensadores se empenham em mudar a filosofia local. Todos influenciados pela personalidade de Raúl Fonet-Betancourt, por sua obsessão pela interculturalidade. Os seminários e congressos semeiam o principal interesse do autor em sua pesquisa. E sua disposição com o pensamento filosófico latino-americano mesclado com alguns princípios filosóficos e teológicos europeus.

A partir dessa perspectiva, há um trabalho filosófico a fim de mostrar que não há uma cultura superior a outra, digamos um etnocentrismo, e sim valores históricos construídos ao

longo dos tempos: “não há, portanto, valores absolutos, de validade supra-histórica. O que há, são valores históricos, isto é, valores de validade relativa, valores dependentes das valorações humanas e da perpétua transmutação que estas sofrem” (FORNET-BETANCOURT 1993, p. 108).

O diálogo da interculturalidade com a educação se dá na comunicação cultural, mantendo um aprendizado mútuo, representando assim um avanço social no que diz respeito a olhar o outro, respeitando suas diferenças, logo “cria um modelo capaz de reconhecer as próprias necessidades respeitando os outros” (LIMA, 2013, p. 106). O mesmo autor acrescenta ainda:

Assim podemos dizer que a interculturalidade revela sua aposta no diálogo mútuo, o crescimento mediante a fusão entre filosofia, religião e as culturas diversas, a compreensão da cultura, a coragem de aprender a pensar novamente a luz das diversas tradições evitando cair na mesmice

Diante dessa problematização Fonet-Betancourt acrescenta um conceito de filosofia ligado a prática humana, onde é no agir que o ser humano se realiza plenamente e é próprio do ser humano o filosofar:

Para nós, a filosofia é uma ação essencialmente humana. [...] Em outras palavras, filosofar não é apenas uma reflexão sobre o humano e tudo o que determina o humano, porém, filosofar também significa viver a partir de acordo com o essencialmente humano (FORNET-BETANCOURT, 1985, p.29).

Nesta concepção a Filosofia torna-se universal por ser humana, porém com relação aos conteúdos, acaba tratando de temáticas de modo mais específico, como é o caso agora da Filosofia intercultural que trabalha reflexões a respeito desse encontro cultural, numa relação de troca, sem ameaçar suas identidades, como bem discorre Fonet-Betancourt, (2001, p. 17) “de lugares específicos e memórias culturais libertadoras que reposicionam a reflexão filosófica de seus universos históricos e da vontade de troca entre eles”. Assim, a Filosofia lida com o contexto, as formas de saber cultural e popular, fazendo uso das tradições orais: mitos, lendas, canções, relatos, que acabam se tornando instrumentos do filosofar.

Dentro desta questão latino-americana, também temos o filósofo Enrique Dussel, que trabalha dando voz ao “outro”, aquele esquecido da sociedade, o marginalizado, propondo uma reconstrução histórica corrigindo a visão eurocentrista que fazem a respeito dos povos do outro continente e propondo uma Filosofia da libertação “Com razão se tem afirmado que a América Latina ficava excluída, como fora da história. A questão é propor uma ‘reconstrução’ que seja

histórica e arqueologicamente aceitável e que ao mesmo tempo, corrija o desafio eurocentrista”. (DUSSEL, 1993 p. 12).

Raúl Fornet-Betancourt: teoria filosófica.

Inicialmente, os estudos de Fornet-Betancourt estavam voltados para a Filosofia da libertação latino-americana. No decorrer dos anos, notou-se que essa teoria só colocava como protagonista a cultura branca-mestiça e urbana da América Latina, esquecendo outros povos como os indígenas e afro-americanos. Assim, propõe uma Filosofia intercultural, com o objetivo de mostrar que além do “eurocentrismo” há uma riqueza imaterial da interculturalidade, como relata Fornet-Betancourt (1994, p. 17) “o fim da era em que a Filosofia europeia serviu de sujeito que ele estava simplesmente procurando o eco de sua própria voz na América Latina”. Nesse sentido, a discussão intercultural, faz com que a Filosofia tenha uma nova forma de "reaprender a pensar" (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 51), de ser diferente, explicando a realidade que a cerca, ou seja, “a filosofia ganha um novo acesso a si mesma e aprende a ver que a filosofia sempre poderia e pode ser diferente; isto é, poderia ser exercido, e deveria começar a fazê-lo como uma filosofia intercultural” (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 21). O mesmo autor (1994, p. 23) enfatiza que a interculturalidade faz com que sejamos solidários, respeitando as diferenças, a pluralidade, “assumindo a alteridade e a exterioridade do outro”, numa interação mais democrática com outras culturas no mundo globalizado. Assim, a Filosofia intercultural é centrada no diálogo com o outro, sem jamais deixar de negar a tradição filosófica construída na Grécia Antiga.

O interessante que Fornet-Betancourt trata também de diferenciar alguns conceitos que são bem presentes nos dias atuais como: multiculturalidade, transculturalidade e interculturalidade. Na multiculturalidade explica que é o conjunto de culturas no mesmo lugar. Pode-se citar por exemplo a presença das culturas italianas, francesa, alemã presentes no Brasil seja no conhecimento filosófico ou mesmo na dança, culinária, vestimentas, entre outras.

É a “multiplicidade” de culturas que ocorre em um território. O **multiculturalismo** reconhece que existem várias culturas, mas não vai muito além. Portanto, tenta organizar os espaços, numa espécie de convivência mais ou menos pacífica e tolerante no quadro geográfico onde se encontra a multiplicidade de culturas. (FORNET-BETANCOURT, 2001, p.175)

Já a transculturalidade se apresenta como uma apropriação de uma cultura para outra, onde a pessoa deixa a cultura tradicional e migra para outra tornando-se um produto híbrido, explicado abaixo:

a **transculturalidade** é um projeto que, para mim, parte do pressuposto ideológico de que as culturas tradicionais não existem mais; que acima de tudo os jovens de hoje são "*transculturais*", que passam de uma cultura para outra, que não têm identidade própria e que são um produto "híbrido", pegam aspectos de culturas diferentes e fazem uma mistura híbrida. Eles são, portanto, considerados sujeitos "multi-identidade" (FORNET-BENTACOURT, 2001, p. 175).

Enquanto a interculturalidade mantém a cultura tradicional em um diálogo aberto com outras culturas, adequando-se as mudanças que ocorrem no mundo.

O **interculturalismo** mantém o horizonte de que existem identidades culturais com referências mais ou menos estáveis, quanto mais fixas, mas estáveis, porque possuem certas estabilidades identitárias: como as línguas, por exemplo. O **intercultural** leva muito a sério essa dimensão da biografia pessoal, como uma questão de estabilidade de identidade. Portanto, diante do multiculturalismo, propõe o diálogo (FORNET-BENTACOURT, 2001, p. 175).

Algumas temáticas são tratadas em suas obras tais como:

1. Uma epistemologia pós-eurocêntrica: em que sugere uma Filosofia desmonopolizada, onde não há monopólio do pensamento, acrescentando a oralidade e as práticas comunitárias.
2. Uma hermenêutica pluritópica. Para ele a Filosofia deveria se aliar a processos sociais para servir como transformação nos processos de libertação. Nesse sentido, combate a questão da Filosofia ficar apenas no ambiente acadêmico e profissional. A interculturalidade atua como corretivo em cultura hegemônica.
3. Uma antropologia dialógica. Propõe aqui uma Filosofia Intercultural onde o homem é um ser em relação, dotado de linguagem, tradição, costumes, que o tornam o que é. Nesse sentido, não é negada a autonomia do homem, mas dizer que o homem só se torna o ser que é nas relações sociais.

Raúl Fonet-Betancourt: principais produções acadêmicas

No campo da docência Fonet-Betancourt atua como professor do Instituto de Filosofia da Universidade de Bremen, Alemanha. Como já foi citado, nasceu em Cuba e atualmente mora na Alemanha. Nas produções científicas teve papel fundamental na *Concordia, International Journal of Philosophy*, Teologia Interculturais (ASAFTI), como

também da Escola Internacional de Filosofia Intercultural (EIFI). De acordo com o levantamento da escritora Sandra Sadini (2021) para o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, as obras que merecem destaque de Fornet em Língua Portuguesa são:

Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994; Interculturalidade: crítica, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004; Religião e Interculturalidade: Nova Harmonia, 2007; Marxismo na América Latina, O: Unisinos, 1995. Costa Rica: DEI, 2000; Filosofia e Espiritualidade em diálogo. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2018; Mulher e filosofia: momentos de uma relação difícil. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2009; Posições atuais da filosofia europeia. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2009; Problemas atuais da Filosofia na hispano-américa. Ed. UNISINOS: São Leopoldo, 1993; A Ética do discurso – racionalidade e contextualidade. In: SIDEKUM, Antônio. Ética do discurso e filosofia da libertação: modelos complementares, São Leopoldo: Unisinos, 1994. (SEDINI, 2021, p. 02).

Capítulo II – Diagnóstico da Escola Estadual Almirante Tamandaré e da Comunidade Indígena do Umariacú II – Tabatinga/AM

Contexto da pesquisa

Apresentação da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré

A Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré está localizada na Rua Santa Cruz, S/Nº na Comunidade de Umariacú II, constituída basicamente pela etnia ticuna. É uma Escola pública, a qual está situada na margem esquerda do Rio Solimões, com uma distância, via terrestre, de aproximadamente cinco quilômetros do município de Tabatinga.

Vale ressaltar, que a primeira escola foi fundada no ano de 1965 e era construída em madeira, tinha somente quatro salas de aulas e estava situada próxima a entrada do igarapé da Comunidade, onde divide os dois Umariacú (I e II), deságua suas águas, no Rio Solimões. Por que motivo, a referida escola recebe o nome do Patrono da Marinha do Brasil – Joaquim Marquês Lisboa – mais conhecido como Marquês de Tamandaré. Também, comemora-se no dia 13 de dezembro o aniversário tanto da escola como de seu homenageado.

Devido às grandes enchentes e ao fenômeno das terras caídas, fez-se necessário, a transferência e a construção de outro prédio, em alvenaria, onde atualmente está funcionando sob o Decreto nº. 6998 de 07 de fevereiro de 1983.

É relevante salientar que, até o final do ano de 2006, a escola em questão, apesar de estar dentro de uma área indígena, esta não estava denominada como uma Escola Indígena. Porém, a partir de janeiro de 2007, ao nome do referido Estabelecimento de Ensino, através do censo do MEC, foi possível acrescentar ao nome da escola a palavra “Indígena”, ficando, então, denominada como Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. Pelo fato de ter acrescentado somente uma palavra ao nome anterior a mesma fica funcionando sob o mesmo Decreto.

O seu espaço físico é bom sendo um estabelecimento em alvenaria, com piso em cerâmica, forro em PVC, todas as salas climatizadas, bem arejadas e iluminadas. Ainda tem uma cozinha, dois banheiros, refeitório, sala dos professores e do diretor, uma secretaria, biblioteca, sala de informática com dez computadores e 9 salas de aula com capacidades para mais ou menos quarenta alunos.

A escola tem apenas como área de lazer uma quadra coberta. A mesma possui 30 professores, 03 merendeiras, 08 serventes e 02 auxiliares administrativos.

No período matutino funciona o ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano e ensino médio. No turno vespertino funciona do 1º ciclo ao 5º ano e no período noturno o ensino médio.

Todos os professores das séries iniciais são indígenas, pois a comunidade exige que sejam assim.

Quanto às condições sanitárias são satisfatórias. Ademais, as Instituições de Ensino e suas repartições são iluminadas com energia elétrica, distribuída pela Eletrobrás. E, o abastecimento de água é feito via poço artesiano, respectivamente. Quanto aos meios de comunicação, possui: telefone e internet. Já para a comunicação interna, esta usa a sirene para anunciar a mudança de horários pelos professores, assim como, é um meio de avisar o intervalo para os discentes e docentes. (AMAZONAS, 2014, p. 16-17).

Garantir aos Ticunas das comunidades e povos o acesso às informações que a aprendendo conhecimento técnico e científico da sociedade indígena.

Para aprendermos a alfabetizar é muito importante para defender o nosso povo. Chegou um momento em que o índio não pode mais ficar esperando. Tem que aprender a língua dos brancos e saber como é o seu mundo, para não ser explorado. Mas tem que aprender também a manter a sua história, a sua cultura e a identidade.

Aprendemos culturas diferentes etnias para que nos indígenas, possamos conhecer e ajudar nas lutas através das organizações das próprias comunidades.

Identificar cultura do cotidiano de seus alunos da escola, da aldeia, de sua comunidade, das populações indígenas, que possam ser estudadas historicamente, nas relações entre o presente e o passado.

Ao respeito aos valores e costumes, tradicionais de suas culturas, ao reconhecimento de sua identidade étnicas, bem com o a titularidade do conhecimento tradicional associado à biodiversidade de forma concreta.

O reconhecimento dos direitos fundamentais desses povos enquanto sociedades diferenciadas em nossas culturas indígenas, enquanto nós aprendemos na escola.

As influências da cultura indígenas em relação ao povo onde nós aprendemos foram as músicas, as danças, a rede, as flautas, fazer cerâmica, produtos da roça como mandioca, milho e amendoim, o beiju, vários tipos de mingaus, muitas palavras das línguas indígenas.

A valorização do conhecimento tradicional desses povos, o registro e a sistematização dos saberes e praticam milenares e, em alguns casos, o resgate e a revitalização de práticas culturais.

Perceber a importância do trabalho com texto no desenvolvimento da fala em língua materna ou numa segunda língua.

Reconhecer as vantagens de ensinar a ler e a escrever culturalmente por meio da leitura e da produção de texto (AMAZONAS, 2014, p. 18).

Desta maneira, nas palavras de Pinto (2011), destaca a importância de um olhar mais sério para a escola, onde deve ser um espaço de local bem próximo da realidade dos povos antigos, como lugar de trocas de experiências, respeito aos povos e principalmente a emancipação dos saberes.

Nesse sentido, é importante um olhar mais criterioso em torno da escola, compreendê-la como possível aliada neste processo de construção de uma realidade mais digna para os povos, como espaço de luta por igualdade de direitos, de exercício da democracia, de convívio da diversidade, de promoção do respeito às diferenças e não como instrumento de execução de poder e disseminação de posturas preconceituosas, excludentes, discriminatórias e silenciadoras (PINTO, 2011, p. 22).

Objetivo da escola

Garantir uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas, com acesso aos conhecimentos e o domínio que assegura o respeito aos processos próprios de aprendizagem; garantindo o ensino bilíngue/trilíngue nas escolas indígenas (AMAZONAS, 2014, p. 19).

Visão da escola

O que queremos é a emancipação da educação como princípio educativo e a formação de um sujeito da emancipação como objetivo.

De acordo com o Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos Indígenas, suas comunidades e povos:

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Possivelmente esses são sonhos que vão virando realidade com o suporte da educação. É a base para o desenvolvimento do jovem e com ela é possível garantir uma sociedade capaz de se desenvolver com dignidade e qualidade de vida.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas

Da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural. No entanto há uma exigência da educação de padrão diferenciado aos indígenas da comunidade do Umariacú, que possa despertar interesse de buscar recuperar a sua função social cultural do povo Ticuna.

Vale ressaltar que há a necessidade dos governantes valorizar o profissional da educação escolar indígena ticuna com programas de formação continuada e cursos de capacitação de acesso a permanência.

Desta forma, investir na juventude, também se estará investindo na construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna (AMAZONAS, 2014, p. 20).

O que se pode concluir, deste documento da “visão da escola” é que aparentemente no papel existe toda uma fundamentação para uma educação de qualidade e diferenciada, porém as políticas públicas ainda precisam chegar e atuar nesse ambiente de ensino.

Quadro 01: Turmas do ensino médio da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré - 2022.

MUNICÍPIO: TABATINGA

CODIGO ESCOLA: 516

NOME ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ALMIRANTE TAMANDARÉ

CODIGO DA SALA CONESCO	DESCRIÇÃO DA SALA	CAP. FÍSICA	SÉRIE E ENSINO OFERECIDO POR TURNO													
			MATUTINO				VESPERTINO				NOTURNO					
			Ensino/Projeto	Fase	Turma	Nº de alunos	Ensino/Projeto	Fase	Turma	Nº de alunos	Ensino/Projeto	Fase	Turma	Nº de alunos		
01	TERREO	35	87	1	01	38	88	5	01	23	87	1	1	33		
02	TERREO	35	87	1	02	34	88	5	02	23	87	1	2	39		
03	TERREO	35	87	1	03	32	91	6	01	27	87	1	3	37		
04	TERREO	35	87	2	01	16	91	6	02	28	87	2	1	29		
05	TERREO	35	87	2	02	19	91	7	01	19	87	2	2	29		
06	TERREO	35	87	2	03	21	91	7	02	19	87	2	3	35		
07	TERREO	35	87	2	04	21	91	8	01	36	87	3	1	22		
08	TERREO	35	87	3	01	38	91	8	02	39	87	3	2	20		
09	TERREO	35	87	3	02	31	91	9	01	27	87	3	3	26		
10	TERREO	35	87	3	03	22	91	9	02	27	87	3	4	19		
			TURNO MATUTINO					TURNO VESPERTINO					TURNO NOTURNO			
			TOTAL DE ALUNOS				272	TOTAL DE ALUNOS				268	TOTAL DE ALUNOS			
			TOTAL GERAL - 829													

Fonte: Gestor Jorge (2022)

Reflexões sobre a atual estrutura da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré.

Apesar dos avanços na educação escolar indígena ticuna indo desde a estrutura física até mesmo as conquistas no campo do conhecimento filosófico, há algumas questões aqui a serem discutidas: a primeira no que se refere ao nome da escola, pois por se tratar de algo que nos remeta a um militar, parece não ter uma lógica haver apenas a inclusão da palavra “Indígena” e não retirar o nome oficial. A sugestão a que se pode indicar, é que se pudesse retirar o nome militar e incluir um nome de uma liderança indígena que tenha contribuído com a educação escolar indígena, como forma de manter viva as tradições da cultura local para as outras gerações, para assim também manterem também sua autonomia na educação diferenciada. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo Ministério da Educação em 1998, já dá a abertura para esta nova modalidade de escola, onde deve respeitar e valorizar a cultura dos povos indígenas, conforme descrito abaixo:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades (BRASIL, 1998, p. 34).

É importante dizer também que a arquitetura da escola merece ser discutida, respeitando os aspectos culturais destes povos. Quando se propõe a interculturalidade vai desde do nome da escola até mesmo a questão física escolar, do que seria presença ticuna neste local. Na questão física, observou-se que o espaço é voltado para o não indígena, com salas de aulas contendo carteiras enfileiradas, salas de aula que não apresentam artefatos interculturais, não há uma biblioteca com acervos de livros de filosofia, contém apenas livros didáticos.

No campo filosófico, ainda há um modelo voltado para o eurocêntrico não indígena, em que os livros contêm textos em que não priorizam o contexto do estudante.

[...] a partir da implantação da escola convencional, não é difícil constatar que se tornou um dos principais meios de descaracterização da cultura tradicional do grupo. [...] os conteúdos trabalhados não se adequam as experiências de vida dos alunos (MAIA, 2014, p. 35).

Diante do exposto, o fator positivo é que de qualquer forma a educação indígena tem prosperado no que se refere a luta para ser específica e diferenciada. A prioridade na hora da lotação para ministrar as disciplinas são professores indígenas e de preferência bilíngues.

Nas últimas décadas, a educação indígena buscou uma definição própria para si, levantando a bandeira de uma educação específica e diferenciada. Trata-se de uma luta para conquistar espaços jurídicos, políticos, pedagógicos e de gerenciamento desse processo educacional. Desse modo, é que as diferentes vozes e propostas de educação indígena procuram, desde perspectivas diversas, avançar nas definições concretas e particulares, visando consolidar as propostas reais de uma educação significativa para esses povos (REPETTO, 2008b, p.1).

Textos didáticos de Filosofia e Interfaces Culturais.

Componente curricular Filosofia e Interfaces Culturais

A disciplina Filosofia e Interfaces Culturais proporciona um saber que conduz a explicações e reflexões racionais, consistentes do homem e do mundo, na visão moral e espiritual dos povos amazônicos na análise dos processos de transformações socioculturais, tendo como propostas para os conteúdos:

1º ano: Na proposta para o primeiro ano, o que se apresenta no currículo como referencial para escolas indígenas é de disponibilizar nas aulas os mitos amazônicos analisando de forma intercultural os mitos gregos. O estudo se desdobrará a partir da sua divisão como: a história da Filosofia; a teoria do conhecimento; a lógica; a ética; a estética; Ontologia partindo da mitologia amazônica como análise de reflexão.

Sugestão de Conteúdos

As origens, o pensamento racional e o pensamento lógico:

O Mito (gregos e amazônicos);
 O Senso comum;
 O Conhecimento científico;
 O que é Filosofia;
 A divisão da Filosofia;
 A questão do método no estudo da Filosofia;
 O Raciocínio;
 A Argumentação;
 A Indução;
 A Dedução.

2ºano: No segundo ano, a proposta é que o educando conheça as escolas Filosóficas, e isso é mais recomendável a partir da cronologia filosófica ocidental e dos nativos da Amazônia. Apesar da perspectiva cronologia, o professor dispõe de alguma liberdade de escolher filósofos ou outros que venham responder de certa forma mostrar os temas que mais foram enfatizados e ao mesmo tempo, mostrar as diferentes abordagens de cada uma em análises reflexivas com o intuito de transformar a sociedade, na medida que permitirá o ser em processo de transformações sociais pensar racionalmente e se situar diante de todas as dimensões e consequências da sociedade que está em processo de transformação.

Sugestão de Conteúdos

Do Mito à Filosofia: do mundo material ao mundo humano;
 As Primeiras Escolas Filosóficas;
 A Escola Jônica;
 A busca do princípio gerador de todas as coisas;
 A Escola Itálica;
 A Matemática como princípio;
 A Escola Eleática;
 Ser é; o Não Ser não é;
 Escola Atomista;
 O átomo como princípio de todas as coisas;
 Escola Platônica;
 A teoria da imortalidade da alma;

O mundo sensível e o mundo inteligível;
 O que é: a virtude, o amor, acoragem, a justiça;
 A Escola Peripatética;
 O motor imóvel;
 Ato e Potência.
 A teoria das quatro causas;
 A Ética em Aristóteles;

3ºAno: Dando sequência ao estudo as várias filosofias e seus métodos assim como a proximidade entre a filosofia e a ciências versus mitos Amazônicos com a filosofias e as suas várias linguagens (SEDUC, 2016, p. 146).

Sugestão de Conteúdos

De Nietzsche à Filosofia da Existência:
 A Filosofia nietzscheana e suas influências;
 O Eterno Retorno do Mesmo;
 A morte de Deus e a Transversal oração de todos os Valores;
 A Estética nietzscheana;
 Apolíneo e o Dionisíaco (em áreas diferentes do saber);
 O pensamento heideggeriano;
 Sartre e a filosofia da existenciado as principais teses, no texto;
 Dialogando com o texto, observando a relevância das questões;
 Elaborando fichamentos;
 Sintetizando o que foi apreendido;
 Expondo com clareza e objetividade, para os colegas, o resultado de cada tarefa;
 Revendo, quando necessário, os resultados;
 Elaborando relatórios das aulas e construindo dossiês das mesmas;
 Pesquisando os assuntos e os autores estudados.

Umariáçú: aspectos históricos e geográficos das terras indígenas Ticuna

O município de Tabatinga-AM, possui uma das maiores áreas indígenas do Alto Solimões: o Umariáçú. Com o avanço das demarcações, o Umariáçú conseguiu ser a primeira terra reconhecida, desde 1945 pelo Exército em Tabatinga-AM, porém a União só legitimou essas terras no Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996, onde estabeleceu os limites:

A terra indígena Ticuna Umariacú foi a primeira a ser reconhecida como Indígena no Alto Solimões, datando de 1945 o acordo entre o Pelotão do Exército de Tabatinga e a 1ª Inspeção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em Manaus, objetivando a sua regularização. Na ocasião foi reservado ao Posto Indígena Ticunas uma área de 5Km de largura por 12Km de comprimento, com frente para o rio Solimões e fundos para o igarapé Tacana, perfazendo aproximadamente 6 000 ha. Ainda em 1945, o SPI conseguiu adquirir dos herdeiros de José Mendes as terras do seringal Bom Destino, com aproximadamente 1.002 ha, localizado dentro da área reservada ao Posto Indígena Ticunas. Tal acordo, segundo consta, nunca foi desfeito e sim desrespeitado (BRASIL, 1997, p. 657).

Ainda de acordo com o Decreto nº 1.775 (8 Jan 1996), especificou de modo detalhado a localização geográfica do Umariacú e suas divisões perante os fenômenos da natureza.

Localizada à margem esquerda do rio Solimões, próxima as cidades de Tabatinga - AM e Letícia - Colômbia, Umariacú é uma das mais populosas terras Tukúna, com população aproximada de 3.300 Índios (1993), distribuída em três aldeamentos. Dois deles, Umariacú I e II, são ligados, no período da seca, por via terrestre, à cidade de Tabatinga e Letícia e, em qualquer período, por via fluvial. O aldeamento “Cidade Nova” só pode ser alcançado á pé (BRASIL, 1997, p. 657).

De acordo com o documento acima, existe uma divisão do aldeamento indígena Ticuna, sendo que o Umariacú II é o mais populoso. As habitações são variadas, desde o formato regional, até mesmo casas de alvenaria com padrões do não indígena.

Existem na Terra Indígena Ticuna Umariacú três aldeamentos. Os mais populosos, Umariacú II com 2.450 habitantes e São Salvador ou Umariacú I, com 800 habitantes, encontram-se divididos pelo igarapé Umariacú, que abastece a ambos. O terceiro, chamado “Cidade Nova”, localiza-se à margem esquerda do médio igarapé Preto, distando dos dois primeiros em pouco mais de 4 km, e conta com uma população de aproximadamente 40 pessoas. A ocupação desta área já foi mais intensa. Dados de Nimucndajú comprovam que em 1929 o igarapé Preto era habitado por 300 pessoas. As casas dessas localidades, em estilo regional, são construídas com materiais diversos, predominando as tábuas, outras madeiras e telhas de cimento/amianto ou palha de palmeiras

O Umariacú I e II, são assim divididos, porém mantêm as mesmas línguas e tradições. O único traço diferente em relação a política dessas terras, é que são administrados por Caciques diferentes e o nível de ensino, pois enquanto o Umariacú abrange a rede municipal do Ensino Fundamental I e II, o Umariacú possui a escola estadual voltada para atender o público do ensino médio.

Histórico da comunidade do Umariacú II: povo Ticuna

A comunidade Umariacú II foi reconhecida oficialmente com o Decreto s/n de 14 de dezembro de 1988. Porém, conforme relato de moradores antigos já existia desde 1914. Conta-se ainda que moradores viviam isolados na região do igarapé de Umariacú, Tacana e Urumutum. Nessa época o povo Ticuna estava sob a influência da cultura não indígena dos regatões, comerciantes, seringalistas, religiosos e pesquisadores que já vinham se envolvendo na sociedade não indígena em todo o Alto Solimões.

Os latifundiários e os seringalistas da propriedade “Bom Fim” exerciam um poder autoritário entre nosso povo Ticuna, principalmente no trabalho de extração da borracha na região dos ditos “patrões”. Por outro lado, a prática de costumes tradicionais como, por exemplo: “a festa da moça nova, a pintura corporal, os rituais de pajelanças, o ajuri”, entres outros elementos da cultura Maguta, resultado da vivência dos povos Ticunas não eram valorizados pelos exploradores.

A palavra “Umariacú” é o nome original da comunidade para a qual temos duas informações sobre o seu significado: A palavra Umariacú provém de dois termos (“Maria” nome de uma moça e filha de um dos primeiros moradores da aldeia a qual caiu no igarapé Umariacú e desapareceu), por isso recebeu a homenagem. E “acu” que significa grande, ou seja, em nheengatu “Maria Grande”.

Segundo informações dos primeiros moradores da aldeia, a palavra Umariacú significa abundância da fruta Umari, umas das frutas nativas do local, fonte de economia e símbolo da mitologia e histórias de casamentos dos grandes heróis pescadores do povo Maguta Yo’i e Ipi nas margens do igarapé Eware, um lugar considerado sagrado pelos Ticunas e onde se originou o nosso povo.

Os primeiros contatos com o povo Ticuna em terras brasileiras foram registrados e noticiados por Cristóbal de Acuña, historiador da expedição de Pedro Teixeira numa viagem oficial da Coroa Portuguesa feita desde Belém-Pará até a cidade de Quito no Equador durante o período de 1637 a 1639. Acuña os reconhecia como Tocuna. Os demais povos da região como os Omáguas (Kambeba), Kokama (Kokamiyas) guerreavam inter tribalmente para sua sobrevivência, sacrificando-se entre si. Isso acontecia por causa de disputas e rivalidades entre os povos dominadores e dominados nas margens do rio Solimões. Posteriormente a população continuou sofrendo diversas sequências de conflitos em mãos dos invasores que a utilizava como mão de obra barata.

É preciso destacar ainda que de acordo com pesquisa da Ciência Social realizada por antropólogos da etnia, a palavra Ticuna não revela nenhum significado especial para o termo.

Segundo relato de alguns ancestrais indígenas, a palavra Ticuna originou-se da atribuição de outras etnias vizinhas que significa “Nariz Preto” (pintura de jenipapo) ou por terem utilizado fibras de tucum na confecção de artesanatos. Por outro lado, provavelmente, o mais correto seria do povo Maguta o termo de autodenominação e significa “primeiras pessoas pescadas pelos Yo’i e Ipi no igarapé de Eware,” terra considerada sagrada pelos Ticunas (AMAZONAS, 2014, p. 10-11).

Apesar da interculturalidade está presente na vida dos indígenas ticuna com a entrada de religiosos, agências de contato, frentes de expansão, os Ticuna conseguem garantir viva a sua cultura. Isso se confirma no relatório de identificação e delimitação da terra indígena Ticuna Umariacú (1996) exposto da seguinte maneira: “em todas as pesquisas realizadas entre os Ticuna é perceptível que apesar das mudanças motivadas por agentes externos, este povo mantém viva sua cultura” (BRASIL, 1997, p. 657). Esse é um fator positivo, pois até os dias atuais, o fator determinante desse povo indígena é a manutenção da língua.

Na comunidade do Umariacú II as casas são de madeira, mas também possuem um grande número de casas de alvenaria com uma arquitetura bem atual. É importante ressaltar, que algumas famílias ainda se reúnem para conversas do dia a dia, demonstrando dessa maneira, os laços de comunhão. Algumas residências inclusive até são comércios onde ofertam frutas, peixes, farinhas entre outros alimentos. O que não é perceptível é o artesanato em grande escala para comercializar na comunidade.

O mito e origem do Ticuna.

A mitologia indígena Ticuna é rica de significados e símbolos. O mito acompanhada a vida indígena desde o seu nascimento, pois esclarece a organização social a que vai pertencer, devido ser inserido em um clã ou nação, onde ajuda a regulamentar o casamento, proibindo o matrimônio dentro do mesmo clã.

O mito de origem, que explica a criação do mundo, o gênero humano, também evidencia a organização social do grupo, baseada em descendência unilinear, cujo pertencimento se faz pela linha paterna. Ao nascer, cada Ticuna é inserido em um clã ou nação que forma duas metades exogâmicas. As nações de pena e as nações sem pena. O pertencimento a uma nação não implica, no entanto, em nenhuma relação de parentesco e descendência entre os membros da nação e o animal, ave ou planta que a nomina (BRASIL, 1997, p. 657).

‘Tetchi aru ngu’i era mulher de Y’oi, mas ficou gestante de Ipi. Y’oi não gostou disso e resolveu castigar o irmão. Assim que a criança nasceu, Y’oi mandou Ipi buscar jenipapo

para pintar o menino. Quando Ipi subiu na árvore, ela começou a crescer, quase alcançando o céu. Ipi sofreu muito, mas por fim conseguiu apanhar uma fruta.

Desceu da árvore transformado em tucandeira, trazendo o jenipapo na boca. Y'oi mandou Ipi ralar a fruta sem parar. Ele ralou, ralou, até que ralou o seu próprio corpo. “Tetchi aru ngu'i” pegou o sumo de jenipapo e pintou o filho. Depois jogou a borra no igarapé do Eware. A borra do jenipapo desceu pela água e foi parar no lugar com muito ouro, depois tornou a subir, já transformando em peixinhos, numa grande piracema. Quando a piracema passou, Y'oi fez um caniço e foi pescar, usando caroço de tucumã maduro. Mas os peixes, quando caíam na terra, viravam animal: queixada, anta, veado, caítitu, e muitos outros.

Aí Y'oi usou isca de macaxeira, e com essa isca os peixinhos se transformaram em gente. Y'oi aproveitou e pescou muita gente. Mas seu irmão não estava entre essas pessoas. Y'oi, então entregou o caniço para Tetchi aru ngu'i e ela conseguiu fregar um peixinho que tinha uma mancha de ouro na testa. Era o Ipi. Saltou entre terra, pegou o caniço e pescou os peruanos entre outros povos. Esse pessoal foi embora com Ipi para o lado aonde o sol se põe.

Da gente pescada por Y'oi descendem os Ticuna e também outros povos que rumaram para o lado aonde o sol nasce, inclusive os brancos e os negros (versão publicada em “O livro das árvores”, OGPTB, 1997). Outros nomes que são utilizados para designar estes povos são: Magüta, Tickuna, Tukuna.

Até o ano de 1983 a situação das terras Ticunas continuaram sem qualquer definição mais exata. Em função disso foi realizada em janeiro, na aldeia e Betânia, uma reunião de capitães Ticunas, elegendo um capitão chamado Pedro Inácio Pinheiro encarregado de tratar de todos os assuntos referentes à terra junto a Funai. Houve também um segundo capitão, João Lourenço Cruz, para auxiliar no comprimento dessas atividades. Foram escolhidos mais de sete capitães: Aureliano (Urique), Adelino (Feijoal), Olávio (Lago Grande), Osvaldo (representando o capitão Cesário, de Boa Esperança) Floriano (Bom Caminho), Ernesto (Bom Intento), Leonílio (São Leopoldo) que nessa ocasião acompanharam o capitão-geral e o líder Paulo Mendes para deliberarem ações em prol do povo ticuna (AMAZONAS, 2014, p. 12-13).

Organização social: as nações do povo ticuna

Como já foi citado no texto anterior, que os indígenas Ticuna são agrupados em clãs. Porém vale dizer que esses grupos são separados por nome de aves (arara, mutum, maguari, entre outros) e outras de animais e plantas (onça, buriti, saúva, entre outros), conforme descreve Soares (2014):

A organização social dos ticuna está baseada em grupos clânicos, patrilineares, e organizada em metades exôgâmicas, identificadas com os elementos da natureza. Conforme o mito explica, esses grupos ou clãs estão divididos em duas metades, sendo uma identificada com o nome de pássaros, e outra com nome de outros animais e de plantas. Essa divisão é a base da organização social ticuna (SOARES, 2014, p. 19)

Outro aspecto essencial que deve ser levado em conta é que o ticuna para ser reconhecido como tal, tem que pertencer a um clã. Isto ajuda a ter um status na aldeia. Sem essa condição não poderia pertencer a etnia. E a forma como adquire o clã acontece da seguinte maneira:

Para atribuir ao indivíduo o status clânico e consequentemente o de membro da comunidade ticuna, a sociedade fundamenta-se na descendência unilinear, agnática, ou seja, no reconhecimento da linha paterna com técnica de recrutamento por descendência. Os filhos pertencem ao clã do pai (SOARES, 2014, p. 20)

Com relação a união matrimonial entre os clãs, há uma proibição da casarem-se com os clãs da mesma espécie, onde mais uma vez Soares (2014) relata:

É função também dessa divisão em Nações auxiliar na regulação do casamento, estabelecendo a proibição de contrair matrimônio não apenas dentro do mesmo clã, mas ainda dentro da mesma metade a que esse clã pertence. Só pode haver casamento entre membros de metades diferentes, e de clãs diferentes. Parece ser esta a principal utilidade dos clãs atualmente. Ao que tudo indica, não há qualquer hierarquia entre as nações, nem entre as ‘metades’ (SOARES, 2014, p. 20-21)

Para exemplificar, foram feitos alguns desenhos ilustrativos demonstrando os clãs, pois “cada nação ou clã possui uma pintura própria, que a identifica e diferencia um grupo do outro” (SOARES, 2014, p. 21)

Saberes e valores do povo Ticuna.

A respeito dos direitos constitucionais dos saberes e valores dos indígenas Ticunas da Comunidade do Umariacú II enquanto organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, temos abaixo descrito:

1. Organização Social: distribuídos em clãs, com o cuidado para não ter cruzamento dos genes.

Costume: transmissão dos valores tradicionais entre eles a alimentação, trabalho na roça, fabricação dos materiais da caça, pesca e artesanato.

2. Língua: fortalecida com os familiares e os ancestrais da comunidade, é uma forma de resgate e resistência Ticuna. Garante a identidade, moldando a percepção e definindo o

povo ticuna. Na escola é ensinada a língua materna para os estudantes.

3. Crença: é marcada por práticas da religiosidade das igrejas católicas, evangélicas e cruzada. Possuem também uma riqueza extraordinária dos mitos da origem dos indígenas Ticunas, assim como os saberes dos espíritos das plantas e animais.

4. Tradições: preservam o patrimônio imaterial como as festas que lembram suas tradições e rituais antigos que atravessam séculos, como o da “Moça Nova” (ritual de iniciação feminina). Nestas ocasiões alguns indígenas ingerem bebidas feitas de ervas da natureza para evocar os espíritos aliados. Vestem também roupas que lembram a mitologia indígena.

5. Terra: áreas fundamentais para a manutenção da cultura indígena ticuna, onde constroem suas habitações, plantam mandioca, milho, banana, frutas (abiu, ingá, caju, cana, castanha, entre outras). Esse lugar é cercado por lagos e rios com peixes da região como pacu, sardinha, bodó, entre outros (AMAZONAS, 2014, p. 14-15).

A Prática Pedagógica do(a) professor(a) de Filosofia na Escola Estadual Tamandaré: Projeto Pedagógico

Ao analisar a prática pedagógica do professor de Filosofia e Interfaces Culturais na Estadual Almirante Tamandaré teve como base a matriz intercultural implantada pela SEDUC-AM no ensino médio.

Para início de investigação, foi realizada rodas de conversa com os estudantes para observar a metodologia aplicada pelo professor numa perspectiva Filosófica intercultural, tentando explorar os textos filosóficos mais discutidos, as dinâmicas da relação da comunidade indígena ticuna com a Filosofia e a interculturalidade. Desta forma, a “interatividade com outros povos, possibilita ver-se em um contexto universal a partir da análise da relação do homem com a natureza e com outras culturas.” (AMAZONAS, 2020, p. 7). O objetivo desta intervenção foi descrever o cotidiano das aulas de Filosofia e Interfaces Culturais, observando a realidade dos discentes indígenas ticunas numa relação intercultural.

Refletir o ensino de Filosofia e interculturalidade, analisando a ação pedagógica do professor de Filosofia em uma escola indígena, ajuda o estudante a compreender a educação como um processo consistente do homem e do mundo, superando ideologias e preconceitos, conforme é explicado abaixo

Essas atividades procuram direcionar o aluno à compreensão da educação como um caminho para conhecer e superar os preconceitos e as ideologias construídas ao longo da história humana, desenvolvendo a consciência crítica das diferentes realidades sociais, tendo a sociedade como princípio da construção e reconstrução histórica, conduzindo-os para reflexões consistentes do homem e do mundo, na visão moral e espiritual dos povos indígenas, na análise dos processos de transformações socioculturais (AMAZONAS, 2020, p. 9).

A partir dessa consciência crítica das diferentes realidades existentes, ao valorizar a cultura do outro, respeitando as identidades, o homem mantém relações sociais harmônicas e até mesmo adquire novos saberes/conhecimentos que poderão ser úteis ao local em que vivem.

Importante, na perspectiva intercultural, é a valorização da bagagem cultural do povos, suas raízes, bem como reafirmação das identidades de cada um, fazendo da experiência vivida (inter)culturalmente um motivo para o estabelecimento de novas relações sociais e a criação de novos saberes/conhecimentos (PINTO, 2011, p. 22).

Desse modo, ao manter uma relação sincrônica da interculturalidade levando em conta a interação social nas quais os membros que compõe culturas diferentes são sujeitos ativos que neste contato constroem conhecimentos, ajuda a manter um elo de estratégia intercultural. Fleuri (2000), faz uma observação desta questão intercultural.

[...] a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. [...] a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre pessoas, enquanto membros de sociedades históricas caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos (p. 8 e 9)

Papel do professor de Filosofia perante a disciplina Filosofia e Interfaces Culturais.

Partindo da ideia de que a prática do ensino de Filosofia deve se pautar simplesmente na discussão (já refutada por DELEUZE e GUATTARI), os adeptos dessa perspectiva pedagógica supõem estar resgatando a prática socrática, através da busca por um consenso dialógico. Porém, segundo Gallo (2002, p. 196), a questão que surge a respeito dessa prática é saber se o diálogo será capaz de verdadeiramente depurar as opiniões, ou se toda a ação dialógica permanecerá somente no campo da conversação e do senso comum. Ao não atingirem o objetivo de estabelecer o consenso inicialmente planejado (e muito distante de

uma produção conceitual), as aulas nada teriam de filosóficas, embora a pretensão de Sócrates sempre tenha sido a passagem da *opinião* para o *conhecimento*.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, vol. 3, p.15) diz o seguinte:

Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento.

A citação acima reflete a grande confiança no desempenho dos professores de Filosofia que está sendo depositada desde a academia, mostrando a grande importância desta discussão desde o início dos cursos de formação dos futuros professores e no tipo de enfoque que os cursos de licenciatura em Filosofia precisam dar para uma prática pedagógica mais eficiente.

Silveira (2000, p.137) ressalta que a Filosofia, como qualquer outra disciplina, não pode levar à doutrinação ou ao proselitismo. Nesses termos, as tentativas de resgate da história da Filosofia com vistas ao enriquecimento cultural e intelectual dos estudantes, se não forem bem conduzidas, podem promover um distanciamento ainda maior entre o conteúdo expresso na aula e a realidade dos estudantes. Recorremos novamente a Gallo e Kohan (2000, p. 182):

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo.

Mesmo que assentássemos que uma aula de Filosofia deve se fundamentar no diálogo, ainda nos restaria a dúvida acerca do que deve ser discutido. Seria necessário estabelecer quais são os conteúdos passíveis de serem debatidos filosoficamente e quais se configurariam como mera troca de opiniões. Uma abordagem dialógica que se propõe a discutir problemas filosóficos se torna deficitária no momento em que não consegue definir quais seriam os temas verdadeiramente filosóficos. Isso acontece devido à incapacidade de muitos professores em situar a fronteira entre uma discussão filosófica e uma simples conversa, talvez porque sequer consigam pensar filosoficamente.

Conheço muitos professores que se contentam, em suas aulas de filosofia – seja em que nível for –, em promover debates e discussões. Partem do princípio de que, por si só, a metodologia do debate, diálogo, ou seja lá o nome que queiramos dar a isso, faz com que a aula seja “filosófica”. Mas será que numa aula como essa os alunos “produzem” alguma coisa? Será que o professor “produz”? (GALLO, 2002, p. 197).

É evidente que a aula de Filosofia que se resume ao diálogo pelo diálogo, a ação dialógica se extinguindo em si mesma, será incapaz de subsistir como produto de uma prática filosófica criteriosa.

Educar para a reflexão e o debate é portanto, aspirar à construção da sociedade pluralista, baseada na formação da identidade autônoma e crítica. A Filosofia, portanto, é uma atitude de busca do saber, do conhecimento. Mas o saber a que a Filosofia almeja não é aquele típico do senso comum, baseado na opinião, no ouvir dizer, no eu acho, adquirindo espontaneamente na convivência entre as pessoas de um mesmo ambiente sociocultural e que os gregos denominaram *doxa*. O saber que a filosofia busca é *episteme*: um saber bem fundamentado, amparado em argumentações racionais conscientes e que pode ser considerado verdadeiro, independentemente de opiniões particulares.

Desta forma, notamos principalmente que Silvio Gallo nos traz uma nova concepção, um novo meio de pensar os problemas pedagógicos atuais baseados no diálogo filosófico, com a história da Filosofia, tornando a aula produtiva. Devemos, portanto, pensar sobre a natureza dos conhecimentos, suas correlações e intersecções na vida do educando.

Análise dos resultados da “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”: observações e entrevista com os professores.

Ao realizar a análise dos resultados, seguindo o método fenomenológico tendo como suporte à abordagem qualitativa, os meios bibliográficos e os fins descritivos, tive como instrumento a observação, onde também realizei uma entrevista oral, fazendo algumas perguntas para os professores de Filosofia Intercultural dos turnos matutino e noturno numa roda de conversa. Por questões éticas não serão citados os nomes dos professores e somente haverá uma sigla para identificar o profissional que trabalha pela manhã, como Professor 1 (Prof1) e o que atua a noite como Professor 2 (Prof2).

Inicialmente foi perguntado há quanto tempo estavam atuando como professores de filosofia. O professor do turno matutino informou que há dois anos, enquanto que o do noturno já tinha 14 anos na docência em filosofia. Com relação a formação de cada um(a), a Prof1 possui graduação pelo Proformar (Normal Superior) com pós graduação em História e

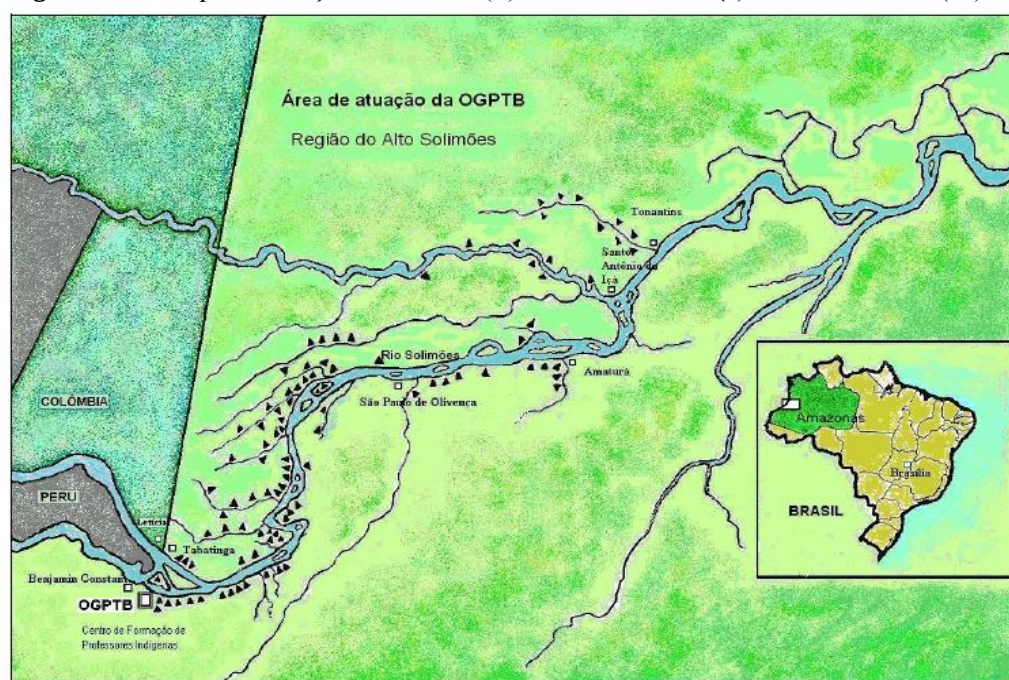
Geografia. O Prof2 é licenciado em Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia e Antropologia) e tem especialização em “Ensino de Filosofia”. Com relação a formação dos profissionais da educação escolar indígena voltados para ensinar filosofia, verifica-se que aqui na região do Alto Solimões temos a presença da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilingues (OGPTB) que teve um papel fundamental na formação dos professores indígenas ticuna no Alto Solimões, principalmente das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia e Antropologia). Foi a primeira vez que tiveram uma preocupação com a qualificação dos docentes para habilitar os indígenas leigos que já ministravam as aulas com magistério e articular para dar prosseguimento com a Universidade do Estado do Amazonas para o nível superior.

O Curso de Formação de Professores Ticuna, aqui apresentado, tem por finalidade habilitar professores índios que já exercem o magistério na condição de professores leigos. Uma iniciativa dessa ordem trará, sem dúvida, contribuições significativas aos esforços nacionais de melhoria da qualidade do ensino, visto que beneficiará uma população de mais de 7 mil alunos, distribuídos em escolas de cinco municípios do Alto Solimões (Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá). (OGPTB, 2005, p. 16)

Ressalto que já existe um trabalho a longo prazo da OGPTB para manter a qualificação dos docentes nas aldeias, “desde 1986 a OGPTB vem lutando para garantir a presença dos professores ticuna nas escolas das aldeias” (OGPTB, 2005, p. 16)

Abaixo, veremos os campos de atuação da OGPTB na Região do Alto Solimões.

Figura 1: Municípios e atuação da OGPTB (□) no Alto Solimões (U) com suas aldeias (▲)



Fonte: Jussara Gruber, 2000

Buscar uma qualificação filosófica ajuda os indígenas, a terem uma visão de mundo ampla, dialogando com outras culturas, mantendo suas identidades, sem ficar preso somente aos conhecimentos empíricos de suas aldeias. A OGPTB foi tão fundamental na vida dos professores indígenas ticuna que mudaram de postura mediante o ensino aprendizagem, refletiram que não há saber melhor ou pior, criando uma maneira de aprender com outras culturas, aprimorando a sua também, procurando ir além da teoria intercultural.

Esta formação se dá mediante os valores e identidade, assim como o desenvolvimento do letramento e os conhecimentos universais

(...) a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais (CAVALCANTE, 2003, p. 43).

O professor de filosofia estará sempre em constante formação, e na sala de aula que essa prática pedagógica vai ganhando espaço. Nas palavras de Cerletti (2009, p. 55) “Um professor de filosofia não se ‘forma’ tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa ser aluno”.

Seguindo, as indagações realizadas aos dois professores, foram unânimes em responder que “acreditam que o objetivo da filosofia é tornar o pensamento crítico, reflexivo, dinâmico e principalmente autônomo, levando o aluno a filosofar”. Nessa mesma direção Cerletti (2009, p. 80), discorre: “Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que *atrever-se* a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los”.

Acrescentaram ainda que “os alunos gostam de filosofia, e que por meio dela ajuda a entender a interculturalidade dos Povos Indígenas Ticuna” (Prof1 e Prof2, Aldeia do Umariacú II, agosto, 2022). Este é um ponto importante na análise dos resultados, tendo em vista que o diálogo com outros povos por meio da interculturalidade, ajuda entender como funciona outras sociedades, respeitando as identidades culturais. Candau (2005), explica como se dá esse processo de interculturalidade no meio destes povos:

Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira; articular igualdade e diferença; resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais; promover experiências de interação sistemática com os

“outros”; questionar o caráter monocultural e etnocêntrico e reconstruir a dinâmica educacional. (CANDAU, 2005, p.33).

Outro fato relevante e bem observado pelos professores 1 e 2 é que “o ensino de filosofia sofreu alterações com a implementação do novo ensino médio”. Porém ressaltaram que iriam continuar com os mesmos materiais produzidos na aldeia, tendo em vista não terem tido formação para atuar com a Base Nacional Curricular do Novo Ensino Médio. A crítica que se faz é que os conteúdos específicos foram esvaziados, inclusive até o próprio nome da disciplina que era Filosofia e Interfaces Culturais passou a ser chamada de Ciências Humanas. Neste sentido, deixaram somente os conteúdos necessários para serem incorporados a outras áreas do saber das ciências humanas.

Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração e o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdo específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas (BRASIL, 1999, p. 32)

Na próxima questão, foi deixada para que os professores 1 e 2, refletissem sobre o maior desafio para a docência em Filosofia no Novo Ensino Médio. Ambos os professores relataram que é “pouquíssimo tempo de trabalho na sala de aula, deveriam ser dois tempos de aulas e dificuldade de dominar a língua portuguesa, pois a maioria só fala a língua materna e com isso os textos filosóficos tendem a ficar difíceis para compreensão”. Percebe-se aqui que os professores veem a filosofia como suma importância para a aldeia indígena do Umariacú, tendo em vista que gostariam de explorar mais os temas filosóficos para fortalecer ainda mais a interculturalidade na aldeia.

Abaixo, será mostrado como ficaram as disciplinas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio:

Quadro 2: Nomenclatura das disciplinas antiga e atualmente

ANTES Organização por componente curricular	DEPOIS Organização por áreas do conhecimento
Língua Portuguesa Língua Inglesa Arte Educação Física	Linguagens e suas Tecnologias
Matemática	Matemática e suas Tecnologias
Química	

Física Biologia	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
História Geografia Sociologia Filosofia	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio (2018).

Em relação ao interesse/envolvimento dos estudantes nas aulas de Filosofia Intercultural, o Profl relatou que “são participativos na hora da explicação dos conteúdos e do trabalho, vão descobrindo novos raciocínios de pensar no passado, presente e futuro dos acontecimentos”.

Imagem 1: Professora durante a explicação



Fonte: Lizandro (2022)

Imagem 2: Professora corrigindo os trabalhos dos alunos.



Fonte: Lizandro (2022)

Neste sentido, Ghedin (2009), nos chama a atenção do papel do professor mediador motivado com conhecimento, conforme relata abaixo:

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido, o professor precisa assumir o papel de mediador, fazendo que a relação professor-aluno se construa como verdadeira colaboração entre os alunos e o grupo de sala de aula, caracterizada pela autenticidade, pela segurança e pelo respeito no desenvolvimento das atividades (GHEDIN, 2009, p. 97)

Foi notado que na explicação da professora, utiliza sempre a questão da interculturalidade dentro do contexto filosófico para chamar atenção dos estudantes.

Com base no que foi observado durante as visitas na escola, objeto de investigação dessa dissertação, assim como o aprendizado no mestrado, construí um quadro com algumas palavras que estimulam a interculturalidade.

Quadro 3: Algumas palavras interculturais

Palavras interculturais		
Mudança social	cooperação	Interações
Diálogo	Acolhimento	Reconhecimento
Respeito	Atitudes	Pluralismo
Convivência	Diversidade	integridade
Valores	Tolerância	Inclusiva
Igualdade	Compreensão	Construtiva
integração	Solidariedade	Inter-relação
Comunicação	Sensibilização	envolvimento

Fonte: Lizandro (2022).

O Prof2, explicou que o interesse dos alunos nestas aulas de Filosofia Intercultural é movido pela atenção na explicação do professor. “Quando termina o conteúdo, os discentes pedem mais explicação, em outras palavras, quando há clareza na explicação do conteúdo, isso motiva e incentiva o aluno a entender a razão da filosofia” (Prof2, aldeia do Umariacú, agosto, 2022). Nota-se que nesta passagem, os discentes são movidos pelas reflexões do prof2, procurando respostas as perguntas, conforme Marcondes (2008, p. 56) “a filosofia consiste em um processo de reflexão que nos leva a buscar as respostas às indagações que encontramos em nossa própria experiência”. Este professor utiliza ainda, um(a) aluno(a) para traduzir para língua materna o conhecimento filosófico. A tradução se dá devido que nem todos os alunos entendem a Língua Portuguesa.

Imagem 1: Prof2 nas reflexões filosóficas

Fonte: Lizandro (2022)

Imagem 2: Prof2 solicitando tradução da aula

Fonte: Lizandro (2022)

Destaca-se, contudo, que foi perguntado como deveria ser a forma de ensinar a Filosofia Intercultural no Novo Ensino Médio, obtendo-se as seguintes respostas: o Prof1 explicou que deve-se partir da “questão cultural ou intercultural, fazendo a comparação dos conhecimentos filosóficos do não indígena e do indígena, trabalhando depois a interdisciplinaridade com as diversas disciplinas referentes as temáticas da filosofia, onde os

alunos possam usar seus conhecimentos para o ensino de filosofia”. O referido relato do Prof1 nos lembra muito bem as palavras de Freire (2004), quando trata das relações culturais “não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas sobretudo compreender a relação entre duas culturas” (FREIRE, 2004, p. 75).

Já o Prof2, partiu que deve ser trabalhado “os conhecimentos filosóficos ocidental da Grécia, acompanhado da mitologia indígena ticuna sobre a origem da etnia ticuna, abordando as histórias, contos, crenças, religiões e conhecimentos tradicionais dos nossos ancestrais”. Seguindo estas reflexões é possível afirmar que o trabalho do Prof2 parte de uma concepção freiriana de preparar o estudante para os desafios que o mundo possa apresentar, ou seja, “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1997, p. 64). O mesmo professor ainda deixou como reflexão as seguintes palavras: “A filosofia não está longe de cada pessoa, mas está em nós mesmos”

Fazendo uma análise a respeito do trabalho docente indígena ticuna é significativo entender que os dois professores dialogam os conhecimentos filosóficos num contexto intercultural, em outras palavras, seguem os conteúdos dos planos de ensino, contextualizando a vivência dos alunos no dia a dia. Abordam a riqueza mitológica dos seus ancestrais, fazendo um comparativo com a mitologia grega. Ficam evidenciadas aqui uma Filosofia Intercultural conhecendo outra cultura, não deixando de lado a cultura nativa.

A seguir, mostraremos algumas temáticas mitológicas trabalhadas dentro da Filosofia e Interfaces Culturais, levando assim para o contexto da Filosofia Universal.

Quadro 4: Principais mitos indígenas ticuna

1. Nosso povo
1.1 O início da história: como nasceu Yoi e seus irmãos
1.2 A onça come ngutapa
1.3 Como apareceu o dia
1.4 O coração da samaumeira
1.5 História de tetchi arü ngu ‘ü
1.6 O povo pescado por Yoi
2. História do matchi’i
3. História do ucae
4. História do moe
5. História do metare
6. Wücütcha

Fonte: RAPOZO, Pedro (2021)

Candau (2009, p. 48) comenta a importância da educação filosófica intercultural voltada para o “entrecruzamento de culturas, fluido, complexo e atravessado por tensões e conflitos”. Acrescentando a estas palavras, Oliveira (2015) discorre sobre o que deve ser considerado numa educação intercultural:

- a) a diversidade de sujeito e de culturas – como referencial das práticas educativas;
- b) a relação entre os saberes – o uso de diversas formas de representações, presentes na *práxis* cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento e,
- c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais (OLIVEIRA, 2015, p. 71)

Abaixo é mostrado o trabalho de filosofia intercultural produzido pelos professores junto aos alunos.

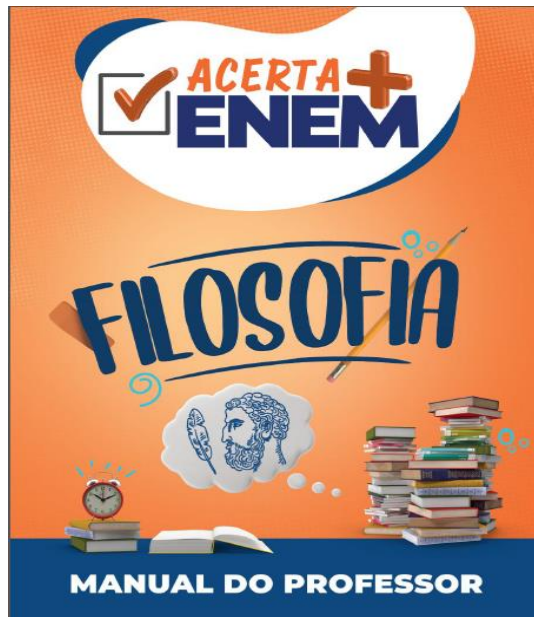
Figura 2: Origem mitológica do povo ticuna



Fonte: Professores indígenas ticuna do Umariçu II (2022)

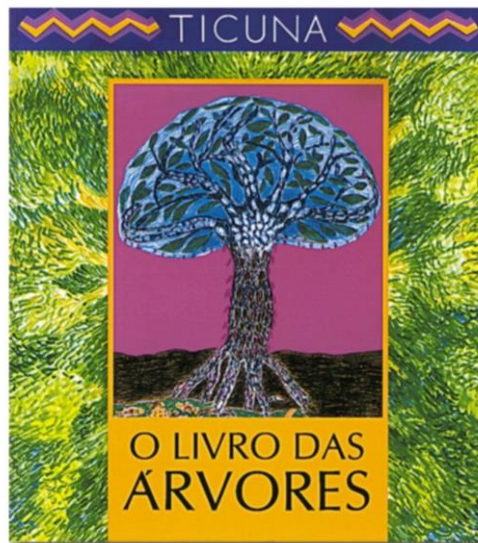
Na sequência, os professores socializaram os materiais didáticos que utilizam para ensinar filosofia no Novo Ensino Médio. O Prof1 respondeu “utilizo o livro “Acerta + Enem”, outros livros didáticos (PNLD) e sempre baseado na realidade da comunidade”.

Figura 2: Livro didático de filosofia utilizado pelo Prof1



Fonte: Editora MVC (2022)

Figura 7: Livro paradidático indígena ticuna



Autor (a) : Jussara Gomes Gruber

Fonte: Grupo Editorial Global (2022)

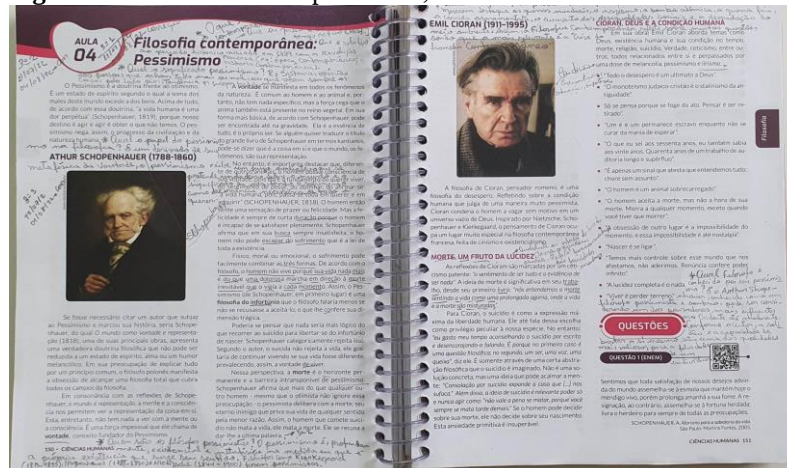
O livro acima, é justamente fruto da OGPTB criada em 1986, foi produzido numa coletividade, na continuidade da formação dos professores. É utilizado em sala de aula como paradidático a fim de trabalhar os valores indígena ticuna com a terra, floresta, a mitologia, a cultura e valorização dos costumes tradicionais.

Vale lembrar que o livro didático é um guia, material de apoio para o professor realizar o trabalho em sala de aula, principalmente nos dias atuais em que nos dão um suporte via internet de debater com especialistas na área, podendo inclusive receber outros materiais de apoio e textos, conforme descreve o Guia do Livro Didático de Filosofia (PNLD 2012):

O Livro Didático de Filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de Filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do país, o Livro Didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção de práticas de ensino de filosofia. Através dele o professor debate com os especialistas a atividade de docência em filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos. (MEC/FENAME. Guia de Livros Didáticos PNLD: 2012, Filosofia, p. 8).

Verifica-se aqui, a experiência notável da Prof1 no processo ensino-aprendizagem, adotando um material didático que está sendo aplicado nas escolas estaduais de Tabatinga/AM, buscando também outras estratégias didático-pedagógicas para cumprir com os objetivos da disciplina Filosofia e Interfaces Culturais, levando em conta tornar a aula dinâmica voltada para a reflexão, a crítica e emancipação dos saberes construídos fazendo um elo com os saberes tradicionais voltados para origem do povo ticuna, os mitos, a cultura e principalmente a defesa da floresta. Foi notável ver a dedicação da Prof1 no processo ensino-aprendizagem de Filosofia e Interfaces Culturais.

Figura 8: Livro didático da professora, traduzindo os termos técnicos filosóficos



Fonte: Lizandro (2022)

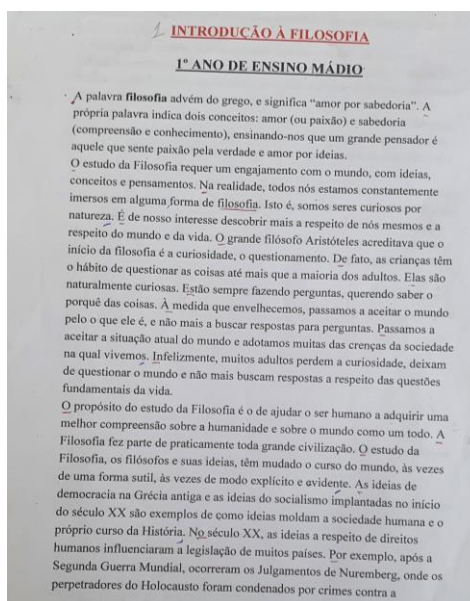
A respeito ainda, sobre o uso dos materiais didáticos utilizados para ensinar filosofia no Novo Ensino Médio, no depoimento do Prof2, relata que: “uso os conteúdos pesquisados

nos livros didáticos e internet de filosofia intercultural”. Percebe-se aqui um grande esforço do Prof2 em conduzir a disciplina Filosofia e Interfaces Culturais, porém foi notado que somente segue materiais produzidos por ele e a internet, não tendo o livro didático como suporte para as aulas. Há também explicações com poucas participações. Chauí (2003, p. 10), adverte que “o ensino de filosofia não se constitui de transmissão de saberes”, e neste sentido Sacristan (2005), chama a atenção para as mudanças que ocorrem na educação e o preparo que o professor deve ter mediante estes desafios

O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e do aluno. A ressignificação histórica do aluno precisa ser levada em conta, pois a presença da “cultura experiencial” dos alunos na escola que requer um novo olhar mais próximos das “rotinas escolares (SACRISTAN, 2005, p. 6)

Nesta perspectiva, são necessárias mudanças de atitudes no processo de ensino-aprendizagem no ato de filosofar em sala de aula, a ressignificação histórica do aluno deve ser aproveitada no contexto de sala de aula. O professor deve preparar aulas dinâmicas que conduzam o discente a práticas filosóficas interculturais, conhecendo outras culturas, respeitando a diversidade que é apresentada no olhar do discente indígena. O que veremos a seguir são textos em modelos “tradicionais” utilizados pelo Prof2 para as aulas de filosofia.

Figura 6: Material de apoio do Prof2 para trabalhar em sala de aula



Fonte: Lizandro (2022)

Com relação as observações realizadas junto aos alunos, no primeiro momento participei das aulas no turno matutino, sendo apresentado pelo Prof1, onde informou qual era

a minha atuação na sala de aula. Logo após, passei a anotar o andamento das atividades. Notava que os estudantes eram atuantes nos trabalhos em que a Prof1 solicitava. A relação professor-aluno era amigável. Os conteúdos não tinham tanta dificuldade em aprender, pois a Prof1 estimula o exercício crítico-criativo.

Diante do exposto, Severino (2009), nos coloca o ideário de professor:

[...] Isso exige de nossa parte uma inflexão na prática do ensino de Filosofia, de modo que se possa levar o aluno do ensino médio ao exercício desse pensamento, a apreensão do sentido de sua existência, o que deve ser feito mediante um processo interativo do adolescente com o mundo de sua experiência existencial (SEVERINO, 2009, p.30)

Ao passar para o turno noturno para acompanhar também as aulas, houve o mesmo processo de apresentação aos alunos e observações feitas para compreender o processo ensino-aprendizagem da disciplina filosofia e interfaces culturais.

Os estudantes do Prof2, participavam pouco em sala de aula, havia uma grande evasão. Os conteúdos eram passados por meio de aulas expositivas, sendo que por mais que as dificuldades fossem apresentadas, os estudantes ficavam atentos as aulas. Os conteúdos não chamavam atenção dos alunos. Outro problema notado é que as aulas tinham pouco tempo de duração (40 min) e principalmente voltada para os moldes tradicionais onde o professor somente passava os conhecimentos e os alunos recebiam, muito parecida no dizer de Paulo Freire da “educação bancária”: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Ressalto, que durante toda esta fase de observação das aulas de Filosofia e Interfaces Culturais na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, foram verificados também os recursos didáticos utilizados pelos professores 1 e 2, sendo que não foram encontrados outros livros na biblioteca ou mesmo com os professores sobre a prática de ensino de filosofia. Não há um acervo de revistas, filmes, livros clássicos de filosofia. Porém na escola possui a Proposta Curriculares Interculturais de Referência para as escolas indígenas no Amazonas: ensino fundamental e ensino médio, o Plano de Ensino de Filosofia e os livros didáticos. Os professores são dinâmicos e criativos, utilizam materiais da natureza para produzir também seus recursos didáticos para o ensino aprendizagem de filosofia. Porém na família, os anciões constroem os materiais didáticos solicitados pelos professores para os alunos apresentarem em sala de aula. Entre estes materiais estão: plantas regionais, madeiras, talas de folhas de buriti, tinta natural das plantas (fruto verde do jenipapo), entre outros. A disposição dos alunos em

sala de aula, tanto com relação ao Prof1 e Prof2 são cadeiras enfileiradas, trazendo ainda a tona a “educação tradicional”, onde poderiam fazer um semicírculo ou até mesmo um círculo de debates para construção do conhecimento no espaço escolar. Outro ponto negativo é que os professores tanto o 1 quanto o 2, não apresentaram o plano de curso/quinzenal/de aula, para observar conteúdo pertinentes a Filosofia e interculturalidade, porém seguem o Plano de Ensino repassado pela SEDUC/AM. O tempo de aula é curto demais com 48 minutos. E os instrumentos avaliativos são: resumos, avaliações escrita dos assuntos abordados, seminário, debates, mostra do imagético filosófico, entre outros.

De modo específico, tanto os estudantes dos professores 1 e 2, foram observados que a cosmovisão indígena ticuna está baseada nos saberes tradicionais, partindo-se dos mitos indígenas para os mitos gregos. De acordo com um dos relatos dos estudantes: “O ticuna acredita em deuses da própria mitologia, mas também tem outras crenças”. Ainda nas palavras do mesmo aluno: “a forma de conceber o mundo na atualidade, primeiramente é em casa com os ensinamentos da família, depois buscar livros, canais de comunicação, internet móvel, jornais, procurando saber a real situação que acontece no mundo.”

No que se refere a relação estudante/estudante nas questões filosóficas interculturais há um diálogo na língua materna primeiramente para discutirem a importância da cultura local em contato com a cultura de outros povos existentes na tríplice fronteira. Com respeito a visão filosófica dos estudantes indígenas ticuna, os mesmos têm na filosofia intercultural, algo que os ajuda em todos os sentidos, principalmente na autovalorização de sua própria cultura, fazendo com que fortaleça a interculturalidade e a comunicação entre os indígenas e não indígenas. Já em relação as crenças interculturais presentes nos discentes ticuna, foi relatado que há as crenças próprias como as pajelanças, benzedadeiras, curandeiras, xamãs, e outras que são inseridas na aldeia como a ordem da cruzada, o catolicismo e o protestantismo.

E por fim, as práticas filosóficas interculturais dos discentes ticuna estão baseadas nos trabalhos de sala de aula, quando fazem as leituras de textos de outros povos como os filósofos gregos, alemães, italianos, norte-americanos, entre outros com os quais aprendem a respeitar e integrar a cultura do não indígena, mesmo que de forma ficcional trazendo para sala de aula o debate a fim de conhecer, vivenciar e respeitar a cultura de outras sociedades.

Capítulo III – Produto da dissertação do mestrado: livro “Filosofia Intercultural em poemas: saberes que estimulam o pensar”.

Desenho do produto ou plano de aplicação

O produto escolhido para a dissertação “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré” do mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas será um livro paradidático voltado para o tema: “Filosofia em poemas: saberes que estimulam o pensar”. A ideia é produzir um material com uma linguagem clara, informações articuladas, estimulante e conteúdo adequado em língua portuguesa e na língua materna indígena Ticuna. Será um material pensado em contemplar as diferenças culturais do povo indígena Ticuna. O ponto positivo do livro paradidático é que será produzido não só pelo pesquisador, mas também pelos professores indígenas Ticuna que ministram a disciplina Filosofia e Interfaces Culturais, de forma que o material seja bilíngue, onde o texto em português ficará numa página e o outro na página seguinte com imagens interculturais.

Ao questionar o envolvimento da Filosofia em outra área do saber, nesse caso a Língua Portuguesa para a produção de poesias, houve as seguintes reflexões iniciais para que o produto do mestrado possa colaborar ainda mais na prática pedagógica do professor de Filosofia e interfaces culturais em sala de aula: como trabalhar a Filosofia e interculturalidade na poesia dentro do contexto da educação escolar indígena Ticuna? Qual a importância do saber filosófico intercultural ao incluir a filosofia na construção de poesias para o trabalho docente na comunidade indígena Ticuna? Como articular saberes filosóficos na composição de poesias para a cidadania dos discentes indígenas Ticuna?

A Filosofia ao trabalhar a cidadania em sala de aula é de suma importância, pois ajuda o discente na emancipação de seus conhecimentos, porém para ter a qualidade esperada, faz-se necessário criar materiais didáticos que estimulem o estudante a pensar, neste caso é pensado no produto do mestrado na construção de poesias na Filosofia e Interfaces Culturais para o trabalho docente na comunidade indígena ticuna. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio chamam a atenção para este desafio:

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos (BRASIL, 2008, p.24).

Enquanto recursos materiais como já foi citado no texto, será produzido este livro paradidático de filosofia em poesias para ajudar o professor a tornar o ensino mais dinâmico com as condições adequadas na própria língua materna, proporcionando um ensino de

qualidade.

Podemos perceber também que a Filosofia colabora para tornar o discente independente, a tomar decisões próprias com base no pensamento crítico, radical, criativo e de conjunto, que dentro do contexto da educação escolar indígena acrescentará novos saberes de acordo os modos de vida, valores, tradições, crenças e principalmente a questão filosófica intercultural. Cerletti (2009, p. 194) nesse sentido, enaltece a importância do trabalho filosófico “a filosofia é necessária numa educação que se propõe ajudar a formar pessoas autônomas. Só podem ser pessoas autônomas aquelas que tenham passado por experiências de pensamento crítico, radical e criativo”. Como trabalho pedagógico, o professor de Filosofia promove ações para que o estudante tenha um pensar agudo, tirando o véu que encobre o pensar filosófico. Isto é mostrado ainda nas palavras de Cerletti (2009, p. 74-75)

A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira.

Construindo a base filosófica em sala de aula, o estudante poderá ser mais atuante na sociedade, tendo uma participação ativa política, sabendo que a Filosofia não é apenas interpretar a realidade, sendo confirmado nos comentários de Luckesi (1994, p. 27) “A filosofia não é apenas um instrumento para a compreensão do mundo e interpretação dos seus fenômenos. É também um instrumento de ação a arma política e, como tal, tem sido utilizada, em todos os tempos, consciente e inconscientemente”

Mais uma vez, ressalto que o filosofar ajuda a entender o conhecimento na sua totalidade, pois é trabalhado na dimensão radical, rigoroso e de conjunto. No aspecto radical é possível ir de maneira profunda nos problemas. Enquanto rigorosa, faz uma análise detalhada, unindo o conhecimento empírico com o conhecimento científico a fim de chegar a uma conclusão. E de conjunto, tendo em vista que a realidade não é analisada de forma isolada e sim nos seus aspectos sociais, histórico, político e econômico. Saviani, enfatiza essas dimensões filosóficas:

O conhecimento filosófico tem a totalidade na sua mira e toma os problemas do real em suas diversas articulações interdependentes, numa visão «radical, rigorosa e de conjunto», permeada pela criticidade ontológica (ser), axiológica (valer) e epistemológica (conhecer), tríplice dimensão de sua razão de ser. (1998, p.34).

Em relação a poesia permite-nos habitar em sentido literal, construindo o nosso ser, em outras palavras, é casa da morada do homem como bem relata Heidegger (2012, p. 167) “é a poesia que permite ao habitar ser um habitar. Poesia é deixar-habitar, em sentido próprio. Mas como encontramos habitação? Mediante um construir. Entendida como deixar-habitar, poesia é um construir”. Na poesia o homem desenvolve seus talentos numa ação permanente, isto é, “a poesia como *poíesis*, isto é, criação originária, ação contínua, circular e desencadeadora de realidade” (HEIDEGGER, 2012, p. 167).

Nessa construção poética, a poesia por meio de seu ritmo, entra no ser do homem numa harmonia fazendo-o pensar o mundo que o cerca. Para abordar esta questão, Paz (2012, p. 119) lembra: “O homem é a sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser”. E ainda enfatiza: “O poema não é uma forma literária, mas o ponto de encontro entre a poesia e o homem” (PAZ, 2012, p. 22).

A poesia não é exclusiva da literatura, é atemporal, nasce e adormece nas reflexões do homem, independentemente da idade sempre está a ecoar uma voz convertida em manifestações de sentimentos, palavras, cores, imagens e sons. Diante dessa análise, Paz (2001, p. 144) ainda expõe: “A poesia é a memória feita imagem e está convertida em voz. A outra voz não é a voz do além-túmulo: é a do homem que está dormindo no fundo de cada homem. Tem mil anos e tem nossa idade e ainda não nasce. É nossa avó, nosso irmão e nosso bisneto”.

Assim sendo, numa simbiose Filosofia e poesia, fazem das palavras, reflexões numa relação de harmonia. Bachelard (1985, p. 184) nos convida a sentir a poesia: “O instante poético é, pois, necessariamente complexo: emociona, prova – convida, consola, é espantoso e familiar. O instante poético é essencialmente uma relação harmônica entre dois contrários”

O roteiro para elaboração do produto seguirá as seguintes etapas: pré-produção, produção e pós-produção.

1 Pré-produção

Nessa etapa haverá o planejamento do projeto do produto do mestrado a ser realizado, tendo como suporte a ajuda do orientador da dissertação do mestrado.

No caráter prático haverá a produção de um livro paradidático com temáticas que envolvem a filosofia por meio das poesias. O livro cuja temática será “Filosofia em poemas: saberes que estimulam o pensar”, apresentará um aspecto intercultural com grafismos e

desenhos mostrando uma discussão entre o ensino de Filosofia e interculturalidade na Escola Estadual Almirante Tamandaré em Tabatinga/AM.

Pretende-se fazer 04 intervenções pedagógicas na escola indígena a ser investigada, tratando de reflexões, discussões, orientação, produção e mostra do produto do projeto de intervenção. O objetivo será de organizar um livro que servirá para ajudar ainda mais a educação filosófica e interculturalidade na terra indígena do Umariacú. A escola escolhida foi a Almirante Tamandaré, tendo em vista ser a única na comunidade indígena com o ensino de Filosofia e Interfaces Culturais no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio com nove turmas no turno matutino e nove no noturno. Esta unidade escolar é bilíngue, dando acesso a conhecimento da Língua Portuguesa e Língua Materna (Indígena), sendo cada uma delas independentes. A visão da escola é a emancipação da educação como princípio educativo e a formação de um sujeito da emancipação como objetivo.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômica – cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência [...] (MEC, 1993, p. 12).

Os colaboradores que irei precisar serão o orientador da dissertação do mestrado, gestor, professores e alunos de filosofia da escola estadual Almirante Tamandaré.

Os agentes envolvidos na produção do livro, deverão participar assiduamente das etapas em que forem convocados para entenderem bem o processo de como a obra poderá servir a escola indígena.

A primeira necessidade do projeto é deixar um material paradidático que instigue o leitor a conhecer o universo filosófico.

Como atividades que deverão ser feitas antes da execução do projeto serão de orientação do professor da disciplina Atividades de Pesquisa do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO-UFAM.

Com a produção do livro “Filosofia em poemas: saberes que estimulam o pensar”, ajudará não somente a disciplina de Filosofia, mas também outras áreas do saber, pois tem como foco abordar temáticas que envolvem o dia a dia do filosofar indígena numa perspectiva intercultural: cultura, arte, grafismo, meio ambiente, direitos indígenas, mitologia, entre outras temáticas que forem sendo pesquisadas. É um material de leitura e escrita, onde o idealizador do projeto se responsabiliza por todos os gastos com os materiais impressos e encaminhamento a editora para finalizar a etapa de produção do livro.

Sobre os materiais que já foram escritos de modo semelhante a essa temática, faremos consulta e a escolha será por aqueles que nos ajudam a inspirar a produzir poesias alinhada a temática Filosofia e interculturalidade. Pode-se citar como livros “Aprenda a fazer Versos: com dicionários de rimas; Interculturalidade no pensamento de Raúl Fornet-Betancourt; Os indígenas e seus direitos trabalhistas; Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural”. A relação com os sujeitos que se envolveram com esta pesquisa, será de trabalhar o contexto filosófico que faz parte do seu dia a dia.

Para pré-produção das mídias visuais estáticas utilizarei desenhos, onde serão feitos convites aos voluntários indígenas a se engajar no projeto, assinando os termos de autorização para participação no livro de forma voluntária como desenhistas. O imagético mostrará a realidade do dia a dia na filosofia intercultural e ajudará bastante a trabalhar os textos filosóficos de modo contextualizado. Os desenhos, acompanharão os grafismos que marca a identidade indígena Ticuna. A equipe do projeto, juntamente com os(as) voluntários(as) produzirão os materiais que formarão desta maneira a obra filosófica.

2 Produção

Nesta etapa será organizado o livro “Filosofia em poemas: saberes que estimulam o pensar” que foi planejado na pré-produção.

De posse de todos os poemas filosóficos interculturais e dos desenhos produzidos pelos pelo idealizador do projeto e voluntários, haverá a montagem do livro onde será encaminhado a uma editora que proporcione um preço acessível para impressão e distribuição.

O recurso do projeto do livro sairá da bolsa do mestrando aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A previsão é que se tenha no mínimo 30 (trinta) poemas para impressão do livro com os respectivos desenhos contextualizando a realidade da Filosofia intercultural.

As expectativas para a execução de tais atividades são positivas tendo em vista a experiência do pesquisador na produção de livro e projetos de pesquisa.

3 Pós-produção

Ao finalizar o livro “Filosofia em poemas: saberes que estimulam o pensar”, começará uma nova etapa que será de avaliar os resultados, assim como possibilidades da continuação com outros desdobramentos.

Os resultados serão avaliados por meio de rodas de conversas e questionários qualitativos para que os participantes da produção do livro possam colocar suas impressões a respeito dos impactos do livro paradidático da Filosofia na comunidade escolar.

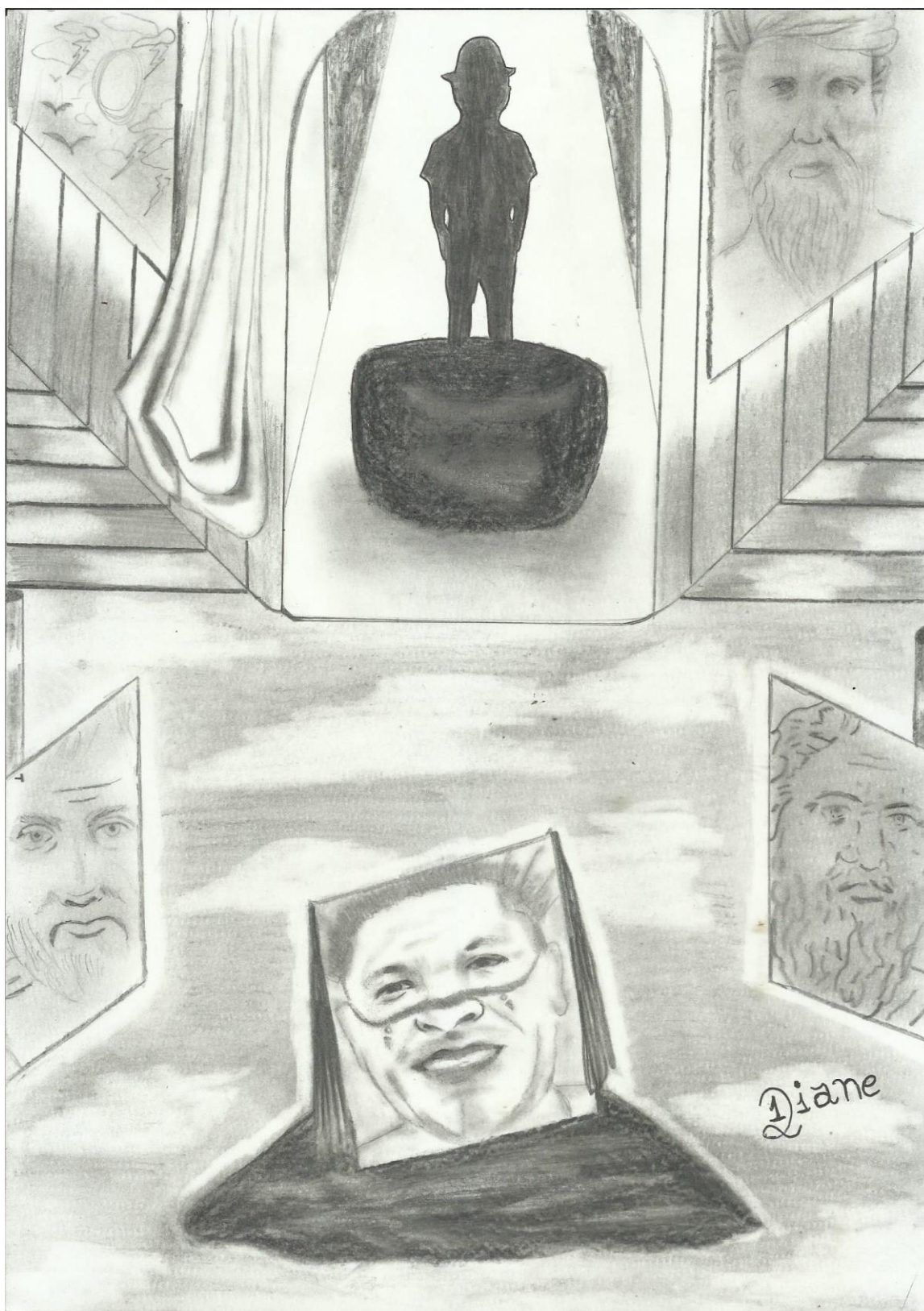
Acredito que os colaboradores da pesquisa ficaram satisfeitos com esta obra paradidática filosófica pois está colaborando ainda mais no ensino aprendizagem de Filosofia e suas interfaces culturais.

Com relação a escola será de grande valia termos um livro em que os participantes são da própria escola abordando suas experiências de aprendizagens filosóficas por meio de poesias.

Portanto, outros agentes envolvidos na educação escolar filosófica só terão a ganhar com uma obra disposta na biblioteca da escola, acessível a todos para ajudar ainda mais a refletir a ação pedagógica do professor de Filosofia no que se refere a interculturalidade do povo indígena Ticuna do Umariacú.

Obra: Filosofia Intercultural em poemas: saberes que estimulam o pensar.

Pseudônimo do autor: Voo do saber - **Cidade:** Tabatinga/AM



Sinopse da obra: A antologia “Filosofia Intercultural em poemas: saberes que estimulam o pensar” foi pensada a partir dos conhecimentos construídos no curso de mestrado de “Ensino de Filosofia” da Universidade Federal do Amazonas, assim como as experiências adquiridas nas visitas técnicas na aldeia do Umariacú II. Neste ajuri de sabedoria poética dos nossos ancestrais, vou trilhando esta árdua tarefa do ensino aprendizagem. De início, como numa viagem vou levando você leitor a conhecer um pouco da filosofia e alguns filósofos que em suas letras trazem a ideia de liberdade, reflexão, crítica até chegarmos a emancipação dos saberes. Logo em seguida, trabalho a questão da interculturalidade, conhecendo um pouco de quem são os indígenas que lutam incansavelmente para defender a nossa floresta com suas belas riquezas. Mostro também na escrita desta antologia, um pouco do espaço da tríplice fronteira, lugar exuberante e rico numa diversidade cultural. Diante disso, aparecem temáticas ligadas ao cuidado com o nosso *habitat*, nos convidando para refletir o que estamos fazendo para melhorar o espaço em que vivemos. Por fim, quero dedicar esta obra a minha amada mãe Alice Barboza da Silva e a toda minha família que pela educação me conduziram chegar neste porto seguro que é o conhecimento. Só a família para saber o quanto passamos por momentos difíceis e nos apoiar principalmente nas horas em que mais precisamos. Dedico também aos professores da UFAM pelos inesquecíveis aprendizados e principalmente ao professor Dr. José Alcimar de Oliveira, homem novo de coração com uma mente brilhante. Agradeço ainda, a(os) gestor(as) Meirene, Jane, Jorge e Jaira, professores e alunos da Escola Estaduais: Duque de Caxias, Marechal Rondon, Almirante Tamandaré e agora ao Centro de Educação de Tempo Integral em Tabatinga/AM, de modo especial aos estudantes que estiveram comigo em toda essa jornada nos projetos ousados de conhecermos outras realidades. A Coordenadoria Regional em Tabatinga/AM, na pessoa da Juci pelo apoio amigo e profissional. Não posso deixar de esquecer de um grande amigo e profissional indígena professor Batista Juvito que sua voz ecoa nesta tradução, homem simples e profissional. Vai também minha gratidão ao Prof Elias, grande articulador em firmar parcerias para que tudo vinhesse se tornar realidade. Para finalizar deixo a frase a você leitor: “*Verae amicitiae sempiternae sunt*” Marcus Tullius Cícero (106-43 a.C.)

SUMÁRIO

Título do poema/poesia:	Pg.
Lizandro: poeta voo do saber	89
A buscar pelo saber	90
Filosofar para além da sabedoria	91
Laboratório de Ensino de Filosofia	92
Teses filosóficas de Trentin	93
Mulheres na filosofia: marcas de sabedoria	94
Deleuze e Guattari e o conceito filosófico	95
Marx e o capitalismo	96
Clãs indígena ticuna	97
A festa da moça nova	98
Falas da terra	99
A vida do Pan-amazônico	100
Vozes dos Povos da Floresta	101
Aniversário indígena: tempo de comemorar	102
A solidariedade entre os povos	103
Amazonas: rico em beleza cultural	104
Fronteira intercultural: paixão por este lugar	105
A natureza na tríplice fronteira	106
Meio ambiente: reflexões sobre a vida	107
O clamor dos animais	108
Primavera em chamas	109
Flores: perfumes da vida	110
Água: bem precioso	111
Paz: desafios da modernidade	112
Discriminação em busca de libertação	113
Folclore: cultura inesgotável de saber	114
Tradução do produto da dissertação do mestrado: livro para a língua indígena ticuna	115

Lizandro: poeta voo do saber

Faço das letras minha alegria
Transformo versos em poesia
E assim vou caminhando na Filosofia
Buscando emancipação e sabedoria.

Moro às margens do Solimões
Terra que encanta os corações
Que fica entre duas nações
Peru e Colômbia nossas paixões.

A culinária deste lugar
Vale a pena degustar
É muito rica a encantar.

Vou caminhando pelo saber
Vivo a aprender
Conhecimentos a me transcender.

A buscar pelo saber

Sou caminhante, em busca da sabedoria,
 não aquela da aparência,
 mas a que possui toda essência.
Talvez a encontre em uma poesia.

Sei que não é fácil atingir o saber
 pois exige disciplina e planejamento,
acompanhado de leitura e engajamento,
para que o conhecimento vire um lazer.

A filosofia trabalha com a crítica e reflexão.
A poesia permitir a liberação do imaginário,
 busquemos as duas para nossa libertação.

Pelo saber os grandes gênios foram visionários,
 houve inventos e descobertas com perfeição.
Então faça do saber, algo extraordinário.

Filosofar para além da sabedoria

Quer olhar além das aparências?

Busque ser amante do saber

Não é uma tarefa fácil aprender

Requer estudo e persistência.

A virtude do filósofo é o espanto

Já dizia nos seus escritos Platão

Mas deve-se trabalhar a razão

E fazer da sabedoria um encanto.

A filosofia te ajudar a pensar

Refletir a respeito da realidade

Voltar para si mesmo e questionar.

Nessa busca pela verdade

Ela te faz lapidar

Conduzindo-o a liberdade.

Laboratório de Ensino de Filosofia

Entrar nas maravilhas do saber
Foi viajar nos mistérios da filosofia
O laboratório veio nesta magia
A despertar para o conhecer.

As docentes com determinação
Da pedagogia veio a Jocélia
e da Filosofia a Valcicléia
Que nos guiaram nessa lição.

Aqui fica o nosso agradecimento
Por todas as noites a nos ajudar
Contribuindo com bastante conhecimento.

Vamos continuar a estudar.
Levando vocês no pensamento.
E lembrem-se, vocês são nossas joias angular.

Teses filosóficas de Trentin

Trentin nos chama para discussão
Para conhecer as teses do filosofar
Já na primeira, vem questionar
O uso da filosofia sem distinção.

As teses mostram desde a legalidade
Inclusive avaliação e metodologia
Do debate do conteúdo de Filosofia
Em busca das raízes da verdade.

Se em Filosofia há o que aprender
Tem-se que organizar os argumentos
Exercitando o amor pelo saber.

Seja articulado com o pensamento
Faça da Filosofia, seu viver
E terá bases para o conhecimento.

Mulheres na filosofia: marcas de sabedoria

A imagem das mulheres na filosofia
Acompanha uma mística de amor
Ultrapassa tempo avassalador
São deusas e filósofas com maestria.

Elas apresentam tantas habilidades
Discutem questões filosóficas e sociais
Fortes e inteligentes são atemporais
Nos instigam até a buscar liberdade.

Hanna Arendt nos incentiva ao direito
Simone de Beauvoir nos traz esperança
Mostrando que o mundo não é perfeito.

Hodiernamente são grandes lideranças
Lutam contra o preconceito,
E dão exemplo de perseverança.

Deleuze e Guattari e o conceito filosófico

O conceito é o centro da filosofia
Criados, inventados ou fabricados
Nos operacionaliza ao aprendizado
São feitos com maestria.

Toda criação é singular.
Provém de uma necessidade
A pensar os problemas e a realidade
Em analisar e superar.

Dedicam-se ao trabalho conceitual,
Deleuze e Guattari, mestres da criação
Que não pode ser superficial.

O conceito pode ser uma articulação
Ao mostrar que a filosofia é essencial
Em seu devir ou em outra conexão.

Marx e o capitalismo

Se comprometer com a realidade
É um desafio do marxismo
Onde compreende e nega o capitalismo.
A pensar uma outra sociedade.

Marx na “mais valia”
Nos mostra a disparidade
Do salário pago ao valor de verdade
Para não dá ao burguês a regalia.

Na luta de classes não há como negar
Burguesia e proletariado em ação
E Marx nos está a alertar

Cuidado com a exploração
O pensamento pode coisificar
E deixar você na alienação.

Clãs indígena ticuna

Cada ticuna pertence a uma nação
Respeitando o seu irmão.
Antes estavam misturados
Mas Yo'i pensou pelo povo amado.

Para o povo não cair na extinção
Preparou o caldo da jacarerana
Dando aos parentes que ama
A fim de manter a evolução.

Ao gosto que cada um sentia
Yo'i mostrava o clã que pertencia
E isso acontecia numa alegria.

Do buriti, sauva, galinha, avai
Mutun, genipapo, onça, maguari
Urubu-rei, tucano, arara, olhem aí.

A festa da moça nova

Num ritual da mudança de idade
A menina passará para a mocidade
De início fica isolada
Por sua família amada.

É preparado o ritual
Para este momento especial
A festa sagrada vai começar
Com cantos para o indígena dançar

Tem caçuma e pajauru.
Instrumentos do chocalho ao tambor
E até o turi pintado de bure ao urucu.

Tudo isto é feito com amor
Lindo enfeites, máscaras e cocar
Para alegria deste lugar.

Falas da terra

Na busca pela sobrevivência
Lutam pela visibilidade
Com educação de qualidade
Nós somos resistência.

O povo indígena tem jeito de pensar
Lutam pelo direito de existir
Parem de destruir
Vamos cuidar desse lugar.

Alguns parentes são ameaçados
Inclusive de extinção
Isso muitas vezes não é contado.

É tão triste a invasão e violação
Do povo sagrado e massacrado
Vamos respeitar nosso irmão.

A vida do Pan-amazônico

Nossos rios são as estradas,
o caboclo preserva esse lugar,
serve para o trabalho e passear.
A natureza é a pátria amada.

No dia a dia caçamos e pescamos,
além de estudar e fazer artesanato.
Há famílias que ainda tem artefatos,
passados para outras gerações que amo.

Na Floresta Amazônica está o nosso ser.
Enfrentamos os problemas na união,
se derrubar a mata o povo irá sofrer

A biodiversidade nos leva a reflexão
Se cada um fizer sua parte e entender
Teremos um mundo mais irmão.

Vozes dos Povos da Floresta

O negro, o indígena ou não
Todos fazem seu clamor
De conservar a floresta com amor
Vamos dizer não, a destruição.

Habitantes tradicionais da Amazônia
Vozes que ecoam para nos defender
Contra o invasor cruel que nos faz sofrer
Não podemos deixar o fogo virar insônia.

Os brados tiram os predadores desse lugar
Nossa arma é o conhecimento da defesa
Para não destruir, e sim preservar.

Não levamos à exaustão da natureza.
Precisamos o Planeta salvar
E educar para não acabar essa riqueza.

Aniversário indígena: tempo de comemorar

Das tribos guerreiras Kokamas
vem a linda Taty Tsamia,
festejar seu niver da alegria,
ao som do tambor que proclama.

Dos animais ao lindo Pietâ,
filha do cacique, um grande defensor,
sempre trata a todos com amor,
o brilho de Tsamia voa como borboleta.

A aldeia comemora em união,
mais um niver na comunidade.
de repente o ajuri traz a refeição.

É feito o ritual da passagem da idade,
ouvem-se músicas e canção,
desejando a ela total felicidade.

A solidariedade entre os povos

Neste momento de pandemia vamos com reflexão
Saudar a solidariedade entre os povos de todas as nações
Sem jamais deixar de ajudar de coração
Aqueles que precisam também de nossas orações.

Vamos todos ajudar
Desde o indígena, negro ou branco melhorar
Independentemente de pandemia sempre colaborar
Para a vida no planeta celebrar.

Nossas ações de paz e liberdade
Só se concretiza em igualdade
No instante em que tivermos também alteridade.

Portanto, colabore com fervor
Para amenizar esse mundo avassalador
E assim, teremos a cultura de solidariedade e amor.

Amazonas: rico em beleza cultural

O Amazonas e suas lindas florestas,
do artesanato a danças populares,
das etnias com seus lindos cocares,
apresenta seus rituais em festas.

O Teatro Amazonas, és o cartão postal.
O festival de Parintins, vem alegrar.
Esse povo que vive a expressar,
a cultura tão rica e imaterial.

Na culinária temos o peixe assado
uma das gostosuras desse povão
vale a pena provar e ficar encantado.

Temos o Carnaboi que traz emoção,
lindos lugares e um povo animado,
Assim é o Amazonas, minha paixão.

Fronteira intercultural: paixão por este lugar

Quem quiser conhecer
a mais bela fronteira do Brasil
terra de encanto varonil
Aqui você vai ver

Os banzeiros do rio das cidades
O por-do-sol a impressionar
De lindos lagos nesse lugar
Com uma rica diversidade.

O Brasil na culinária deliciosa
Do indígena o peixe assado
Do Peru, o ceviche impressionado
O sancocho das colombinas graciosas.

Temos o Festisol da interculturalidade
O Umariacú no aniversário da comunidade
Letícia com a Confraternidade
Santa Rosa no carnaval de qualidade.

Venhas festejar alegrias
Conhecer linda gente
És um lugar diferente
Das festas a culinárias que contagia.

A natureza na tríplice fronteira

Tão bela até na tela
Nos olhos de quem vê
Vale vir conhecer
Admirados com este lugar
Com gente alegre a encantar
Venhas para fronteira
De Tabatinga, Letícia e Peru
Até os indígenas do Umariáçu
Numa rica mata brasileira
O rio Solimões
Aproximando corações.
Tenhas certeza
Que esta natureza
É uma das riquezas
Do açaí ao buriti
Do pirarucu ao tambaqui
Nas tardes ensolaradas
Ou nas noites com chuvadas
Eis o verde com tamanha perfeição
Com cheiro que nos causa admiração
Numa rica mistura estrangeira
És a natureza verdadeira.

Meio ambiente: reflexões sobre a vida

O clima no Planeta está mais quente.
O que está acontecendo com a gente?
O ser humano tem que refletir
Para não acabar com o nosso existir.

São lixos jogados no chão
Rios e até oceanos com contaminação
O que será da humanidade?
Se não pensarmos com alteridade?

Que tal o meio ambiente zelar?
Dando a floresta mais valor
O mundo limpo agradecerá.

Pense no futuro promissor
Em uma geração com outro patamar.
Se não muita riqueza desaparecerá.

O clamor dos animais

O planeta passa por mudanças.
Temos animais que merecem atenção,
Vamos cuidar para não ficar em extinção
E fiquem só nas lembranças.

Do lobo-guará a onça-pintada,
peço ao homem cruel e predador
pare de matar os animais, tenha amor,
e valorize a pátria amada.

Alguns animais nos dão até alegria,
são os de estimação carinhosos.
Vivem nas casas e fazem euforia.

Seja mais um defensor virtuoso
Salve os animais dessa sangria
Tornando-se um ser afetuoso.

Primavera em chamas

Chegou a mais linda estação,
pena que ela pede ajuda,
para juntos irmos para luta,
apagar o fogo numa ação.

A mídia mostra com tristeza,
são animais e plantas morrendo,
algumas pessoas socorrendo,
o que será de nós sem a natureza?

Não vamos desistir de divulgar,
esse ato numa só corrente,
e deixar a primavera respirar.

Vamos lutar de modo consciente,
fazer as flores da primavera refrescar,
não só meu lugar, mas em todo ambiente.

Flores: perfumes da vida

O que seria da natureza sem as flores?

O perfume que elas transbordam

O colorido contínuo que contagiam

Suas diversas formas e primores.

O dia traz lindas flores para vida

Seja a flor grande ou pequena

Transmitem uma paz amena

Deixam as pessoas extrovertidas.

A função da flor é mediar união

Recebê-la traz mais encantamento

O afeto chega logo ao coração.

Elas são a magia do sentimento

Não serve só para decoração

Transbordam de alegria o pensamento.

Água: bem precioso

A água que sacia nossa sede
Nos leva a pensar
Preserve para não acabar
Não gaste demais, não excede.

22 de março é o seu dia
Dela o pescador tira o sustento
Por ela os barcos vão a contento
Desbravando noite e dia a geografia.

Nas suas curvas mostram as belezas
Suas cores claras, negras ou barrentas
Exaltam a sua maior riqueza.

Numa relação simbiótica nos alimenta
Sem a água, o que seria da natureza?
Por isso não polua o que nos acalenta.

Paz: desafios da modernidade

Não é fácil falar de paz atualmente,
são tantos conflitos por poder,
mas vamos juntos tentar reverter,
e deixar a paz acontecer na gente.

No estado de calma ou tranquilidade,
façamos ecoar a paz em qualquer lugar,
pode ser com um gesto ou olhar,
nesta luta é importante a alteridade.

É preciso ter um diálogo em cada nação,
pensar no povo e não ser adversário,
tendo uma cultura de compreensão.

Cada um de nós precisa ser solidário,
fazer de cada palavra uma ação,
e juntos termos um outro cenário.

Discriminação em busca de libertação

Em pleno século XXI, notícias da televisão
Manifestações clamam por libertação
Para que o racismo seja banido
E o direito a não violência seja exercido.

"Nunca perca a fé na humanidade"
Já dizia Gandhi com relação a igualdade.
Acredite, tudo isso vai passar
Uma nova sociedade surgirá.

Zumbi dos Palmares és a resistência
Mandela no apartheid é a independência
Luther King pacifista és uma resiliência.

Vamos juntos lutar pela justiça social
Tratando as pessoas de maneira igual
E fazer um mundo sem preconceito racial.

Folclore: cultura inesgotável de saber

São costumes ... de uma cultura e região.
O folclore nasce assim para você viver,
a riqueza milenar do povo e aprender,
a importância de valorizar uma nação.

Como é tão gostosa as festas populares.
E os personagens do folclore brasileiro?
O saci-pererê, a iara, o boto, pioneiros.
Eles estão nos contos dos familiares.

Valorize esse patrimônio imaterial,
rico na popularização coletiva
e que fazemos na transmissão oral.

O folclore está nas sensações afetivas,
mexe com o nosso intelectual,
deixando sempre um ar de expectativa.

Tradução do produto da dissertação do mestrado: livro para a língua indígena ticuna

Puracü arü naëru: Norü ügü nacümagü na nhuäcü i wüetaü i de'agüitchimaüma'ã: cu'agü i nu'ü cua'gü'ü i inü.

Nawümatücüega na nagu nawüegaüca': nhuäcü na natchü ü i cua'

Īane: Ya Ottawa/AM

Norü i'raätchi i puracü: Norü daugü “Norü ügü nacümagü na nhuäcü i wüetaü i de'agüitchimaüma'ã: cu'agü i nu'ü cuagü'ü i inü.” Rü inüwa ninaü rü nayanguutchi nawa i taü i ngu'gü i “Norü ügü nacümagüwa arü ngu'ëë” Ya Nguepataü Natchi'ianecüã' do Amazonaânawa ngemane, ngemaäcü rü cuaã'tchiruüma'ã i yaugüetanü'üma'ã i cua'gü i marü memareü arü daugügu nawa ĩane ya Marewatchu II. Nhaã cua' arü waiyuriwa norü inüguwa i nü'iraügu'ü i torü duü'ügu, rü nagu ta tchiü i ngueëtaecüma. Norü ugüwa, nhama tchiüürü rü cuca' tchaange na ugütaewae'ü qui'ü na nü'ü cucua'üca' i irarüwa i Norü ügü nacümagü rü nümaücügu ya naümatügücü i inücümagü i norü ematügüwa rü naya nge' i inügu i ngearü gutchaü, inüätchi, utchigagü nhumata nawa tangugü cua'gü arü nguutchi. Ngegumawena'ätchi, puracü nagu i Nacümagüna nhuäcü i puracü'ü, nü'ü icua'gü'ü irarüwa na tacügu yi'igü'ü i maïyugü i taguma ipaeü na naca' inuëü na inanapoüü i torü nai'necü i norü meü i ngemaügüma'ã. Rü tchanawe ta i wüetawa nahaã daugüwa i de'atchimaüguwa, natchiga irarüwa tamaë'tchi i natchicagü i nügu'ütawa ngemagü'ü, natchica guüma nü'ü ngemü e nhumatchi ngemaüätchiü i guüraü'ü i tacümagü nü'ü ngemaü rü guüraü'ü nacümagüane. Ngemaëtüwa na'cü, nangogü nagu iya utchigaü i nawa yadaü i tatchicagüene, rü yigüna taugü na nagu rü'inäëica' na tacü i'gü'ü para na narü meüca' i natchica i nawa maëü. Norü gu na'cü, tchanawae na tchanaäü i nhaã puracü tüna ya tchorü mama ya Alice Barboza da Silva nhumatchi ya guäma ya tchautanüägü cü ngema guetaecüma'ã rü tchoü nüã tanguëëgü i nhaã türe daurüüäüwa rü ngema ni'ï i ngema cua'. Rü nagu ta tchayau a yima gueërüügu ya UFAMarü na'ca i atguma taguma nü'ü rüngumaü cua'gü i iyauü rü na'ca' ya ngueëëruü ya Dr. José Alcimar de Oliveira, yatü ya ngewacaarü maüneäcü rü wü'i i baibeäëcü ni'ï . Rü nü'ü tcharü moë , i guüm agueëëtaruügu rü nguëtanü'ügu ya Nguepataüchicagü: Duque de Caxias, Marechal Rondon e Almirante Tamandaré, rü meëtchiäcüma nü'ü i nguëtanü'ügu i tchütawa ngemagü'ü i guüguma nawa i nhaã puracü taüttiü tama muüäcü to i ngupetünegü. Na tchaaguëëica' nüã tchanaü i de'atchimaü cuca' cuma pa ugütaetanü'ü: i nhaã “Verae amicitiae sempiternae sunt” Marcus Tullius Cícero (106-43 a.C.) nüãma pena.

IYAÍ'RAĀTCHI'Ī

De'atchimaũgü arü naērü /de'a arü cua':	Pg.
Lizandro: nawümatücü na nhuãcü natchü'ü i cua'	117
Ngema dau naca' i cua'	118
Norü ügüwa nicudaẽẽũ naětüwa i cua'	119
Natchica i nguẽẽtae i ngema norü ügü	120
Trentin arü puracü Norü ügü i ümatügü'ũ	121
Ngeãtagü ta nagu tide'agü norü ugü i tacü: cua'ruũ i cua'arü	122
Deleuze e Guattari e nü'ũ niu utchiga Norü ügü i tacüтчigagü	123
Marx nhumatchi urü'ena meã nananu i duũ'ũgü	124
Nacüã'gü i maĩyugü i Ticuna	125
Yü'ue	126
Na'ane arü de'a	127
Pan-amazônico arü maĩ	128
Naĩnecüãgü i duũ'ũgü arü naga	129
Maĩyugü arü taunecü ningucutchi: nguneũ nagü naüтчigaũ	130
Ngema nguẽẽ nügütanüwa i duũ'ũgü	131
Amazonas: ngemaũgü nü'ũ ngemaũ i nacümagüwa	132
Üyeane Norü ügü nacümagüwa: ngetachaũ naca' i nhaã natchica	133
Naane i natchica tamae'pü nügü'ütawa i ngemaũwa	134
Nachica : cua'ãтчigü naca' i maũgü	135
Ngema naẽĩgü arü aigü'ũ	136
Nacümagü i nguneũgü na nhuãcü yi'ĩũ rü iniaane	137
Putüragü: maũ arü yi'emagü	138
De'a: i tatanü'ũtchiũ	139
Tacügü nawa i ngemaũ: na nhuãcü iya üũ i nguneĩgü	140
Yigü iutchigaũ naca'tchi i metanümareĩ	141
Nacümagü arü cua'gü: nacümagü i taguma ya guarü tchurutchiĩãũ i cua' arü i'ĩũ.	142

Lizandro: naümatücü i cua' arü tchü'ü

Tchanaü emetügüruüea i tchorü taãẽ
 Tchaaĩtchiẽẽ i de'atchimaüma'ã tchawüetaü
 Rü ngemaãcü rü nagu tchiiü i norü ügü i tacü
 I'tchaadau tchanawe'eĩãcü i cua'.

Natchipenüwa tchamaü i Tchurimaü
 Naane i maüneü yauarü poraãü
 I nacüãgüwa ngemaü
 Peru nhumatchi Colômbia torü auãtchigü.

Ngema onaarü ü i nhaã natchicarü
 Rü nameẽtchi na nü'ũ iwenetaü i norü tchi'
 Rü ãürima n ngemaüã ni'ĩ na nanayauü i pora.
 Rü nagu itchiü ngema cua'
 Tchamaü naca' na nü'ũ tchacu'ãüca'
 Cua'gü na ye'erawa tchangemaüca' a.

Ngema dau naca' i cua'

Tchama rü i'üetchamareĩ tchi'ĩ, na anca' tchaadauca' i cua',
 tama cü ngema ütchicüããmare,
 notürü ngema guũma i inü i nagu iyauũ ni'ĩ.
 Ngürüãtchi ta nü'ũ cuyangau i de'atchimaũgü arü puracüwa.

Rü nü'ũ tchacua' ni'ĩ na tama natautchaũ na anawa ingu'ũ i cua'
 Rü naca' inaca na nagu i'ĩũ i puracü wegu nu'ũ,
 Naümücü'ü i ugütaewa nhumatchi tügü tiuũ na aicuma nü'ũ tucua'ũ,
 Na ngemaãcü i cua' na ngutchaũ a ngu'utchiũca'.

Ngema guũ arü ügü rü nama'ã napuracü i utchigagü nhumatchi inügü.
 Ngema de'atchimaũma'ã i puracü'ü nayangu'utchiẽẽ i tacü nagu rüĩnü'ũ,
 rü naca' tayadaugü i tare na nawa i'nguũca'.

I cua'ãcü tagü arü inügü'ũ rü nagu anrü'ĩnüẽ i tama nü'ũ idau,
 nangema na nayanguutchiẽũ nhumatchi na nama'ã narü ĩ'ũ i megüma'ã.
 Ngegumarü'ũ rü naü nawa i cua', tacü ngeguma'ãtchitama a ngu'utchiũ.

Norü ügüwa nicudaẽẽü naẽtüwa i cua'

Nü'ũ cudawenütschaũ i daũwaemare?

Naca' nadau na nü'ũ cungetchaũ'ũ cua'

Rü tama wü'i puracü i tautchauta ni'ĩ na nü'ũ icua'ũca'

Na nawae na ingu'ũ rü nagu yaõũ.

Norü me ya yima naümatücü i norü ügü rü meẽtchiũ ni'ĩ

Rü marü nü'ũ niu i norü ümatügüwa ya Platão

Notürü nama'ã tapuracüe i aicuma

Nhumatchi naü'ũ i cua'wa i wü'i meĩ.

Ngema norü ügü rü cuũ narüngüẽẽ na nagu rü rü'inü'ũ

Cua'atchi i'üũ i ngetchũ nawa i aicuma

Cuguca'tama quiataguũ rü ca cuũũ.

Nhaã dau cuũũ nawa i aicuma

Tüma rü cuma'ã tanaü na naünatü'ũ

Nayangeũca' i ngema guũma i meũ.

Natchica i nguẽẽtae i ngema norü ügü

Na nagu yaücuũ i ngema cua'arü me
 Rü nagu rüũãneũ i ngema tacü i tama nü'ũ icua'ũ i ngema norü
 Yima nguepataũtchica ngema ninaũ i nhaã tü'ãẽẽ
 Rü nayaũẽẽ na nü'ũ icua'ũca'.

Yiema nguẽẽruũgü i meã nuãcü
 Nguẽẽtaecüma'ãcü ya Jocéliawa ninaũ
 nhumatchi ya Valcicléia arü ta ni'ĩ i norü ügü
 rü toũ niũpe'e i nhaã puracuwa.

Rü nuã ngema i torü moẽtae
 I guũ i tchütaũgügu na toũ perüngüẽẽũ
 Rü nguẽẽ piügü'ũ i taũtchiũ i cua'ma'ã.

Ngiã tayadaẽẽ na ingueũ.
 Rü peũ tigagü nawa i inügü.
 Nüna picua'atchigü, pemagü rü torü natchagü i amaguũ peĩgü.

Trentin arü puracü Norü ügü i ümatügü'ũ

Trentin rü tûna nau na nagu ide'agü'ũ
 Na nü'ũ icua'ũca' i puracü na naü'ũca i Norü ügüca'
 Marü norü ügüwa , rü inaca
 Ngema nhuãcü na nama'ã ipuracü'ũ i norü ügü i tama toicaraũãcü.

Ngema puracü i ümatügü'ũ rü nanawe i mugüãcü
 Ngemaëtüwa na'cü puracü arü ü rü nhuãcü i na macüma na nama'ã i puaracü'ũ
 Natchiga na ide'aũ i naũne i ngema Norü ügü
 Nhumatchi naca' yadaugü'ũ i natchuma'ã aicuma.

I ngema Norü ügü rüwa nangema i tacü nü'ũ icua'tchaũ'ũ
 Rü na nawae na meã nanuũ na nguãcü iyapueẽũ
 Rü tanaü i ngetchaũãcü i ngema puracü naca' i cua'.

Rü nüẽ ngeguma nagu naücugu i ngema inüma'ã
 Rü nawa naü i norü ugüwa, na nagu cumaũ'ũca'
 Rü ta cuũ nangema i nawa nedaũ i cua'ca' i i'ĩũ.

Ngeãtagü ta nagu tide'agü norü ugü i tacü: cua'ruñ i cua'arü

Ngema ngeãtagüitchicüna'ã nawa norü ugü i tacü

Rü tümagü naãtchiũ maũ ü'üneũ i ngetchaũca'

Naüpetü i nguneũgü na nataüitchiũ

Tupanagü ti'ïgü rü norü ugü i tacü arü i norü mesma'ã i ngueẽẽtae.

Tümagü tanawegü guũraũ'ũ nacümagü puracü

Nagu tida'gü i natchigagü norü ugü i tacügü nhumatchi natücumügü

Taporaeitchi rü ticua'ãgü'ütchi i ngunegüãũ

Ngumata meũwa tama'ã nangu na na' yadaugü'ũ.

Hanna Arendt rü tama'ã nü'ũ tiu na tü'ũ nangemaũca'

Simone de Beauvoir taca' ngmema nitayange i tape'e

Tanawe i naane na tama naweguũ.

Hodiernamente rü taüma i ãẽgacügü ti'ïgü

Naca' tanuẽ i tchiegü'ũ i tatchigagü,

Rü tana'ãgü i cua'ãtchiruũ na nawa i'ũũca'.

Deleuze e Guattari e nü'ũ niu utchiga Norü ügü i tacüтчigagü

Ngema natchiga i **norü ügü i tacü** rü norü aiepe ni'ĩ

Nayaĩ'ĩtchiẽ, nayaü'ütchiẽ urüe'na inaü'ũgü

rü tama'ã nananguũẽẽ i tacü marü icua'ũ

rü inaü'ũ i nguẽẽtarerü'ũ arü cua'güma'ã.

Guũma i tacü yaeẽũ rü wü'itchiretama ni'ĩ.

Erü wü'i ngemaũca' ni'ĩ inaüũ

Na nagu nagu rü'inü'ũca ngema gutchagü rü nhumatchi gutchagü ngema aicuma

Na nangugü'ũca' rü napoẽẽũca'.

Rü niõãgü i puracü i natchigaca',

Deleuze rü Guattari, ngueẽẽruũ naügücü ni'ĩ

Cü rü taucürüwa ye'erawa ü'ũ ta ni'ĩ.

Ngema natchiga rü name ni'ĩ nügüwa yadagü'ũ

Na naweũca' i ngema Norü ügü i tacü na ãũrima nameũ ni'ĩ

Na nhuãcü ngema nenaũũ urü towa yacunaũ.

Marx nhumatchi urü'ena meã nananu i duũ'ũgü

Rü tchi ngeguma nama'ã nauegügu i aicuma

Rü wü'i ü ni'ĩ ya marxismo arü

Ngeta nagu iyaõũwa nhumatchi tama nhaũwa i meã nanuũ i duũ'ũgü

Na nagu rü'inü'ũ i wü'i togü i duũ'ũgütucumü.

Marx rü “wena arü nanangugü”

Tü'ũ nanawe i tama nügüma'ã wü'iguũ

Norü natanü rü naãtanü norü porama'ã i aicuma

Na tama iyaũca' i itanü'ũtchi naca' i norü ngemaũ.

ãtucumüãcü arü nuwa rü natautama na tama nhagü'ũ

Itanü'ũtchi rü ngema duũũgü ngearü ngemaũgüãũ ni'ĩ inaũgü'ũ

Rü Marx tü'ũ inanangemaẽẽ na i'ũãẽgü'ũca'

ũãẽ yigügu idaucüraũmareũ

Ngema inü rü nayaĩĩtchiẽẽ i natchigagü

Rü ngema'ãcü i cuma rü taũtama yea cutamareta.

Nacüã'gü i maĩyugü i Ticuna

Wü'itchigü i Ticuna rü wü'i i nacü'ãwatchigü naü'

Na'eneũ nangetchaũ.

Norü ga norü ügügu rü nuĩcagümare

Notürü gaYo'i rü nagu narü'inü erü norü düũ'ũgü'ũ nangetchaũ.

Ngeguma taguma aguĩca'

Rü nanaü ga yema ngiritü'ũ

Tüna nana'ã ga natanüãgü ga tü'ũ nangetchaüẽ

Ngemaãcü rü taguma nayagu na wipe'ewa naĩ'ũtanü'ũ.

Yema na wü'ietchigü'ũ nameũ rü nü'ũ ticua'ãtchi

Yo'i rü nanawe tümacü'ãtchigu i nawa taü'ũ

Rü ngeguma rü inayadau i wü'i taãẽ.

Yima temawa, toüwa, otawa, aruwa

Ngu'nüwa, ewa, aiwa, cowawa

İyü ya nge'ewa, paiyuwa, ngoüwa, duca' nü'ũ pidau i ngema.

Yü'üe

Ngema yü'üwa ya naĩ taunecü ingucutchiũ

Yiema bue na pawa taũũ

Norü ügügu rü tü'icatama tarüwataũ

Naca' na tü'ũ tangetchaũ'ũ ya tūmatanũ'ũ.

Rü norü me'ẽẽ i yü'üe

Nhaã nguneũ i me'ẽtchiũca'

Ngema peta i utü'ũ rü tanaügu

Ngema utüegüma'ã maĩyuarüma'ã naya yü'eĩca'

Nangema i tchãũ nhumatchi payawaru.

Paetagüruũ i arutchacure'e ya tutuma'a

Nhumatchi ta i turi buretchicüna'ãma'ã tchauũ ütama'ã.

Guũ i ngema rü ngetchaũma'ã ni'ĩ naũ'ũ

Imecücüraũ'ũ i nga'ãẽtaegüruũ, toütchametügu nhumatchi ngo'üpeatü

Norü taãẽruũ i nhaã natchica.

Na'ane arü de'a

Maïca' arü dau
Naca' toï nangemaïcata

Nguêëtae i meã ingeü
Tomagü ni'ï itiü'ütama.

Ngema duï'ügü i maiyugü nü'ü nangema i nacüma na narü'inüëü
Naca' tanuë i ngemaïca' ngemaï
Ipitchaâtchie na piyaguêëü
Ngiã nüna taduagü i nhaã natchica.

Tümaë ya totanü'ü rü tiãünegü
Ngematürümacü a gu'êëïtchi'ï
Ngema rü muëpücüna tama ni'ugü.

Rü ngetchaü ni'ï i ngema cuãcü tchocu nhumatchi daucuarü
Ngema duï'ügü ü'üneü nayue tchieãcü
Ngiã taeneü tangetchaü.

Pan-amazônico arü maĩ

Torü tatügü namagü ni'ĩ,

Ngema maiyu i tagucüa rü nuna nadau i nhema natchica,

rü puracüwa nu'ũ name nhumatchi ũanewa.

Ngema naãne arü ngemaũgü rü ngetchaũ i gu arü ügü

Ngema nguneũ rü nguneũgu rü tawücaegü nhumatchi tatchoniẽgü,

Naẽtüwa ni'ĩ tanguẽ rü mugümüãne itaügü'ũ.

Ta yiema ya tügütanü'ũ i tü'ũ nangemaẽ tacügü arü ü,

Togü i tûmatanü'ũwa naüẽ'ẽẽ i ngema nü'ũ tangetchaũ'ũ.

Nainecü Amazonica arüwa ni'ĩ i nangemaũ i torü na tacü ti'ĩgü'ũ.

Rü tayange i gutchagü i âtümüwa,

Tchi ayegügu i nainecü i duũ'ũgü rü tanioãẽgü

Ngema guũraũ'ũ i tacügü rü inüãtchi tü'ũ naüẽẽ

Tchi wü'ietchigü tûma arü taügu nhumatchi nü'ũ tacua'gu

Rü nangema i naane i taeneãcü tchi'i'ĩũ.

Naĩnecũãgũ i duĩ'ũgũ arũ naga

Ngema wawe, ngema maĩyu urüe'na tama

Guũma rü nanaũgũ i norũ cucutanũ

Na nũna idau i nainecũ i ngetchaũma'ã

Ngiã tama nhatarũgũgũ, i ngema guẽẽ.

Amazõniagu ãtchiũũ'ũca' ni'ĩ

Nagagũ nũgũ iyaũgũ'ũ na tü'ũ inapoũũca'

Naca' i ngema cuãcũ tchocuũ i tchieũ i òãẽ tũna amareũ

Rũ taucürüwa tayange na yima ü'ü na tama tü'ũ nape'ẽũ.

Ngema i nuẽũ rü ta inanawoũ norũ guẽẽgürũũ

To'negũ rü cua' arũ poũ ta ni'ĩ

Na tama nayaguẽẽũca', rü ngu na nü'na idaugũ'ũ.

Tauma tayangegũmare i naane arũ ngemaũgũ.

Tanawaegũ nanamaẽũ i naanepũ'ü

nhumatchi i nguẽẽtaeũ na tama yangũca'i nhaã ngemaũgũ.

Maĩyugü arü taunecü ningucutchi: nguneĩ nagü naüitchigaĩ

Ngema poratucumü'ũ i duũ'ũgü rü Kokamagütucumüwa nangema

Rü yiema ti'ĩ ya meẽtchie Taty Tsamia,

Na ipetaeũ nawa i ngema taãẽ,

Yima tutugawa rü nagu niu.

Naẽĩgü ya mecüraũcü ya Pietâ arü ,

Ãẽgacüacü, wü'i taüthicü ya poũruũ,

guũguma rü guãũma ngettchaũãcü nayau,

ngema tüma arü naĩgücü'ü ya Tsamia rü natchü'ü i durirü'ũ.

Yima ãane rü nanaüthiga wü'iwa,

Wena arü ngema taãẽ rü nanaügü ya ãanewa.

Ngürüãtchimare i ngema waiyuri rü ngema ninange i ona.

Rü inaü i yü'üwa i taunecü arü ngupetü ,

Rü nü'ũ tainüẽ i paetagü nhumatchi utüegü,

Tüna tanau'utchi guũma i taãẽ .

Ngema ngüëë nügütanüwa i duũ'ũgü

Nhaã dawë'ema rü nguneũguwa ngiã ti'ĩ inügüma'ã
 Moë taügü nhumachi tacü tü'ũ nguũũ i duũ'ũgütanüwa i guũ i natchi'ĩanecüã'
 Biata cü nhugu inangeũ na ngüëë i ügü'ũ i maũnema'ã
 Yiemagü cü nawaegüeta i torü yumüëgü.

Ngüã guãma ngüëë taügü

Nawa i maĩyugü, wawegü urüe'na tchogü'ũ narümeũca'
 Tama dawë'emagurica guũguma ngüëë taügü
 Ngeguma naanepü'ü arü maũ inanaüthigaũca'.

Torü puracügü i ngetchaũ arü nhumatchi memareũ arü
 Nayaü'üthi ngeguma ngeguma i wi'iguguricatama
 Rü ngegumatama na tü'ũ nangmaũ ta i na togü i'ĩgüthũ'ũ.

Ngegumarü'ũnacü, ãũãtchiama'ã naü

Nayairaãtchieũ i nhaã naane i taüthiũ
 Rü ngema'ãcü, rü ta nagemã ngema tacüma i ngüëë nhumatchi ngetchaũ.

Amazonas: ngemaĩgũ nü'ũ ngemaĩ i nacümagüwa

Ngema Amazonas nhumatchi norü mecüraũ'ũ i nainecügü,
 mugümüãnewa rü yü'ütanü'ũgütucumüwa,
 ngeta inamaẽüwa i duũ'ũgü i norü megü'ütchine ya ngo'ücürama'ã,
 nanawegü norü yü'üegü i petagüwa.

Yima Teatro Amazonas, rü wü'i natchica ni'ĩ.
 Ngema Parintins arü petawa , rü tü'ũ nataãẽẽ.
 Nhaã duũũgü rü nagu namaẽ i na nanaweũ i tacü,
 Ngema nacüma rü ãñima nangemaüã' nhumatchi rü tauma tacü nü'ũ natau.

Ngema üwemüwa rü nangema i tchoni naũ
 Wü'i i tchi'itchiũ i ngema duũ'ügütucumü arü
 Me'ětchiũ na nü'ũ i'ũũ rü woema ngema rüãũ.

Nangema i Wocaarü Peta i taãẽ ãũ,
 Me'ětchiũ i natchicagü nhumatchi wü'itucumü i duũ'ũgü taãẽgü'ũ ,
 Nhaũ ni'ĩ i Amazonas, tchorü ãũãtchi.

Üyeane Norü ügü nacümagüwa: ngetachañ naca' i nhaã natchica

Te'e nü'ũ cua'tchaũẽ
i aũrima me'etchiũ i Tagucüã' arü üyeane
naane i utü'ũ rü pora nü'ũ ngemaũ
cüma rü ta nuã nü'ũ cudau

tatü arü yuãpegü ya ñanegü arü
yima ü'acü arü ücu rü tü'ũ nangetchaũẽẽ
Megüne ya nata'agü i nhaã natchicawa
Nma'ã i wü'i ngemaũgü arü muũtchima'ã ya guũraũgü'ũ.

Ngema Tagucüã' i onarü üwa rü natchicüraũna
Ngema maĩyuwa i tchoni arü naũ
Ngema Peruwa, tchonimatchi arü nga'ũ rü tchi'itchiama
Ngema tchorune Colombianecüã' rü natchi'itchiama.

Nangema i Petagü i guũraũ'ũ nacüma wegü'ũ
Yima Marewatchuwa norü ñane arü taunecü arü ngucutchigu
Dititchiawa norü petatchiga arü nguwa nangugu
Santa Rosa norü yü'üetanücü'ü i metchigaũtchiũ.

Nuã ya petae i taãẽãcü
Nü'ũ cuya cua'ũ i megü'ũ i duũ'ũgü
Ngema rü a tomaraũ'ũ i natchica ni'ĩ
Ngema petagüwa i ona arü ügüwa rü tü'ũ niyaucüraũ.

Naane i natchica tamae'pü nügü'ütawa i ngemañwa

Na me'etchiama nhumata tchautatchinüwa

Naëtüwa ya te'e nü'ũ daue

Nayoniẽ na nü'ũ yacua'ũ

Tiãũtchicüraũ naca' i nhaã natchica

Nama'ã i duũ'ũgü i itaãẽgü ãũtchitümü'ũcöraũ

Nawa i nhaã üyeane

Ota arü, Dititchia nhumatchi Peru arü

Nhumata i maĩyugü marewatchucüã' arü

Wü'i nainecü i ngemaũãũ tagucüã' arü

Ngema tatü i Tchurimaũ

Nanangaicamagüẽẽ ya maũnegü.

Quia'icumaũ ta

Cu i nhaã naane arü ngemaũgü

Rü wü'i i ngemaũgü ni'ĩ

Wiarawa nhumata temawa

De'tchiwa nhumata tomacatchiwa

Ngema yaunecügü i nguetügü'ũ

Urü'ena ngema tchütaũgü i pucügüma'ã

Ngema i yau i norü tama'ã i'ĩũ

Ngema norü yi'anema'ã taca' nangutchaũẽẽ

Ngema wü'i guũraũ'ũ i ngemaũgüma'ã ãẽĩ ni'ĩ

Rü ngema naane arü ngemaũ i aicuma i'ĩũ.

Nachica : cua'atchigü naca' i mañgü

Ngema naanepü'ü arü nacüma rü ãürima nanaĩ ni'ĩ.

Tacü tü'ũ inangupetü i yiema?

Ngema i Maẽũ rü mame ni'ĩ nagu narü'inüẽũ

Na tama aguĩca' i torü ngema.

Ngema gutchiregü i nhatügu i'woũtanümareũ

Tatügü rü nhumata i tatü ãũ rü nitchiegü

Ngeta ta mecü i'maẽũ?

Rü ngegumata taũtama nagu rü'inüegu i porama'ã?

Ngegumatchi meã nüna idaugügu?

Nüna naãgu i pora nainecü

Ngema naane rü ta moẽ naã.

Nagu rü'inü i tape'ewa niũũ erü meĩ ta ngema ninange

Ngema ngewacaũgü'ũ ngema niĩũ rü tota i nape'e ningegü.

Tchina rü ngema naane arü ngemaũgü rü ta narütaue.

Ngema naẽĩgũ arũ aigũ'ũ

Ngema naanepũ'ũ guũraũ'ũwa naũpetũ.
 Nangemagũ i naẽĩgũ i naca' rũ'inũcutchitanũ'ũ,
 Nhiã nũna tadaugũ na tama a gu'utchiũca'
 Tũ tama cua'ãtchiwa nangemagũmareũca'.

Airu ya dautchitaciã' ya ai-amatũcũ,
 itchaca nũna i yatũ tchieũ rũ feneẽtchaũ
 iyatcha'ãtchiũ na tũ'ũ nadaiũ yiema naẽĩgũ, tũ'ũ nangetachaũ,
 rũ wipe'ewa nanangewai i natchica nawa imaẽũ.

nũmaũ i naẽĩgũ nhuamata taãẽ tũna naã,
 ngemagũ ni'ĩ i tama'ã amũcũ'ũ ngetchaũwaegũ'ũ.
 Napeatũtatũ'ũwa maẽũ rũ nanaũgũ taca' i taãẽcũ'ũ.

Vena arũ wũ'i poũruũ i'ĩ yatũãcũ
 Namaẽẽ daa nagũ marũ bacũwa
 Na wũ'i ngetchaũwe'eũ qui'ũca'ser.

Nacümagü i nguneŭgü na nhuãcü yi'ĩŭ rü iniaane

Nawa nanguarü nacümagü i nguneŭgü i me'etchiũ,
 ãũãtchi ni'ĩ na wü'i ngüẽẽca' itacaũ,
 na wü'igu nuwa naca' i'ĩũca',
 aõẽũtca' a yima ü'ü i'ĩãcüne.

Ngema natchigagü rü nanawe rü ngetchaũ ni'ĩ,
 naẽĩgü ni'ĩ nhumatchi nanetügü rü inayue,
 tümaẽ ya duãtagü rü itanapoũgü,
 tacü tchi tü'ũ yi'ĩŭ ngegumatchi nataugu i naane arü ngemaũ?

taũtama nhiã nhatarürü na ngerü nhagü'ũ nanangotchigaẽũ,
 ngema nacüma wü'icana wü'itchimaũcütama,
 rü tayangüãcü'üẽ'ẽ i nacümagü i nguneŭgü.

Nhiã tanuẽ yigüãẽũ cua'ãcü,
 Tü'ũ taügü ya putüragü i nacümagü i nguneŭgü na tangewacaũgü'ũ,
 tama tchina tchautchicawarica , notürü guũ i natchicawa.

Putüragü: mañ arü yi'emagü

Tacütcime yi'ĩũ i naane arü ngemaũgü ngegumatchi ta taugu yiema putüragü?

Ngema yi'ama tingegü'ũ

Ngema tümamatügü i tü'ũ iyaucüraũ'ũ

Guũraũ'ũ i tümaarü tagü nhumatchi üãëgü.

Ngema nguneũgü rü ngema tü'ũ ninana ya mañ arü putüragü

Tüma ya Putüra ãũũ urüe'na irae ti'ĩgü

Rü nü'ũ tiutchaũ i ngetchaũ memareũ

Ya duã'tagü rü tü'ũ tamagü'ütchi.

Ngema putüraarü puracü rü wü'iwa tü'ũ ta naũtchiũ ni'ĩ

Na tü'ũ iyauu rü ye'eraãcü tümagü a ãũ ca' ni'ĩ

Na tü'ũ quiyauãtchiũ wü'icanatama mañnewa nangu.

Tümagü ti'ĩgü i torü taãëma'ãwa tapuracü'ũ

Rü tama ni'ĩ i nga'ãëwarica ta meũ

Rü mama'ã ti'ũ i taãëwa i inügü.

De'a: i tatanü'ütchiũ

Ngema de'a inataãẽũ i torü tawa
 Rü tü'ũ nawa na nagu irü'ĩnü'ũ
 Nüna tadau na tama yaguũca'
 taũ cuna aiyauũ'ütchiũ, taũ cunangupetüe'ütchiũ.

22 arü marçugu ni'ĩ i norü natchiga
 Ngemawa ni'ĩ ya powaecü nanayauũ i norü maruũ
 Tümawa ni'ĩ ya wapurugü taãecü naĩatchiũ'ũ
 Nama'ã narü'itichigü'ũ i tchütaũgu i ya nhuraũ'ũ i natchicagü.

Ngema norü poõtchigüwa rü nanawe i norü megü
 Ngema norü namatügü i ngo'gü'ũ, i wamatü'ũ urüe'na ãũatchiũ'ũ
 Rü ye'erawa naũ i norü taütchiũ ngemaũgü.

Rü ngeta marü tacü ingemaũwa rü tü'ũ naüwemü
 Natauguma i de'a, tacü yi'ĩũ nü'ũ i naane arü ngemaũgü?
 Ngemaca' taũ cuna ãũatchiũ i ngema tü'ũ i'metanüẽẽũ.

Tacügü nawa i ngemaĩ: na nhuãcü iya ũĩ i nguneĩgü

Tama natautcha i nagu iade'aũ i nhumaũtchi,
Inangemaũtchi'ĩwa i ĩâtchiãëgü naca' tchi nanangemũ i pora,
notürü ngiã wü'igu rü nü'ũ taügü na inaũ'ütchi'ica',
rü tayangae na tawa nangupetü'ũca' i ngema ngetchaũ.

Na i'tchianetanümareĩca' urü'ena bema i'ĩgümareĩca',
tanaügü na aigü'ũ iügü'ũ nama'ã i ngatchaũ i ngeĩrü'ümare i natchicawa ,
rüe'na wü' i ĩãcü'üma'ã urü'ena dawenüma'ã,
nhaã nuwa rü name ni'ĩ na wipe'ewa iügü'ũ.

Rü name ni'ĩ i wü'i de'a i wü'itchigü nacüã'tucumüwa,
nagu rü'inü'ũ nhumatchi na tama uwanü qui'ĩũca',
nangemaũ i wü' i nacüma nayaõgü'ũca'.

Wü'itchi i yiema rü name ni'ĩ na yi'ica i'ĩgüitchigü'ũ,
naũ'ũ i wü'itchigü de'awa i wü' i puracü,
rü wü'igu tü'ũ nangemaũca' i wü' i to i natchica.

Yigü iutchigañ naca'tchi i metanümareĩ

Rü nawa i século XXIwa, natchigagü i teriwiyañwa
 Ñtucumügü rü naca' ni'aigü'ñ na i metanümareĩca'
 Na ngema'ăcū nañnegü i duññgü arü poürüñ na inapoññca'
 Nhumathi i ngema ngemañgü na tama anguñtchiñca i daiwaegü.

"Tañ cunataueñ na cuya ññ nagu i ngüññgü"
 Marü nü'ñ iniu ya Gandhi nawa i ngema na iwi'igumareĩ.
 Yañ, guñma ngema rü ta nangupetümare
 Wü'i i ngewacañ'ñ i duñ'ñgütucumü rü ta nangō'ñgu.

Zumbi i Palmares arü rü ngema ni'ñ i iyañamañ
 Mandela apartheidwa rü ngema meñ i ngemañ ni'ñ
 Luther King pacifista és rü wü'i ngemañ iya ñamañ naya norirañ'ñca' .

Ngiñ wü'igu naca' tanue i mugüca' i ñtucumüăcū ingemañ
 Tü'ñ tayaugü ya duñ'tagü i nacüma wü'iguăcū
 Rü nañ'ñ i wü'i naane i tama utchigawe'eăcū i yigüitchigagu.

Nacümagü arü cua'gü : nacümagü i taguma ya guarü tchurutchiĩãĩ i cua' arü i'ĩĩ.

Rü nacümagü ni'ĩ ... nacü arü nhumatchi natchica' arü ni'ĩ.

Nacümagü arü cua'gü rü nabu nhaãcü nawa cumaũ'ũca' i cuma,
ngema norü ngemaũgü mil ya taunecü nügüwe i ĩ'ĩtanücüwa na nü'ũ nacua'eca' i duũ'ũgü,

Ngema norü me na wipe'ewa nangeũ i wü'i nacüã'.

Nguãcü nanatchi'itchi ni'ĩ ngema petagü ãtucumüãcü.

Nhumatchi ngema natchiga i'ĩgü'ũ nacümagü arü cua'gü rü tagucüã'gü ni'ĩgü?

Yima saci-pererê, yiema iara, ngema omatcha, nü'ĩragü ni'ĩgü.

Eles estão nos contos dos familiares.

Ye'erawa nange nhaã ingemaũ i taguma agu'ũ,

diëruãũ i mutucumü'ũwa

nhumatachi cu tanaügü nanawegü'ũ i taama'ã.

Nacümagü arü cua'gü rü nü'ũ nangema i norü mugü i ngetchaũãcü,

nü'ũ nadau i ngema torü cua' nü'ũ ngemaũ,

rü inanange guũguma wü'i buanecü yatape'ewa ngemacü.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos mencionados, o papel do professor perante a Filosofia e interculturalidade, requer que seja dinâmico, envolvendo o discente a buscar soluções aplausíveis para uma sociedade mais harmoniosa.

Como resultado dessa proposta “Filosofia e interculturalidade: um estudo sobre o ensino da Filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”, os desafios foram enormes, uma vez que adentrar no espaço educacional indígena requer todo um cuidado ético, técnico e o compromisso com a pesquisa no ambiente escolar, uma vez que os indígenas cobram o retorno dos resultados do trabalho.

No primeiro capítulo, foi abordado o ensino de filosofia, educação escolar indígena e interculturalidade com base na filosofia de Raúl Fornet-Betancourt. Logo após, no segundo capítulo foram trabalhados o diagnóstico da escola onde foi retratada os objetivos, visão e textos que fazem parte do dia a dia escolar indígena. Foram mostrados ainda um breve histórico da aldeia indígena do Umariçú II com mito e origem do povo ticuna. E no último capítulo debruicei-me a mostrar a realidade da prática do(a) professor(a) de filosofia na Escola Estadual Almirante Tamandaré, assim como o modo em que os estudantes participavam do processo ensino-aprendizagem de filosofia e interface cultural.

Sendo assim, por que não explorar riqueza filosófica material e imaterial dos povos indígenas ticuna? E de que modo o filosofar nos ajudaria a conhecer a interculturalidade da etnia indígena ticuna? Foi movido por estas inquietações que foram explorados os livros, artigos e outras publicações de Fornet-Betancourt para compreender o processo da filosofia intercultural na escola estadual indígena Almirante Tamandaré.

Raul Fornet-Betancourt (1946) trouxe para essa reflexão que a filosofia não pertence somente a um povo, mas que é universal, e que principalmente a filosofia nos estimula a um intercâmbio de visões de mundo, experiências, vivências rumo a um pensar libertador. Tal teoria de Fornet-Betancourt nos instiga para uma mudança na filosofia, ao propor outros modos de pensar a nós mesmos e outras culturas que foram negadas e silenciadas ao longo tempo, dando voz a história latina-americana no contexto do filosofar, onde numa subjetividade trazemos para *práxis* filosófica a ética, a alteridade e a dignidade do existir intercultural entre os povos.

É salutar, que apesar das inúmeras dificuldades, tais como equipamentos, laboratórios, acervos de livros didáticos e paradidáticos, entre outros, os professores indígenas ticuna não só da disciplina Filosofia e Interface Cultural, mas também das demais, não ficam desanimados perante as problemáticas. Pelo contrário, utilizam os próprios materiais da

natureza e outros que encontra na realidade que os cercam para dinamizar as aulas.

O diferencial desta pesquisa, foi fazer a comparação dos trabalhos realizados pelo professor do turno matutino e noturno em todas as turmas, onde foi percebido que no turno matutino há um envolvimento maior das turmas nos trabalhos escolares de filosofia intercultural. A noite, devido também muitos trabalharem durante o dia, o processo de ensino aprendizagem do filosofar intercultural acompanha a realidade dos discentes, não havendo muitos conteúdos e mais explicações. Porém ambos os professores, buscam na filosofia intercultural instigar os discentes para a prática reflexiva, a crítica e emancipadora dos conhecimentos ali construídos em sala de aula.

Vivemos uma época de incertezas, onde a filosofia intercultural vem somar atitudes de nos reaproximar de outras culturas e juntos podermos nos unir em prol de amenizar problemáticas que possam se apresentar mediante a olhar filosófico.

Partindo de sala de aula, esse estudo da filosofia e interculturalidade, teremos estudantes mais ativos no diálogo intercultural, respeitando as diversas culturas, podendo vivenciar outras práticas culturais, mantendo sua identidade, valores e costumes.

Portanto, este trabalho não teve a pretensão de esgotar os conhecimentos aqui construídos, nem tampouco trazer soluções inquestionáveis, porém trouxe reflexões para que outros desdobramentos sejam construídos a luz do filosofar intercultural. Na continuidade dos estudos, espera-se desenvolver no doutorado uma tese intitulada “O filosofar intercultural dos indígenas da tríplice fronteira: o desafio das práticas culturais na construção de uma sociedade multicultural”, tendo em vista que nessa região entre Tabatinga (Brasil), Letícia (Colômbia) e Santa Rosa (Peru), há uma riquíssima presença de práticas culturais que ainda não foram exploradas a luz da filosofia para estudos científicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Ângela de S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos.** In: AGUIAR, Marcia Ângela de S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife, ANPAE, 2018.

AMAZONAS. **Estudo dirigido para o ano de 2020.** Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus: 2020.

_____. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré. Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. Gerência de Educação Escolar Indígena. Manaus: 2014.

_____. **Proposta Curricular Interculturais para as escolas indígenas no Amazonas:** ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Manaus: SEDUC-AM, 2015;

_____. Resolução nº 11, de 13 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre as normas para criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica do Estado do Amazonas, e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM). Disponível em <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=13:2001> Acesso 27/04/2021

BACHELARD, G. **Instante poético e instante metafísico.** In: _____. O direito de sonhar. Tradução de José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Rass, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro e Maria Isabel Raposo. São Paulo: Difel, 1985. p. 183-189.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____, Ministério da Educação. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 11/03/2008.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília, 2020.

_____. **Constituição.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 1.777, de 8 de janeiro de 1996. Aprova o relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Ticuna. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 Jan 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação**

Escolar Indígena. Brasília: [s.n.], 1993.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Resolução nº 05.** Brasília, 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes nacionais para educação no Brasil. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC, 1999

_____. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BECKA, Michelle. **Interculturalidade no pensamento de Raúl Fornet-Betancourt.** Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

BETANCOURT, Raul Fornet. **Problemas actuales de La filosofía em hispanoamerica.** Ed. Fundação para o estudo do pensamento da Argentina e da America Latina. 1985.

_____, Raul Fornet. **Problemas atuais da filosofia na Hispano-América.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 1993.

_____, Raul Fornet. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994.

_____, Raul Fornet. **Rumo a uma filosofia intercultural latino-americana.** Costa Rica: DEI. 1994.

_____, Raul Fornet. **Transformação intercultural da filosofia.** Bilbao: Descleé. 2001.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... Quais narrativas em práticas pedagógicas?** 220 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BURNIER, Suzana. **Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos.** Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273e.htm>> Data de acesso 7/08/2014.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura: multiculturalismo, universalismo e currículo.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** In: Educ. Sociedade. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>> Data de acesso 11 mar. 2022

CAVALCANTE, Lucíola I. P. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.** Rev. Bras. Educação, Rio de Janeiro, n. 22. p. 14-24, jan./fev./mar./abr., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>. Acesso em: 07 Out. 2022.

CERLETTI, Alejandro A. **Ensinar filosofia:** da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar (Org.) *Filosofia: caminhos para seu ensino.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CERLETTI, Alejandro A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA E SILVA, Alberto da. (org.) **Lendas do índio brasileiro.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CRUZ, Queziane Martins et al. **A diversidade na escola:** as contradições da base nacional comum curricular BNCC. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 8, n. 9, 2021.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Sanches Munhoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DUSSEL, Enrique. **1492 - O encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FAVARETTO, Celso. **“Sobre o ensino de filosofia”.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan.jun./1993. (Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33514/36252>)

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação multicultural no Brasil:** culturas diferentes podem conversar entre si? In: III SEMINÁRIO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2000. Anais. Porto Alegre: UFRGS – ANPED – CD room, 2000, p. 1-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização.** Obra de Paulo Freire. Série Artigos, 1967. - Resumo de palestras realizadas em 05-1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile). Publicado originalmente em Revista Paz e Terra. São Paulo, N. 9, p.123-132, out. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **O que os índios podem fazer pela universidade?** In: NASCIMENTO, Adir Casaro [et al.] (Orgs.). Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande: UCDB, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso**. Trabalho apresentado no GT “Educação e Sociedade” na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Set, 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/>> Acesso em: 05 Jan 2021.

GALLO, Sílvia. **Filosofia no ensino médio**: em busca de um mapa conceitual. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter O. (orgs). *Um Olhar para o ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 189-208.

_____, Sílvia; KOHAN, Walter O. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio**. In: GALLO, Sílvia & KOHAN, Walter O. (orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 174-196.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOTO, Tommy Akira. **Introdução à Psicologia Fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl**. São Paulo: Paulus, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

_____, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **...Poeticamente o homem habita...** Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. In: _____. Ensaios e conferências. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 165-182.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1989.

_____, Edmund. Os Pensadores. **HUSSERL**: Vida e Obra. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 2000.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**. Caderno de pesquisas. V. 46, nº 159, p. 38-62. Jan/Març de 2016

LIMA, Rodrigo Viana de. **DIÁLOGOS**: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade nº 9 – Maio/Junho - 2013

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro [et al.] (Orgs.). **Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009.

LUCKESI, Cipriano. **Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KOPENAWA, Albert; BRUCE, Davi. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MAIA, Delta Maria de Souza. **Os Wapichana da Serra da Moça**: entre o uso e desuso das praticas cotidianas (1930/ 1990). Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

MARCONDES, Danilo. **É possível ensinar filosofia? E, se possível, como?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARTINS FILHO, Altino. J; BARBOSA, Maria Carmem. S. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A dúvida de Cézanne**. Tradução: Nelson Alfredo Aguilar. Seleção: Marilena de Souza Chaui Berlink. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita. 1975.

_____, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. (Orgs.) Maria da Conceição de Almeida; Edgard de Assis Carvalho São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGÜES. **O livro das árvores**. Benjamin Constant: OGPTB, 1997.

OGPTB. **Curso de Formação de Professores Ticuna**: Projeto Pedagógico. Benjamin Constant: 2005.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social*. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Samuel Rocha de. **O processo educacional da cultura indígena ticuna na Região do Alto Solimões**. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

Orientações curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558&Itemid=859> Acesso em Set. 2006.

RAMOS, José Ademir Gomes (Org.). **Educação Indígena**. Manaus: UEA Edições, 2007.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**: o poema. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____, Octavio. **A outra voz**. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 2001. 148 p.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura**: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2011. Disponível em<<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3229>> Acesso 08 fev 2022.

PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade Federal do Pará, 1974.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura**: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2011. Disponível em<<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3229>> Acesso 08 mar 2022.

PNLD 2012. **Guia de Livros Didáticos**: Filosofia. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em: 12 out. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAPOZO, Pedro (Org.). **Torü duü ügü**: Nosso Povo. Manaus: Editora Valer, 2021.

REALE, Giovanni. **Metafísica**: volume II/ Aristóteles. Tradução Marcelo Perine. 3. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

REPETTO, Maxim. **Propostas educativas em cidadania intercultural**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008b.

REZENDE, A. (org.), 1992. **Curso de Filosofia**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Zahar.

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

_____, Elciclei Faria dos. **Formação de docentes indígenas: interculturalidade e prática docente Mura**. 2018. 207 f. Tese (Doutora Em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2018. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6741/11/Tese_ElcicleiSantos_PPGE> Acesso 08 fev 2022.

SARTRE, Jean-Paul Charles Aymard. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução: Paulo Perdigão. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 782.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: L.D.B. trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____, Dermeval. 1980. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Desafios atuais do ensino da Filosofia**. In: A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. Ed. Loyola, São Paulo, 2009.

SILVA, René Marc da Costa (org.) **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 2008.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio**. In: Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas. SILVEIRA-GOTO (Orgs.) São Paulo: Loyola, 2017. Disponível: <https://pt.slidesshare.net>. Acesso: março 2021.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual Almirante Tamandaré**. Tabatinga, AM, 2016.

SEDINI, Sandra. **Filosofia Intercultural Diante dos Desafios do Mundo Atual**. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/eventos/filosofia-intercultural>> Data de acesso 05/01/2021

SILVEIRA, René José Trentin. **Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio**. In: GALLO, Sílvia; KOHAN, Walter O. (orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, 129-148.

SOARES, Artemis de Araújo. **O corpo na ritualística Ticuna**. Manaus: Edua, 2014.

WERNECK, Braz Dario, Filho. (2009). **Fenomenologia como orientação filosófica para a psicologia clínica**. *Psychiatry on line Brasil*, Vol. 14 – nº 7 (2009). Disponível em <<http://www.polbr.med.br/ano09/pcl0809.php>> Data de acesso 12 mar 2022.

APÊNDICE 1: Roteiro da observação em sala de aula - docente

Escola: _____

Docente: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Total de estudantes matriculados _____ Ano: 2022

Total de estudantes em sala de aula _____ Ano: 2022

Componente curricular: _____

Data: ____/____/ 2022

1. Sala de aula: materiais didáticos utilizados, disposição dos alunos(as), tempo.
2. Relação professor e aluno(a), nas discussões filosóficas e intercultural.
3. Plano de curso/quinzenal/de aula, observando conteúdo pertinentes a Filosofia e interculturalidade.
4. Metodologia do professor no ensino aprendizagem de Filosofia e Interfaces Cultural.
5. Dinâmicas utilizadas pelo professor para despertar a atenção do aluno nas aulas de Filosofia e Interfaces Culturais.
6. Instrumentos avaliativos.

APÊNDICE 2: Roteiro da observação em sala de aula - estudante

Escola: _____

Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Total de estudantes matriculados _____ Ano: 2022

Total de estudantes em sala de aula _____ Ano: 2022

Componente curricular: _____

Data: ____/____/ 2022

1. Cosmovisão indígena Ticuna.
2. Relação estudante/estudante nas questões filosóficas interculturais.
3. Visão filosófica dos estudantes indígenas Ticuna.
4. Crenças interculturais presentes nos discentes Ticuna.
5. Práticas filosóficas interculturais dos discentes Ticuna.

APÊNDICE 3: Carta de anuência do Gestor da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré



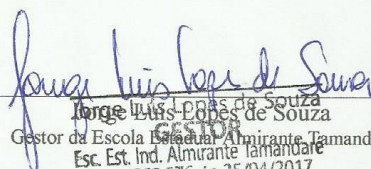
AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ALMIRANTE TAMANDARÉ
Decreto nº 6998 de 07 de fevereiro de 1983

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Jorge Luís Lopes de Souza, Gestor da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, concedo anuência para a realização da pesquisa “Filosofia e Interculturalidade: um estudo sobre o ensino da filosofia na Escola Estadual Indígena Ticuna Almirante Tamandaré”, sob a responsabilidade do pesquisador Lizandro Barboza da Silva, discente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Amazonas- UFAM (Localizada no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS – Departamento de Filosofia – Av. Gal. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3.000 – Campus Universitário Norte – Coroado I – Manaus/AM – CEP 69077-000 – Contato dfilosofia@ufam.edu.br), sob orientação do Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira. A anuência é concedida desde que sejam assegurados: o cumprimento das determinações Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 – CNS e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 – CNS, assim como a Ética na Pesquisa com os Povos Indígenas da Comunidade do Umariacú II, bem como a garantia de receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. No caso do não cumprimento dos itens destacados, haverá a liberdade de retirada da anuência a qualquer momento da pesquisa sem nenhuma penalização.

Tabatinga/AM, 21 de fevereiro de 2022.


Jorge Luís Lopes de Souza
Gestor da Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré
Esc. Est. Ind. Almirante Tamandaré
Port. GSE 576 de 25/04/2017

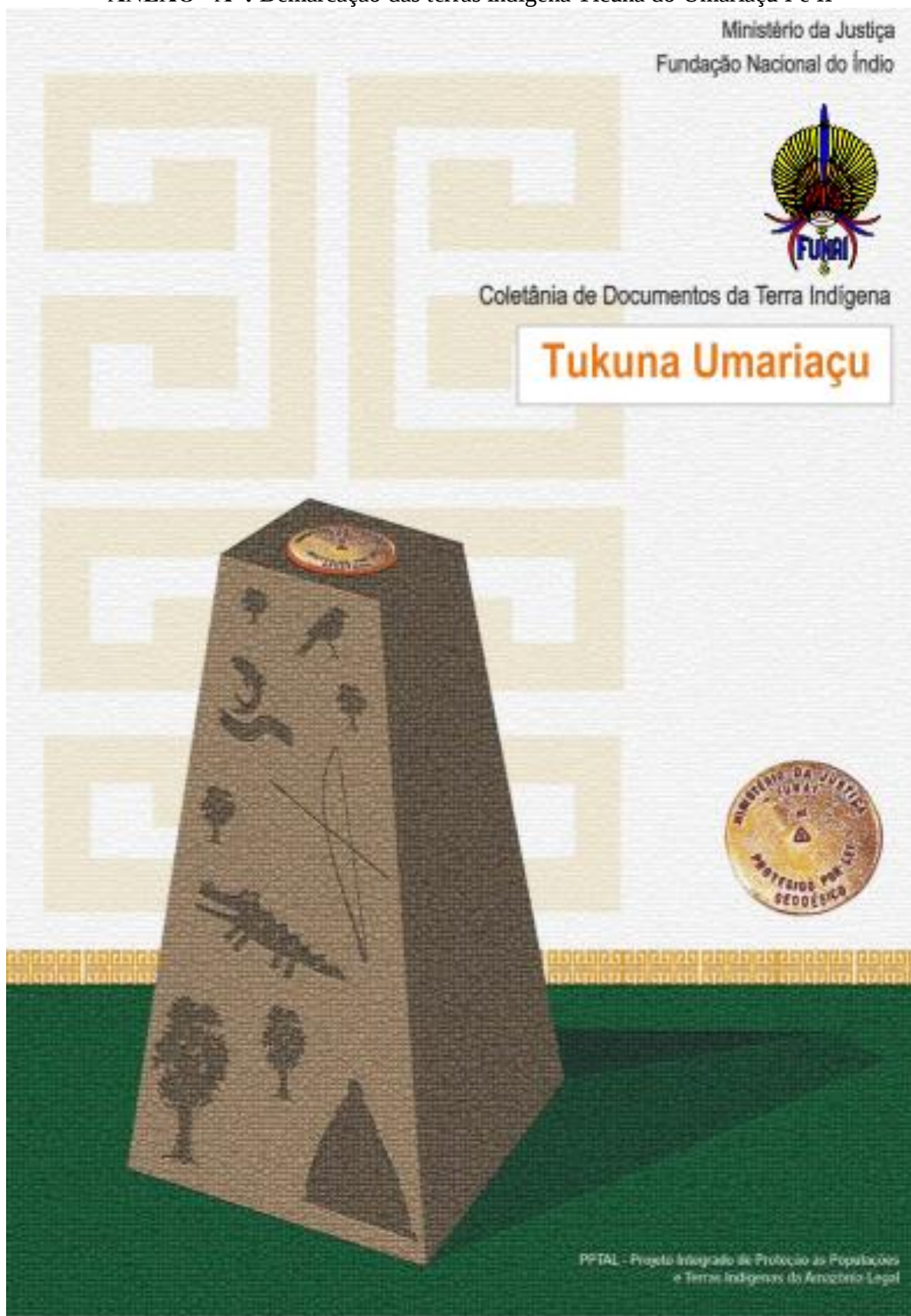


Secretaria de
Educação



ANEXO

ANEXO “A”: Demarcação das terras indígena Ticuna do Umariacú I e II



ANEXO “A”: Demarcação das terras indígena Ticuna do Umariáçu I e II

RESUMO DO RELATÓRIO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA TERRA INDÍGENA TUKÚNA UMARIAÇU

Referência: Processo FUNAI/ BSB/ 416/ 93 e Processo FUNAI/ BSB/ 993 / 82- vol.e II. Denominação: Terra Indígena Tukuna Umariacu. Localização: município Tabatinga. Estado do Amazonas. Superfície Aproximada: 4.900 ha. Perímetro aproximado: 38Km. Sociedade Indígena: Tukuna, População: 3.300 pessoas (1995). Identificação Delimitação: Grupo Técnico instituído pela Portaria PP nº 0537 / 93 de 6 de julho de 1993, coordenado pelo antropólogo Noraldino Vieira Cruvinel.

I – Apresentação

A terra indígena Tukuna Umariacu foi a primeira a ser reconhecida como Indígena no Alto Solimões, datando de 1945 o acordo entre o Pelotão do Exército de Tabatinga e a 1ª Inspetoria do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em Manaus, objetivando a sua regularização. Na ocasião foi reservado ao Posto Indígena Ticunas uma área de 5Km de largura por 12Km de comprimento, com frente para o rio Solimões e fundos para o igarapé Tacana, perfazendo aproximadamente 6 000 ha. Ainda em 1945, o SPI conseguiu adquirir dos herdeiros de José Mendes as terras do seringal Bom Destino, com aproximadamente 1.002ha., localizado dentro da área reservada ao Posto Indígena Ticunas. Tal acordo, segundo consta, nunca foi desfeito e sim desrespeitado.

Em 1978 foi realizada a primeira identificação da terra indígena. O GT instituído pela Portaria nº 465/ E de 27/09/78 elegeu uma área com superfície aproximada de 1.665ha. O critério definidor nesta identificação foi encontrar-se a área livre de invasores e, não existir sobre ela pretensão do Exército ou da Aeronáutica. Apesar de reconhecido pelo Presidente da FUNAI e publicado no Diário Oficial da União, os limites identificados não foram demarcados.

Em 1982, através da Portaria nº 001/E de 7/01/82, foi criado novo GT para re-estudo das áreas Tukúna. O relatório apresentado incluiu a área Umariáçu como parte da Terra Indígena Margem Esquerda do Solimões, com superfície aproximada de 592.200 há. hoje denominada Évare I. A área não foi reconhecida pela FUNAI e em 1984 foi criado pela Portaria nº 1.610/ E de 11 de janeiro de 1984, novo Grupo Técnico, que desvinculou a terra indígena Tukúna Umariáçu da área contínua da Margem Esquerda do Solimões. A proposta apresentada foi, então, de 1.600ha. e perímetro de 20Km. Esta área era praticamente a mesma indicada em 1978, com pequena redução de 65ha pela exclusão da Vila Comara. O GT não apresentou relatório em separado para a área, não ficando explícitas as justificativas que determinaram os limites identificados.

Ainda no ano de 1984, através da Portaria nº 1.692/Pres/FUNAI de 23/08/84, foi constituído um grupo de estudo composto por seis técnicos especializados no grupo Tukúna com objetivo, entre outros, de analisar as propostas de delimitação. O referido grupo concluiu que a Área Indígena Umariáçu, conforme indicada pelo GT instituído pela Portaria nº 1.610/84, não poderia ser aprovada por “falta de consenso antropológico”.

ANEXO “A”: Demarcação das terras indígena Ticuna do Umariáçu I e II

PPTAL - Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal

Em 1991, com a edição do Dec. nº 022 de 4 de fevereiro de 1991, foi criada Comissão Especial de Análise com o objetivo de identificar os estudos anteriores ao Decreto, que atendessem as novas disposições legais. A delimitação da terra indígena Tukúna Umariáçu, realizada em 1984, foi aprovada pela referida Comissão e enviado a região o Dr. Sérgio Leitão do Núcleo de Direitos Indígenas – NDI - para receber e encaminhar a FUNAI a anuência da comunidade indígena. Concluído o processo a área foi dada como passível de demarcação.

Em 1992, a FUNAI recebeu um ofício da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) encaminhando um documento do Vice-Capitão de Umariáçu, que colocava ser a área identificada em 1984 insuficiente, pois além de pequena demais para o número de índios que viviam em Umariáçu, sua maior parte era alagada. Esta posição foi reafirmada pelo grupo indígena durante a visita do Presidente da FUNAI, em 1993, à região do alto rio Solimões. No mesmo ano foi assinada a Portaria nº 0537/ 93, que determinou o re-estudo da terra indígena. O presente relatório se mostra portanto como complementação dos estudos anteriores e objetiva a conclusão do processo de identificação e delimitação da terra indígena Tukúna Umariáçu.

2-Dados Gerais

Imemoriais habitantes do alto rio Solimões, os Tukúna são os únicos falante da língua Tukúna, classificada como isolada por Arion Dall'Igna Rodrigues. (Rodrigues, Arion Dall'Igna. *Línguas Brasileiras, para o Conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986: 94 e 98). Com população aproximada de 23.000 pessoas (1993), ocupam 27 terras indígenas diferentes, abrangendo 13 municípios das margens do rio Solimões e seus afluentes.

Localizada à margem esquerda do rio Solimões, próxima as cidades de Tabatinga - AM e Leticia - Colômbia, Umariáçu é uma das mais populosas terras Tukúna, com população aproximada de 3.300 índios (1993), distribuída em três aldeamentos. Dois deles, Umariáçu I e II, são ligados, no período da seca, por via terrestre, à cidade de Tabatinga e Leticia e, em qualquer período, por via fluvial. O aldeamento “Cidade Nova” só pode ser alcançado à pé.

Desde 1942, quando foi criada pelo SPI neste local a Reserva Indígena Umariáçu, é grande o fluxo populacional para área. Primeiramente por ter sido a única terra Tukúna reconhecida, posteriormente, por conjugar fatores como proximidade dos centros urbanos, com possibilidades de assistência à saúde e educação, facilidade do comércio com não índios e à crença na existência da cidade dos imortais em algum local no interior da área.

Em todas as pesquisas realizadas entre os Tukúna é perceptível que apesar das mudanças motivadas por agentes externos, este povo mantém viva sua cultura. Segundo Gruber, “apesar das mudanças motivadas pelas frentes de expansão, agências de contato e missões religiosas, os Ticuna mantêm viva, ainda hoje, sua cultura, incorporando mais facilmente as práticas econômicas e tecnologias do que abandonando seus costu-

ANEXO “B”: Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**PROPOSTA CURRICULARES INTERCULTURAIS DE REFERÊNCIA
PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS NO AMAZONAS:
ENSINO FUNDAMENTAL
E ENSINO MÉDIO.**

**2015
Manaus - AM**

ANEXO “B”: Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas



- **Área de Ciências Matemática:** Matemática e Conhecimentos Tradicionais;
- **Ciências da Natureza:** Ciências e Saberes Indígenas.
- **Área de Ciências Humanas:** História e Historiografia Indígenas; Geografia e Contextos Locais.
- Exclusão do componente “Ensino Religioso”.
- Foi substituído os “Saberes Tradicionais” por *Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais*.
- **Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio de 1º ao 3º ano:** quanto a nomenclatura da Matriz Curricular foi sugerido a retirada da palavra intercultural das áreas do conhecimento e nos componentes curriculares nomes diferentes nomenclaturas:
- **Área de Linguagens:** Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais; Arte, Cultura e Mitologia; Língua Estrangeira; Práticas Corporais e Esportivas.
- **Área de Matemática:** Matemática e Conhecimentos Tradicionais;
- **Área de Ciências da Natureza:** Biologia e Conhecimentos Tradicionais; Química e Conhecimentos Tradicionais; Física e Conhecimentos Tradicionais.
- **Área de Ciências Humanas:** História e Historiografia Indígenas; Geografia e Contextos Locais; Sociologia e Estados Específicos; Filosofia e Interfaces Culturais
- Exclusão do componente “Ensino Religioso”.
- Inclusão do Componente **Direitos Indígenas**.
- Foi substituído os “Saberes Tradicionais” por *Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais*.

É preciso deixar claro que tanto no Ensino Fundamental e Médio, que as áreas de conhecimentos necessitam estarem em intensa articulação com os “Saberes Indígenas” e “Saberes Tradicionais”.

5. DIRETRIZES FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS

Interculturalidade, saberes tradicionais e línguas indígenas sintetizam a base dessa proposta pedagógica.

ANEXO “B”: Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas



5.1 Interculturalidade

A interculturalidade significa a interdependência, interação e comunicação entre os campos do saber, ou disciplinas, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas. Pode ser compreendida como sendo a reciprocidade entre os componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Cabe ressaltar que, nesta proposta, a interculturalidade é um processo que busca a valorização das diferentes culturas, essa concepção aliada à vertente política de formação crítica deve ser transposta por toda a Matriz, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, permitindo a conexão, troca, construção, aprimoramento e fortalecimento dos saberes indígenas de povos diversos, tanto indígenas, quanto a correlação de conhecimentos universais da sociedade envolvente.

Esta diretriz pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas, respeitando as concepções de valores sociais, psicológicos, mitológicos e culturais de cada povo indígena em contexto escolar e comunitário.

5.2 Saberes Tradicionais

Os Saberes Tradicionais são saberes produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas e a relação com a natureza e o meio que os cerca.

Tais saberes serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando as concepções de vida de cada povo indígena, como: educação, saúde, território, territorialidade, concepções ambientais, mitológicas, de sustentabilidade, sendo considerados também como diretrizes das ações/atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.

Esta diretriz se materializará principalmente mediante a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como: os tocadores de instrumentos musicais, contadores de história e de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras representatividades próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

5.3 Línguas Indígenas

Com base no RCNEI, as Línguas Indígenas não são somente sistemas linguísticos pertencentes às comunidades indígenas, compostos por um conjunto de signos, que permitem

ANEXO “B”: Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas



9. MATRIZ CURRICULAR INTERCULTURAL DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO MÉDIO.

LEGISLAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 02/2 813/96 RES. N.º 05/2013/CEME RES. N.º 11/2001/CEJAM	Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
		Artes, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
		L. Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120
	Formas Próprias de Educação: oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais		2	80	2	80	2	80	240
	Direitos Indígenas		1	40	1	40	1	40	120
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Legenda: S: semanal-A: anual

Semana: 40

De acordo com Lei N 9394/96 em seu artigo 23 afirma que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos-não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Esta Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio está estruturada em Áreas de Conhecimentos, integrando e articulando aspectos da vida indígena com os componentes curriculares. Esta referência de currículo proposto é aberto, com orientações de considerar os objetivos, os conteúdos e procedimentos didáticos a serem adaptados à realidade de cada escola. Esses aspectos devem estar apontados no Projeto Político Pedagógico; serem claramente especificados na organização das atividades curriculares e constantes do planejamento didático. Além disso, é importante ressaltar que os

ANEXO “B”: Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para as Escolas Indígenas no Amazonas



GOVERNOCENTRALDOAMAZONAS

as ideologias, interagindo com outras áreas do conhecimento, a fim de desenvolver a consciência crítica das diferentes realidades sociais, tendo a sociedade como princípio da construção e reconstrução histórica, segundo as necessidades coletivas e interesses sociais de cada grupo étnico.

9.4.4 Filosofia e Interfaces Culturais

A Filosofia e Interfaces Culturais deve ser compreendida e entendida como um saber que conduz a explicações e reflexões racionais, consistentes do homem e do mundo, na visão moral e espiritual dos povos amazônicos na análise dos processos de transformações socioculturais.

9.5 Saberes Tradicionais e Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais

Os Saberes Tradicionais e Formas Próprias de Educar contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas e que envolvam a consulta de membros da comunidade. (Resolução CEB/CNE nº. 5/12, art.2º, VII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, *svide* indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

9.6 Direitos Indígenas.

Na abordagem do tema direitos indígenas, é importante a compreensão de que existe o direito consuetudinário, definido como um conjunto de normas sociais, práticas legais e estruturas de autoridade utilizadas pelos povos indígenas, que fazem parte de seus costumes e tradições. Significa reconhecer o pluralismo jurídico no Brasil e conseqüentemente o fato de que, além do direito positivo advindo com o Estado, existe o direito fundado nos costumes dos povos indígenas, e que estes têm as suas formas próprias de solução de conflitos – modelos de justiça -, que devem ser respeitados.