
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. Edição Especial N.24/ 2024 p.1-23 ISSN: 2237-0315
Dossiê: Homenagem a Enrique Dussel: seu legado para a educação em Abya Yala

**A Contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à Educação Escolar Indígena
Amazônica**

*La Contribución de la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel a la Educación Escolar Indígena
Amazónica*

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Henrique de Moraes Junior
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém-Pará-Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a contribuição do pensamento filosófico de Enrique Dussel à educação escolar indígena amazônica. A construção metodológica do estudo caracteriza-se por meio de pesquisa bibliográfica. Infere-se que o pensamento dusseliano de filosofia e da ética da libertação contribui para superar o modelo eurocêntrico de escola, e que reconheça e legitime os saberes filosóficos e as culturas indígenas na Amazônia.

Palavras-Chaves: Filosofia da Libertação; Ética da Libertação; Educação Escolar Indígena.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la contribución del pensamiento filosófico de Enrique Dussel a la educación escolar indígena amazónica. La construcción metodológica del estudio se caracteriza por la investigación bibliográfica. Se infiere que el pensamiento dusseliano de la filosofía y la ética de la liberación contribuye a superar el modelo eurocéntrico de escuela, y que reconoce y legitima el saber filosófico y las culturas indígenas en la Amazonia.

Palabras-Chave: Filosofía de la Liberación; Ética de la Liberación; Educación Escolar Indígena.

Preliminar

Tive a honra de conviver com o professor Dussel, realizando sob sua orientação e a do professor Alípio Casali, um doutorado-sanduiche no México. Nesta convivência, Dussel demonstrou ser um intelectual brilhante, que escrevia, nos finais de semana em Cuernavaca, a filosofia política, e em suas aulas, trazia o esboço de suas produções para dialogar com os/as educandos/as da graduação e pós-graduação.

Como professor era rigoroso em termos da exigência de leituras por parte do alunado, mas, lia e valorizava todas as produções, retornando os textos com suas marcações, evidenciando que lia o que os/as educandos/as elaboravam em suas sínteses, sendo também uma atitude ética de respeito. Em suas aulas era didático, crítico em relação aos conteúdos filosóficos e dialógico com os/as educandos/as.

A sua posição ético-política contra as opressões e vitimizações de diferentes segmentos sociais, desconstruindo os discursos eurocêntricos da filosofia me encantava e me estimulava a participar dos debates e Seminários.

Como ser humano destaco a sua simplicidade e o cuidado com o outro, evidenciando ser um homem sensível ao sofrimento do outro, incorporando em sua vida a sua ética da libertação.

Ele escreveu um lindo prefácio no livro que escrevi com o conteúdo de minha tese, do qual ressalto o seguinte trecho: “A obra de Ivanilde Apoluceno de Oliveira que agora se edita é o início na episteme pedagógica da educação especial. Não podia ser menos, depois de havê-la conhecido pessoalmente em seu tempo de permanência no México como pesquisadora, no qual tive a honra de tê-la como discípula, amiga e colega”. Professor Enrique Dussel a honra foi minha participar de suas aulas, de suas orientações e ser considerada por você uma discípula, amiga e colega.

O texto apresentado neste dossiê, em co-autoria com meu orientando e amigo Henrique Moraes, é uma singela homenagem ao Dussel, mas, sobretudo, um compromisso em manter o movimento ético-crítico libertador, de sua ética da libertação, cuja tarefa, Dussel esperava que eu fizesse durante muitos anos. Além de ampliar os estudos do pensamento filosófico de Dussel na educação, venho estimulando aos meus orientandos e orientandas a fundamentarem suas dissertações e teses na filosofia de Enrique Dussel, com isso, mantendo vivo o seu legado.

1. Introdução

A educação escolar indígena no Brasil a partir da Constituição de 1988, vem garantindo diversos amparos legais como: a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) de 2013, entre outras. Nestas legislações aponta-se à perspectiva de educação intercultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) no ensino médio propõe aos estudantes indígenas:

condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento. Pautando-se no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da educação básica deve ser compreendida como um processo educativo dialógico e transformador (Brasil, 2013, p. 389).

Porém, a educação escolar indígena, apesar dos avanços na legislação brasileira, ainda se defronta com problemas que perpassam pelas condições de infraestrutura, mas, sobretudo, por questões curriculares e pedagógicas, com a manutenção do ensino tradicional meritocrático e de memorização, pautado em conteúdos urbanocêntricos; isto é, no currículo das escolas dos grandes centros urbanos, sem levar em conta a diversidade cultural e os saberes das próprias comunidades indígenas. E os currículos das escolas urbanas reproduzem o modelo de educação eurocêntrico moderno, de valorização do saber científico, sem dialogar com os saberes e as culturas locais.

Moraes Junior (2021, p.338) ao analisar o ensino de filosofia na escola indígena Tembê Tenetehara destaca entre os resultados de sua pesquisa que:

desvela-se a hegemonia eurocêntrica da tradição histórica e temática da filosofia europeia no livro didático que oculta a colonialidade do saber no monólogo ao pensar a realidade indígena como universal, abstrata, a-histórica, não localizada e neutra, negando os saberes do contexto enunciativo filosófico indígena Tembê Tenetehara, que se reproduz também na formação acadêmica do professor Amazonas de filosofia estando a serviço dos interesses sociais e culturais do sistema mundo moderno/colonial e do capitalismo global.

Assim, para compreender esse processo de imposição do modelo de ciência e de educação nas escolas indígenas brasileiras e as possibilidades de superação destes paradigmas, trazemos para reflexão a filosofia e a ética da libertação de Enrique Dussel. Dussel critica o pensamento moderno e problematiza filosófica e eticamente o processo de colonização e a imposição da cultura europeia sobre as demais culturas no campo da ciência

A contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à educação escolar indígena Amazônica e da filosofia e aponta, por meio da filosofia e da ética da libertação, caminhos de possibilidades de mudanças sociais por meio da transmodernidade.

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição do pensamento filosófico de Enrique Dussel à educação escolar indígena Amazônica, com vistas a superar o modelo eurocêntrico de escola, e que reconheça e legitime os saberes filosóficos e as culturas indígenas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo por base a filosofia e a ética de Dussel e de autores que debatem a educação à luz do pensamento de Dussel.

Inicialmente apresentaremos de Dussel a sua compreensão sobre a modernidade e o eurocentrismo, o seu projeto dialógico transmoderno e pluriversal, o seu método analítico como caminho para a transmodernidade e o projeto de transmodernidade como uma questão ético-política. Em seguida, a contribuição do pensamento filosófico de Dussel à educação escolar indígena na Amazônia e as considerações finais.

2. A modernidade e o eurocentrismo

2.1. Concepção de modernidade

Dussel (2000, p. 51) contrapõe-se à ideia de modernidade de Hegel, relacionada ao iluminismo, que pressupõe o surgimento de uma nova racionalidade fruto de um processo civilizatório e evolutivo intelectual do europeu. Essa perspectiva se caracteriza por um Discurso eurocêntrico de que “[...] a Europa tivera características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas”. Assim, o horizonte é “eurocêntrico” porque se propõe a ser um fenômeno exclusivamente europeu independente, autopoietico e autorreferente, onde a exterioridade ou alteridade do mundo não tem maior relevância.

Para Dussel (1993) a modernidade se inicia em 1492, com a descoberta da América, em que se dá, na forma de negação, de encobrimento do outro em sua alteridade. O descobrimento dos indígenas como outro foi de encobrimento, e desumanização, de negação da sua alteridade ou exterioridade e (re)conhecido como “o mesmo”, porém diferente, dado que presume o já conhecido.

O ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, mas como o Si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como ‘matéria’ do ego moderno. E foi assim que os europeus (particularmente os ingleses) se transformaram, [...] nos ‘missionários da civilização em todo o mundo’, especialmente com ‘os povos bárbaros’. A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em ob-jeto: lançado (-jacere) diante (ob-) de seus olhos. O ‘coberto’ foi ‘des-coberto’: *ego cogito cogitatum*, europeizado, mas imediatamente ‘en-coberto’ como Outro. O outro constituído como o Si-mesmo (Dussel, 1993, p. 36).

Nesta perspectiva, a Europa moderna nada teria a aprender com outros mundos culturais, uma vez que “tem um princípio em si mesmo e é sua plena ‘realização’” (Dussel, 1993, p. 21) consistindo em um processo de emancipação humana universal. A narrativa eurocêntrica da modernidade, então, engendra uma invenção ideológica de “superioridade” ou diferença cultural em relação às demais civilizações. Porém, a modernidade apresenta uma ambiguidade, apresenta, de um lado, uma visão de emancipação (visão positiva), por outro, realiza um processo irracional de falácia desenvolvimentista, de violência sacrificial e mítica (visão negativa), descrito por Dussel (2005, p. 29) da seguinte maneira:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a ‘falácia desenvolvimentista’).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etc.).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma ‘culpa’ (por opor-se ao processo civilizador) que permite à ‘Modernidade’ apresentar-se não apenas como inocente, mas como ‘emancipadora’ dessa ‘culpa’ de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter ‘civilizatório’ da ‘Modernidade’, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imaturados), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera.

Dussel (1993) destaca existir neste discurso de modernidade, um mito, que contribui para legitimar o discurso da superioridade civilizatória do europeu e a violência aos povos de outras culturas. Para Oliveira (2016, p. 88):

o mito da modernidade consiste no discurso de como uma cultura se autodefine como superior e a outra como inferior, rude, bárbara, sendo o sujeito desta outra cultura o culpado de sua imaturidade. Caracteriza-se, também, pelo fato de ser o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) interpretado como um sacrifício e um custo necessário ao processo de modernização.

Desta forma, a violência contra as populações indígenas na colonização era vista como necessária ao processo de modernização. Dussel (2000), ao criticar o mito da modernidade, problematiza eticamente tanto a negação das culturas originárias quanto a violência sofrida pelas etnias indígenas, vista como sacrifício. Destaca a importância de Bartolomeu de las Casas na crítica à violência contra as comunidades indígenas e na busca do reconhecimento

A contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à educação escolar indígena Amazônica de suas culturas. Explica que, para superar esse mito, as vítimas precisam se descobrir como inocentes e reconhecer a violência do processo de colonização pela modernização, desvelando a face oculta colonial da modernidade. Oliveira (2020, p.26) destaca que há necessidade de superar a razão emancipadora eurocêntrica moderna, pela razão libertadora, cuja referência é a alteridade, por meio do reconhecimento do outro, que implica em:

identificar que o outro é sujeito negado, não exerce seus direitos como cidadão, bem como reconhecer o outro como sujeito de saberes e de direitos. Esse reconhecer o outro envolve do ponto de vista da ética de Dussel a crítica ao sistema que oprime e exclui e a realização de ações de reconhecimento do outro e a convivência com a diferença. O reconhecimento do outro implica em reconhecer a existência de filosofias outras.

2.2. Hegemonia da filosofia europeia versus a tese da filosofia plural de Dussel

Além, do debate sobre o mito da modernidade, Dussel (2017) nos convida a refletir sobre a hegemonia da filosofia europeia como pretensão de totalidade (uno) e desenvolvimento de universalidade. Ele explica que em 1514 já havia o pensamento crítico-filosófico de Bartolomé de las Casas, no Caribe, antes do Discurso do método de Descartes em Amsterdan, no ano 1639. Porém, problematiza: sendo uma filosofia regional e singular poderia ter pretensão de ser universal?

A Europa “civilizada”, desde 1492, conquista o Atlântico como centro geo-ego-político e organiza um mundo colonial entre o século XV e XVIII, ao mesmo tempo que desenvolveu uma filosofia eurocêntrica universal e uma civilização capitalista. Com a colonização encobre tanto a alteridade do outro quanto as filosofias periféricas ou coloniais legitimando e permitindo à filosofia europeia moderna um caráter inovador. Desta forma, o autor analisa de forma crítica a explicação do desenvolvimento da filosofia e sua pretensão de universalidade, que está pautada em uma justificativa mais antropológica de superioridade do europeu, que envolve questões geográficas, históricas e éticas, que legitimam o colonialismo:

a práxis colonial contou desde o início (e aqui começa a filosofia moderna europeia que tem pretensões de universalidade, por desgraça pretensão aceita pela maioria dos membros da academia filosófica do Sul) com uma justificativa filosófica. Essa justificativa era de caráter antropológico (o ser humano europeu era superior aos do Sul, como na interpretação de dita superioridade por parte de Ginés de Supúlveda em sua releitura de Aristóteles no século XVI, o de I. Kant no século XVIII com fundamentação nos climas da Terra), histórica (onde Europa era «o centro e o fim da história universal», por exemplo para Hegel), ética (enquanto a inclusão na cultura europeia dos povos americanos, africanos ou asiáticos, impondo-lhes sua visão de uma ética não convencional, individualista, racionalmente argumentada, universal e não meramente particular como nas culturas do Sul), etc., e provava a legitimidade do colonialismo (Dussel, 2014, p. 208).

Ele compreende que a expansão colonial moderna de Portugal no Atlântico, na África e no Oceano Índico contribuiu para a paralisação do desenvolvimento filosófico no mundo Islâmico, a partir do final do século XV. Destaca que:

a presença do Império Mogol destruiu igualmente a possibilidade de um novo desenvolvimento das filosofias budista e vedanta no século XVI. Por sua parte, desde o final do século XVIII, China começa a sentir o peso de não haver podido realizar a Revolução Industrial como a faria Gran Bretanha, e igualmente deixa de produzir nova filosofia hegemônica desde o final do século XVIII (Dussel, 2017, p. 22).

Nesse sentido, dois fatores na visão de Dussel (2017) foram importantes para o desenvolvimento da filosofia eurocêntrica, elevando sua particularidade filosófica com pretensão de universalidade: (1) a centralidade dominadora da Europa do Norte como potência militar, política e cultural no século XV e (2) o desaparecimento ou crise de outras grandes filosofias regionais, como as filosofias budistas.

Por essas razões, segundo Dussel (2017), a filosofia europeia moderna se evidencia aos seus próprios olhos, aos olhos das comunidades intelectuais de um mundo colonial como filosofia universal. Entretanto, o que legitima essa pretensão de universalidade é estar situada geo-ego-política, econômica e culturalmente no centro de totalidade (uno) que se mundializa. Ele ainda explica que a única relação existente era a do Sul colonial ao Norte metropolitano europeu sem conexões Sul-Sul, sendo confundido o alto desenvolvimento produtivo da revolução industrial na Europa com a verdade universal de seu discurso, em termos de conteúdos e métodos. Em consequência disso, a Europa domina, aliena, nadifica ou até elimina, a partir desse espaço privilegiado, os conhecimentos filosóficos de culturas periféricas, negando as diversidades ou pluralidades filosóficas, firmando e legitimando a filosofia como um conhecimento especificamente eurocêntrico.

Para Dussel, diferentemente do discurso eurocêntrico, a filosofia é plural, cujo argumento é a existência de “núcleos problemáticos universais”; isto é, “um conjunto de perguntas ontológicas fundamentais” (Oliveira, 2020, p. 24).

Dussel (2009, p. 15) problematiza:

o que são e como se comportam as coisas reais na sua totalidade, desde os fenómenos astronómicos até à simples queda de uma pedra ou à produção artificial do fogo? Em que consiste o mistério da sua própria subjetividade, o eu, a interioridade humana? Como pensar o facto da espontaneidade humana, a liberdade, o mundo ético e social? E, finalmente, como interpretar o fundamento último de todo o real, do universo? - Isto coloca a questão do ontológico na pergunta: ‘Porquê o ser e não o nada?’. Estes ‘núcleos problemáticos’ devem ter estado inevitavelmente

presentes nas interrogações de todos os grupos humanos desde os primeiros tempos do Paleolítico. São 'núcleos problemáticos' racionais ou questões, entre muitas outras, do 'porquê' universal que não podem faltar em nenhuma cultura ou tradição.

Dessa forma, Dussel (2009) afirma que as respostas a esses núcleos universais problemáticos são conteúdos e formas plurais filosóficas de narrativas racionais dando fundamentos interpretativos aos fenômenos da realidade; uma vez que, o que aparece no nível de cada um desses núcleos problemáticos universais. Ele aponta a necessidade de recuperar as narrativas simbólicas das culturas ancestrais do Sul, para efetuar um trabalho filosófico reconstrutivo das tradições latino-americanas. Considera o método de interpretação (hermenêutica) como filosófico, por isso, independentemente, de o relato ser mítico, poético ou não filosófico, o resultado da interpretação é hermenêuticamente uma obra filosófica (Oliveira, 2020).

Com isso, após séculos de crise causada pela cultura e filosofia europeia, as outras filosofias reiniciaram a recuperar o caminho de sua própria história plural subalternizadas pela modernidade (Dussel, 2017). Assim, esse discurso eurocêntrico introduzido no período colonial se mantém, mesmo não se estando mais em um sistema colonial, legitimando o saber da ciência e da filosofia eurocêntrica, em detrimento de outros saberes, a religião cristã sobre as demais manifestações religiosas, o patriarcalismo, a negação das etnias diferenciadas da branca, como as etnias indígenas.

2.3. Projeto dialógico transmoderno e pluriversal

Para superar a colonialidade, que perdura até hoje, Dussel (2017, p. 275) afirma ser necessário um projeto dialógico transmoderno e pluriversal, que tem a intenção de ir além da modernidade europeia e norte-americana, não sendo um projeto pós-moderno, porque este faz uma crítica parcial à modernidade. A transmodernidade:

[...] é uma tarefa, no nosso caso filosófica, que tem como ponto de partida a afirmação daquilo que a Modernidade declarou ser a Exterioridade descartada, desvalorizada, inútil das culturas (entre as quais as filosofias periféricas ou coloniais), e desenvolver as potencialidades, as possibilidades destas culturas e filosofias negligenciadas, afirmação e desenvolvimento efectuados a partir dos seus próprios recursos, em diálogo construtivo com a modernidade europeia-norte-americana [...] atualização através do diálogo inter-filosófico (não só com a Europa, mas também com a América Latina, a Índia, a China ou a filosofia africana), com vista a uma filosofia mundial futura pluriversal e, portanto, trans-moderna (o que significaria também ser trans-capitalista no domínio económico).

Na transmodernidade a humanidade não será fechada na universalidade unívoca de uma só cultura, a que se imporia a todas as demais, extinguindo-as, nem uma universalidade

fruto de um processo de identidade excludente. Ela será um pluriverso no qual cada cultura dialogará com as outras com base na ‘semelhança’ comum, recriando continuamente sua própria ‘distinção’ analógica, transformando-se num espaço dialógico, mutuamente criativo. Nesta perspectiva, a transmodernidade consiste, na concepção dusseliana, no real emancipador da racionalidade moderna e do outro negado em sua exterioridade-alteridade da modernidade em negação do caráter mítico irracional em superação ou transcendido na libertação se mundializando na alteridade negada incluindo a “modernidade/alteridade”. Ou seja, a posição e relação ética com o outro como outro (plural) não como o visto mesmo (uno) europeu, mas o outro (distinto) com igualdades ontológicas, epistemológicas, políticas, filosóficas e culturais.

2.3.1. O método analético como caminho à transmodernidade

Dussel (1974, p. 14) em sua filosofia da libertação apresenta o método analético como caminho para reformulação conceitual da visão de totalidade ontológica Hegeliana:

[...] minha intenção é começar uma viagem, uma viagem que precisa de tempo, porque não se pode dar saltos no pensamento. É necessário reformular conceitualmente e na América Latina uma certa visão pensada da totalidade fluida que nos rodeia: a ‘totalidade’ e a ‘alteridade’ em que vivemos, para serem pensadas, exigem um método e, com isso, toda a questão dialética se coloca.

Segundo Dussel (1974, p. 67), por meio do método dialético, Hegel aponta o caminho ou o meio, fim e princípio do processo do espírito absoluto ao conhecer a realidade, cujo ser “[...] é a síntese do sujeito e do objeto, na qual o sujeito e o objeto haviam perdido sua oposição”. Demonstra suas fases em níveis ou graus, tais como “[...] no primeiro se dão as oposições (universais, abstratas, objeto-sujeito), no segundo ditas oposições são superadas por uma compreensão abarcante que as supera na unidade”. Hegel nos faz compreender que o:

método dialético ou ontológico atinge o horizonte do mundo, a compreensão do ser, ou a identidade do conceito em e para si mesmo como ideia absoluta em Hegel: ‘o pensamento que pensa o pensamento’. A ontologia da identidade ou da totalidade pensa ou inclui o outro (ou declara-o sem importância para o próprio pensamento filosófico) (Dussel, 1974, p. 175).

Também, segundo o autor, a superior síntese do método dialético é o conhecimento de si; único (o mesmo), exclusivo, infinito, universal, totalidade sistêmica, filosófica e que se mundializa, aproximando-se da visão que para, além disso, nada há de conhecer-se, nem

pensamento, existência, natureza cíclica; tudo é, está em unidade, sistema e espírito absoluto criador.

Não há nada, então, que cumpra a função de uma exterioridade à consciência mesma porque «o conceito e o objeto, a medida (fundamento) e aquilo que há de aplicar-se estão presentes em (na) mesma consciência». Em definitivo, a consciência designa dentro de si ou em si ou o verdadeiro como o que por outra parte é a medida que ela mesma estabelece para medir seu saber (Dussel, 1974, p. 79).

Todavia, Dussel (1974) explica que para Hegel o ser humano pode abarcar o finito desde o infinito, alcançar o todo sem exterioridade. A dialética hegeliana tem como fundamento a identidade do ser e a totalidade, significando que, o movimento dialético é o desenvolvimento do “o mesmo”. E, ao ser visto como “o mesmo” sem diálogo com o outro, estabelece o monólogo consigo mesmo ou entre os mesmos. Isso constitui a realização da dialética negativa da relação senhor-escravo. Assim, o verdadeiro senhor (é ser) e o escravo (não é ser), existindo apenas como ser o senhor. O escravo não é, a partir do princípio Parmênico de que:

o ‘ser é e o não ser é’, pelo fato de afirmar que ‘o mesmo é o pensar e o ser’ e ainda que o pensar deve identificar-se com o logos grego, fundamenta toda a ontologia conquistadora, dominadora, imperialista e guerreira do ocidente. Isto porque ‘o ser é = o grego é’ e ‘o não ser não é = o que não é grego não é’. Ora, tudo [uno] deve ser levado ao ser porque ‘é melhor ser do que não ser’. Portanto, justifica-se a redução do não ser ao ser, isto é, do não grego ao grego. [...] Com isso se reforça ainda mais o princípio ontológico da redução de tudo o que não é grego ao ser do grego ou então da exclusão de tudo o que não é grego do ser (Zimmermann, 1986, p. 157-158).

Dussel (1995), então, aponta a analética como superação do método dialético, que amplia e recupera a exterioridade distinta, possibilitando a continuidade ao complemento da palavra revelada ou voz interpelante analógica da razão do outro ou face-a-face no mundo. A analética desloca o olhar do outro para além da totalidade identitária da relação eu-outro, passando a ser visto como ser distinto. Com isso, não permite ser “o mesmo” pela identidade ou totalidade ontológica indo-europeia, grega, moderna e eurocêntrica vigente, sendo percebido pelo que é em sua alteridade. Supera as relações de opressão em passagem libertadora, dialógica e crítica ou subsumida com suas cargas representativas com o outro no mundo em nova ordem planetária.

2.3.2. O projeto de transmodernidade é uma questão ético-política

Para Oliveira e Ramos (2020), a transmodernidade se constitui em um posicionamento ético-político-libertador de Dussel, visto que parte da crítica ao sistema de “globalización-exclusión” em que a periferia mundial se encontra presa pela pretensão de sociedade

moderna no interior do sistema global capitalista, por meio do qual cria a exclusão material das vítimas por meio dessa pretensão civilizadora. Portanto, é a partir dessa análise que Dussel (2000, p. 17) fundamenta uma visão crítica da ética e da vida sobre o sistema globalizado e as ações de libertação de suas vítimas, pressupondo que “[...] a morte das majorias exige uma ética da vida, e seus sofrimentos nos movem a pensar, justificar sua necessária liberação das cadeias que as prendem”. Os autores ainda destacam que a ética da libertação de Dussel (2000, p. 15) torna-se pertinente e necessária “[...] em meio ao terror de uma espantosa miséria que aniquila boa parte da humanidade no final do século XX, junto a incontável e destrutiva contaminação ecológica do planeta Terra”. Além disso, Dussel (2000) desconstrói o discurso ético hegemônico e socialmente excludente desenvolvendo um contradiscurso:

ético crítico-libertador, que tem como referência o Outro (a vítima), negado, excluído, afetado em seu direito fundamental à vida. E, com isso, possibilita a desconstrução de discursos e representações que negam a pessoa humana e a denúncia ético-política da exclusão social das diversas ‘vítimas’ do sistema (Oliveira; Ramos, 2020, p. 79).

Por esse motivo, Dussel (2000, p. 15), em sua ética da libertação, afirma que não pretende ser “[...] uma filosofia crítica para minorias, nem para épocas excepcionais de conflito ou de revolução. Trata-se de uma *ética cotidiana*, desde e em favor das *imensas majorias da humanidade excluídas da globalização*, na «normalidade» histórica vigente”.

A ética da libertação de Dussel aponta também para o caminho de superação da exclusão das vítimas do sistema, que Oliveira (2005) denomina de movimento ético-político-libertador, o qual se inicia: 1) **pelo reconhecimento da dor do outro**; isto é, pela sensibilidade à dor e sofrimento corporal do outro, que implica no reconhecimento do sofrimento corpóreo do outro e na impossibilidade de reproduzir a vida em sociedade;

2) **a compreensão da negatividade da vítima**; ou seja, a descoberta que são seres afetados, não-participantes, oprimidos, excluídos do direito de viverem como sujeitos e reproduzirem suas vidas em sociedade; 3) **consciência crítica sobre o sistema que causa a negatividade da vítima**; dado que, possibilita identificar a partir do olhar das vítimas, que o sistema é a causa originária da negatividade da vítima e do sofrimento de sua corporalidade explorada, encoberta e excluída, bem como, do processo de alienação por meio do discurso de ser um sistema “verdadeiro”, “bom” e “legítimo”;

4) **consciência ético-crítica de ser o outro negado pelo sistema sujeito**; uma vez que, o entendimento que o oprimido-excluído é sujeito de conhecimento, cultura e de direitos. Dessa maneira, a comunidade de vítimas deve se auto reconhecer como digna e como autorresponsável por sua libertação como sujeitos históricos, e; 5) **o compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas**; isso significa que, criando nas práticas sociais cotidianas, ações éticas transformadoras das causas da opressão e da existência de vítimas na sociedade.

Assim, a ética de Dussel (2000) possibilita a criticidade da negação das vítimas do sistema e o desvelamento de sua positividade, por meio do reconhecimento da vítima como outro, em sua alteridade, como sujeito autônomo, livre e distinto. O movimento ético-político-libertador efetua uma práxis crítica e construtiva por meio de ações transformadoras fácticas de eticidade.

Neste sentido, sua ética é da transformação, que se efetua em ações críticas cotidianas [...] Movimento ético que passa pela constatação da existência do oprimido, em sua condição de negado ao direito da vida e no seu reconhecimento como ser humano, constituindo-se num dever ético, a crítica ao sistema, apontando a necessidade de se transformarem as causas que originam a exclusão social (Oliveira; Ramos, 2020, p. 110-111).

Nesse contexto, é necessária uma solidariedade com as vítimas para além da tolerância da modernidade, cujo sentido é o de afirmação dos direitos individuais do cidadão ao mesmo tempo que mantem certa indiferença e passividade ante ao destino do outro (Oliveira; Ramos, 2020).

A solidariedade é universal, em referência a todas as diferenças (à alteridade das mulheres violadas, das raças discriminadas, das classes exploradas, dos países periféricos pós-coloniais oprimidos, dos idosos excluídos nos lares, das gerações futuras que receberão uma terra exterminada...) (DUSSEL, 2006, p. 7).

De acordo com Dussel (2006), a solidariedade é uma atitude de responsabilidade com o outro ao se respeitar, colocar-se no lugar e responsabiliza-se pelo outro como outro. Ele entende a solidariedade como:

uma pulsão de alteridade, um desejo metafísico (E.Levinas) pelo outro que se encontra na exterioridade do sistema onde reina a tolerância e a intolerância. É um assumir o controle (isso significa responder: tomar a carga [spondere] do outro, reflexivamente [re-]) ante o tribunal do sistema que acusa porque se assume a vítima da injustiça e, por isso, aparece como o assinalado, como o injusto, culpado, réu, como o refém no sistema em nome do outro (Dussel, 2006, p. 5).

Assim, considera-se a solidariedade universal porque se refere a todas as diferenças de gênero, etnia, classe, idade, entre outras (Dussel, 2006; Oliveira; Ramos, 2020).

3. A contribuição de Dussel à educação escolar indígena amazônica

3.1. Filosofia e educação indígena

A escola tradicional tem por base a ciência moderna, a filosofia eurocêntrica e a educação oficial que é institucionalizada pelas redes estaduais e municipais de ensino na Amazônia, que tem presente uma diversidade de sujeitos e de culturas, no qual continua mantendo a lógica euro-urbano-cêntrica, sem levar em conta as diferenças de etnias e de culturas de sua população; isto é, esse modelo de escola está presente também nas comunidades indígenas. Porém, Zimmermann (1986, p. 181) destaca que “[...] existe um ente – ‘o indígena’ – que se recusa a ser ‘o mesmo’, visto que o seu ‘rosto ôntico’ grita de dor e se revolta no ‘clamor de justiça’ de todos os oprimidos de todos os tempos e lugares”, entre os quais os “[...] outros seres, como os da água, os rios e o mar, as montanhas, as árvores, os pássaros e animais, com os gritos e as gritas dos ancestrais, cuja presença e memória seguem vivas” (Walsh, 2019, p. 104).

Gritos e resistências que se configuram em “obstáculo” ou “incomodo” ao dominante, pelo fato de que “o mesmo” não foi capaz de incorporar o indígena na totalidade dialética negativa inicial, efetivando-se, por meio da resistência, de (re)existência e de luta por sua liberdade, pelo (re)conhecimento da pessoa ou condição humana do próprio indígena e de seu modo de ser. Assim, com as resistências dos povos indígenas efetiva-se a ruptura em relação à totalidade ontológica da dialética do “o mesmo” como transontológico, abrindo caminho para outras alteridades ou exterioridades e suas cargas representativas, interpretativas e explicativas do mundo, do cosmos, do ser humano, do espiritual, da natureza, da estética, dos princípios sócio-histórico-culturais, éticos, políticos, econômicos e educacionais que orientam a vida em comunidade e na escola.

Para Jecupé (1998) os povos indígenas vêm tecendo e desenvolvendo suas culturas intimamente ligadas à natureza e elaborando tecnologias, teologias, cosmologias e organizações sociais oriundas de suas experiências, vivências e interações com a floresta, cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal. Almeida (2002, p. 15) explica que:

o perspectivismo ameríndio coloca a ênfase não na posição entre um mundo visível e um mundo invisível, e sim na ideia de que o mundo humano se prolonga no mundo dos animais e outros seres que chamamos de naturais [ou encantados] – sendo então todos, humanos e animais, equivalentes entre si, mas associados a diferentes perspectivas, vinculados a corpos distintos, a diferentes roupas ou hábitos [como da

onça, o ponto de vista aciona o sujeito onça e o mundo é o mundo que se exprime pela onça que são visíveis aos olhos dos xamãs etc].

Kahmann e Silveira (2018, p. 89) destacam que, na perspectiva dos ameríndios, os diferentes sujeitos humanos e não humanos olham-se como humanos, a partir dos seus pontos de vista onde as relações são determinadas com os seres, pois “se veem morfológica e, culturalmente, como humanos e experimentam seus hábitos e características como cultural” nos corpos.

Veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cauí, os mortos veem os grilos como peixes, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado identicamente às instituições humanas (com chefes, xamãs, ritos, regras de casamento etc.) (Castro, 2002, p. 242).

Dessa forma, segundo Oliveira e Albuquerque (2010) as sabedorias indígenas decolonizam a filosofia moderna eurocêntrica de perspectiva dualista e idealista do mundo, deslocando o olhar para outros “logos” não europeus e superando a ontologia ocidental de interpretar dicotomicamente a subjetividade e a objetividade; sujeito e objeto; indivíduo e sociedade; natureza e o ser humano; e educação e sociedade. Elas explicam que para entender o pensamento filosófico ameríndio, é preciso, compreender sua ontologia, na qual a condição primeira do universo é a humanidade (e não a animalidade) da qual surgem os demais conjuntos de seres interrelacionados rizomaticamente em “uma força vital permeando todo fenômeno vivo em qualquer parte do mundo”.

Desse modo, ‘a natureza não está fora do humano’, ao mesmo tempo em que ‘o humano está dentro da natureza’. A relação entre homem e natureza não é, portanto, mecânica, mas orgânica, estando a divindade presente em tudo (Oliveira; Albuquerque, 2010, p. 203).

Nesse sentido, na ontologia ameríndia, todos os seres naturais e metanaturais são sociais ao possuírem atributos humanos e características sociais. Fundada no animismo, admite a dimensão social das relações contraditórias entre humanos e não humanos de trocas. E ensinamentos xamânicos de saberes como as plantas que curam, os espíritos que interferem nas práticas, condutas e valores existenciais humanos para o bem ou o mal, diferentemente da ontologia ocidental, cujas relações sociais entre os sujeitos somente podem existir no contexto da sociedade humana (Oliveira; Albuquerque, 2010). Se na ontologia indígena somos todos humanos, onde habitaria a diferença?

Os ameríndios postulam uma continuidade metafísica [da humanidade] e uma descontinuidade física [do corpo] entre os seres do cosmo [...] o espírito [da

humanidade] (que não é aqui substância imaterial, mas forma reflexiva) é o que integra; o corpo (que não é substância material, mas afecção ativa) o que diferencia (Castro, 1996, p. 129).

O pensamento ameríndio por meio da condição comum a todos os seres de humanidade apresenta “[...] uma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’” (Castro, 2004, p. 240). consistindo, assim, no “multinaturalismo” ecológico.

Os únicos humanos que têm a capacidade de ver os animais, outros seres na sua forma humana e voltar para contar a história, são os xamãs. Da mesma forma, eles podem deliberadamente cruzar barreiras corporais e adotar a perspectiva de outras subjetividades. Assim, por meio de condições especiais e controladas, eles comunicam e administram perspectivas cruzadas, realizando um diálogo transespecífico. Outros seres que compartilham desta essência antropomorfa, de tipo espiritual, também possuem seus xamãs. Daí advém à importância do xamanismo nessas culturas, pois, implica um modo de conhecer e um ideal de conhecimento (Kahmann; Silveira, 2018, p. 90).

Além disso, o corpo “[...] aparece como o grande diferenciador nas cosmologias amazônicas – isto é, como aquilo que só une seres do mesmo tipo na medida em que os distingue de outros” (Castro, 2002, p. 263). Em razão disso, a corporalidade nos povos indígenas é fundamental porque:

[...] as categorias de identidade — individuais, coletivas, étnicas ou cosmológicas — exprimem-se tão frequentemente por meio de ‘idiomas’ corporais, em particular pela alimentação e pela decoração corporal. [...] manifesta justamente a ideia de que o conjunto de maneiras e processos que constituem os corpos é o lugar de emergência da diferença (Castro, 2002, p. 264).

Considera Viveiros de Castro (2002, p. 265) que o conhecimento e a educação indígena encontram-se no corpo. “A *bildung* ameríndia incide sobre o corpo antes que sobre o espírito: não há mudança ‘espiritual’ que não passe por uma transformação do corpo, por uma redefinição de suas afecções e capacidades”; configurando-se como espaços pedagógicos, saberes culturais e processos de produção de conhecimentos outros (Arroyo, 2014).

Para Walsh (2014, p. 24-25) são pedagogias, saberes e conhecimentos “[...] que atravessam a memória coletiva, o corpo, os sentimentos, as formas de conhecer e ser (humanas e outras) com/e/em na natureza, assim, como os campos socioeconômicos, o espiritual-ancestral, o erótico, o visual e sonoro, e pele”; ou seja, é a sabedoria do sentipensar (Fals Borda, 2009) corazonando a vida (Arias, 2012) em combinação do corpo, do espiritual, da razão, do amor e do coração (Escobar, 2014) como corpo-consciente, educacional e epistêmico (Oliveira, 2016).

Dessa forma, a educação Ameríndia traz, por meio de sua visão de mundo, em suas bases, a dissolução das oposições entre cultura, natureza, espírito e corpo. Se o espírito permeia os corpos vivos, isto alarga as alteridades para além do mundo humano; incluindo, todos os seres em suas manifestações e configurações organicamente naquilo que Viveiros de Castro (2002) chama de “sabedoria ecosófica”. Nas suas palavras:

os ameríndios não somente passariam ao largo do Grande Divisor cartesiano que separou a humanidade da animalidade, como sua concepção social do cosmo (e cósmica da sociedade) anteciparia as lições fundamentais da ecologia, que apenas agora estamos em condição de assimilar [...]. Antes, ironizava-se a recusa, por parte dos índios, de conceder os predicados da humanidade a outros homens; agora se sublinha que eles estendem tais predicados muito além das fronteiras da espécie, em uma demonstração de sabedoria ‘ecosófica’ [...] que devemos emular tanto quanto permitam os limites de nosso objetivismo (Castro, 2002, p. 253).

3.2. Educação escolar indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o ensino de filosofia

Por meio do estudo realizado nos anos de 2019 a 2021 na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio “Itaputyr”, localizado na Aldeia Zawara Uhu Tembé Tenetehara da Terra Indígena Alto Rio Guamá, na cidade de Capitão Poço, estado do Pará, Moraes Junior e Oliveira (2023) desvelam na educação escolar da comunidade indígena, a ausência dos saberes culturais, ecosóficos e educacionais do Ritual da Festa do Mingau e do Moqueadoⁱ do Povo Tembé no Ensino de Filosofia na Escola “Itaputyr” ao focar apenas na filosofia moderna, eurocêntrica e ocidental, não relacionando com a realidade cultural dos alunos Tenetehara, negando os Tembé como sujeitos produtores e possuidores de saberes filosóficos e educacionais.

Os Tenetehara na Festa do Mingau e do Moqueado apresentam narrativas míticas referentes aos seus saberes e suas cosmovisões que fazem parte da formação sócio-espiritual e educacional dos guerreiros comunitários como podemos observar em alguns mitos, uma cosmologia ontológica, um entendimento de vida e de mundo, que se distingue da filosofia eurocêntrica moderna, por instituir uma conexão de articulação e de totalidade entre os elementos da natureza e os seres humanos e não-humanos (Moraes Junior; Oliveira, 2023).

Os autores nos apresentam por meio de uma narrativa oral de Jecupé (2009) de forma sintética o “Mito Tupi-Guarani da Criação do Mundo”, que é a base para entender a cosmovisão Tembé, ao evidenciar sua relação ancestral e cosmológica ontológica de totalidade na relacionalidade com os animais, os universos, as constelações, as luzes, as corujas, os colibris, as dimensões, os gaviões, os cantos, os sagrados, os cachimbos, as

tartarugas, o planeta terra, os não humanos, os sobrenaturais, os encantados, as divindades, as montanhas, os vales, os rios, as cachoeiras, os seres humanos, entre outros.

Desvela que a ontologia ameríndia é a humanidade e não a animalidade, assim surgindo todos os seres por uma força vital da Mãe Terra que permeia tudo dando uma continuidade metafísica universal de humanidade na interconexão e descontinuidade da ação física do corpo entre a existência dos seres do cosmo, do sobrenatural, do natural e do social. Consiste isso, na diferença do aspecto de vista corporal e do cultural dos ‘habitus’, subsumindo organicamente na autorregulagem da natureza e da cultura de relacionalidade descritos ou narrados oralmente pela mitologia, e não sua separação ou dicotomia (Moraes Junior, 2021, p. 205).

Moraes Junior e Oliveira (2023) nos apresentam também em diálogo com Coelho (2014), ao lado do mito de “Criação do Mundo”, outra narrativa fundamental na cosmologia Tembé, que é a “Criação da Surubim”, oralizada por Taynara Tembé Tenetehara que narra a saída da menina moça com a pintura da onça da Festa do Mingau para tomar banho no rio foi quando a Mãe D’água a levou para o fundo do rio e transformou no peixe surubim, visto que a Mãe D’água é uma Karowaraⁱⁱ não humana, sobrenatural, encantada e divindade protetora dos espaços das águas e que mantém relação e contato com os humanos.

Assim, a Karowara ataca os humanos por conta de transgressões de não complementaridade ou ausência de convivência em equilíbrio e de reciprocidade que se refere à ação e reação entre os elementos em totalidade em relação a uma prática social e espiritual da vida que não se pautou no equilíbrio mútuo como banhar em horário inadequado. Somente, o “Pajé” “Xamã” por meio da “pajelança”, que é o “xamanismo”, pode se comunicar ou fazer correspondência com a Mãe D’água e ir até o espaço não humano e trazer a “Karowara” ao dono ou a cura. Assim, se admite a dimensão social dessas relações em comunicações e ensinamentos, condutas e valores existências humanos e não-humanos, para o bem ou para o mal, em autorregularem e ciclicidade (Moraes Junior; Oliveira, 2023; Coelho, 2014).

Nessa direção, Moraes Junior e Oliveira (2023) afirmam que essas narrativas míticas e sabedorias Tembé, necessitam ser entendidas como aspectos de vida e de mundo, bem como possibilitam o diálogo Norte-Sul transmoderno/pluriversal com os mitos da tradição filosófica grega no ensino de filosofia; isto é, o “Mito Tupi-Guarani da Criação do Mundo” e a “Criação da Surubim” são as respostas analíticas dos núcleos universais problemáticos de seus conteúdos e formas plurais de narrativas racionais dando as bases de compreensão aos fenômenos da realidade.

Assim, os mitos caracterizam o que aparece no nível dos núcleos problemáticos universais de suas narrativas onto-epistêmicas de poieses-filosóficas podendo possibilitar no ensino de filosofia da escola itaputyr uma aprendizagem de comunicação transmoderna e pluriversal considerando o diálogo e o desfilosofar eurocêntrico-moderno-hegemônico da dicotomia entre Mito e Filosofia ao trabalhar outras formas de compreensão de origem do mundo e do ser humano de outras civilizações culturais como uma racionalidade mítico-filosófica de posicionamento ético-político libertador (Moraes Junior; Oliveira, 2023).

Os autores destacam também outro elemento da cultura indígena Tembé Tenetehara, presente nos rituais da Festa do Mingau e do Moqueado, o grafismo, que faz parte da decoração corporal dos membros da comunidade indígena. Vale ressaltar, que Moraes Junior e Oliveira (2023) em diálogo com Coelho (2014) e Miranda (2015) destacam que há dois principais pinturas corporais da tradição Tembé:

1) a “lua em transformação” que é a segunda pintura corporal utilizada pelas meninas durante a Festa do Mingau e no rosto a pintura da “onça” ao imbuir os valores morais ecoéticos de sabedoria, de vigor, de audácia e de coragem do espírito do animal; e 2) bem como, pelos meninos durante na Festa do Moqueado o corpo é pintado com a “lua em transformação” e no rosto com a pintura da boca de um “macaco” ao imbuir as virtudes ecoéticas de solidariedade, de perspicácia e de astúcia do espírito do animal.

Foto 1 – Lua em Transformação, Onça e o Macaco



Fonte: Coelho (2014) e Miranda (2015).

Para Moraes Junior e Oliveira (2023) aprendemos a partir do Ritual do Mingau e do Moqueado a relação entre o estético e o ético nas pinturas corporais; com isso, supera-se a ideia eurocêntrica moderna da perspectiva estética sobre o belo universal, por não se deixar

levar pelo prazer dos sentidos e sim por um esforço do espírito em compreender a beleza e a arte.

Assim, a arte do Ritual Tembé, através do sensível e do sentimento, apresenta a vivência humanitária do espiritual, do mundo, da natureza, do cosmos, da coletividade e da sabedoria ancestral Tenetehara de relação de reciprocidade social e espiritual com as virtudes ecoéticas espirituais dos animais, na formação do guerreiro comunitário Tembé para além das ideias de um pensamento eurocêntrico moderno de somente se restringir às relações humanas, porém reconhecendo a relação com o não-humano e a natureza (Moraes Junior; Oliveira, 2023).

Essa riqueza de saberes e práticas culturais Tembé de perspectiva analética não são tratadas na concepção transmoderna e pluriversal no ensino de filosofia da escola “Itaputyr”, sendo indispensável que seja estabelecido o diálogo Norte-Sul efetivo destes saberes com a filosofia ocidental em termos ontológicos, epistemológicos, estéticos e éticos (Moraes Junior; Oliveira, 2023).

Os autores ao analisarem o currículo do curso de filosofia da escola “Itaputyr” assinalaram que apenas o tema sobre a moral estabelecia relação com o contexto cultural dos indígenas Tenetehara, sendo que é possível trabalhar no ensino de filosofia, em diálogo Norte-Sul, a filosofia de mundo, os mitos, as práticas culturais, incluindo, a pintura corporal, na reflexão filosófica em termos transmodernos e pluriversais ontológicos, epistêmicos, estéticos e éticos Tembé.

Nessa direção, o estudo de Moraes Junior e Oliveira (2023) desvelaram no ensino de filosofia “Itaputyr” cinco resultados principais: 1) a ocultação da situação colonial de classificação de raça entre civilizado e primitivo; 2) a imposição ontológica Europeia de humanização ao invisibilizar a humanidade do Povo Tenetehara, na subalternização das memórias orais ancestrais através dos anciões, dos caciques, dos pajés e lideranças; 3) a exploração da Biodiversidade Tembé pela suposta superioridade do sujeito pensante sobre a natureza e o não humano, reduzindo-os como objeto de exploração dos recursos naturais;

4) Concepção que valoriza a leitura, a escrita e os conteúdos escolares secundarizando a oralidade, os saberes, as experienciais e as práticas culturais da comunidade Tembé; e 5) a evidência da existência de relações funcionais ao formar mão de obra para o mercado de

A contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à educação escolar indígena Amazônica trabalho, reproduzindo as contradições sociais estruturais hegemônicas por meio do capital-salário e do patriarcado.

Dussel ao destacar que a filosofia é plural nos aponta para o reconhecimento de outras filosofias, como as dos povos originários, bem como, à compreensão das culturas indígenas, como a que vem sendo encoberta, invisibilizada em termos de saberes e práticas sociais, havendo a necessidade dessas filosofias ameríndias serem incluídas e dialogadas com os saberes da ciência, nas escolas das comunidades indígenas cuja a comunicação podem emergir pedagogias outras que contribuam à construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Nesse sentido, é importante a escuta sensível à sabedoria ecosófica, à cosmologia/cosmovisão/cosmogonia ancestral não colonial solipsista que favorece a interação de comunicação com os povos originários, e nos proporciona aprender com eles o princípio do “Bem Viver” equilibrado, justo, integral, harmônico, coletivo e planetário com a Mãe Terra em plenitude da vida com respeito a todos os seres existentes do cosmos (Huanacuni, 2010). Aprender com os povos indígenas a preservar, conservar as biodiversidades, os biomas e os ecossistemas de forma sustentável, pois essa sabedoria visa romper com a exploração como recurso monocultural capitalista do mercado do agronegócio e da ciência como dominação destruidora da natureza, da espiritualidade e da visão ancestral guardiã dos povos originários como primitivos. O que se pretende é estabelecer um “Bem Viver” com o mundo.

7. Considerações finais

O pensamento filosófico de Enrique Dussel traz para debate o mito da modernidade como autoreferência civilizatória que se reproduzem também na perspectiva da filosofia europeia como espírito universal, que nega outros saberes e possibilidade de outros pensamentos filosóficos e defende a tese de que a filosofia é plural, apontando, por meio dos núcleos problemáticos universais, a possibilidade e o reconhecimento de outras filosofias, bem como, o seu diálogo transmoderno e pluriversal, para além da dialética negativa com a posição analética de forma ético-política.

A partir do pensamento dusseliano é possível reconhecer na Amazônia Paraense a ecofilosofia Tembé nuclear analética e incluí-la na educação escolar indígena “Itaputyr”, no ensino de filosofia, rompendo com a visão moderna eurocêntrica e estabelecendo o diálogo

transmoderno e pluriversal ético-político, com vistas à construção de um mundo planetário outro, de igualdade, equidade e bem viver.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar desde el Calor de las Sabidurías Insurgentes, la Frialidad de la Teoria y la Metodología**. Sophia: Ecuador, 2012.

ALMEIDA, Mauro. A Ayahuasca e seus Usos. In: LABATE, Beatriz Caiuby; ARAÚJO, Wladimir Sena (org.). **O uso Ritual da Ayahuasca**. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2002. p. 15-19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escola Indígena (DCNEEI). in: BRASIL (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB)**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.

BRASIL. **A Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconsciência da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 18, p. 225-254, set, 2004.

COELHO, José Rondinelle Lima. **Cosmologia Tenetehara Tembé: (re)pensando narrativas, ritos e alteridade no alto rio Guamá – PA**. 174f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas – Museu Amazônico, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Método para una Filosofía de la Liberación**: superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca: Sígueme, 1974.

DUSSEL, Enrique. **O Encobrimento do Outro**: 1492 – a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica a ideologia da exclusão. São Paulo: Paulos, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas**. Argentina: CLACSO, 2005. p. 25-34.

A contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à educação escolar indígena Amazônica

DUSSEL, Enrique. **Deconstrucción del concepto de “tolerancia”**: de la intolerancia a la solidaridad. México: UAM-Iz, 2006. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DUSSEL, Enrique. Introdução. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). **El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000)**: historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo, 2009. p. 7-10.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía del Sur y Descolonización**. Buenos Aires: Docencia, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la Tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA, 2014.

FALS BORDA, Orlando. **Una Sociología Sentipensante para América Latina**. Bogotá: CLACSO, 2009.

HUANACUNI, Fernando Mamani. **Buen Vivir / Vivir Bien**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: CAOI, 2010.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos Mil povos**: história indígena brasileira contado por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JECUPÉ, Kaká Werá. Mito Tupi Guarani de Criação do Mundo. In: CASOY, Rute (org.). **Poranduba**: roda de histórias indígenas + 4 CDs de gravações sonoras. Rio de Janeiro: NAU, 2009. Disponível em: <http://www.escolagranada.com.br/mito-de-criao-tupi-guarani>. Acesso em: 08 fev. 2021.

KAHMANN, Ana Paula; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou Epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. **Cad. Pesq**, São Luis, v. 25, n. 3, p. 87-104, jul./set, 2018.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o Ensino de Filosofia**: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense. 437f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

MORAES JÚNIOR, Henrique de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé e o Ensino de Filosofia: aprender com os Tenetehara a decolonizar e interculturalizar a filosofia. In: CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano, Educação e Culturas**: realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2023. P. 84-106.

MIRANDA, Julia Cleide Teixeira de. **O Ritual da Festa do Moqueado**: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação Indígena. In: HENNING, Leoni Maria Padilha (org.). **Pesquisa, Ensino e Extensão no Campo Filosófico-Educacional**: debate contemporâneo sobre a educação filosófica. Londrina: EDUEL, 2010. p. 185-213.

WALSH, Catherine. Pedagogias Decoloniales Caminando y Preguntando. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 2, p. 17-31, Out, 2014.

WALSH, Catherine. Gritos e Semeaduras de Vida: entretences do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa (org.). **Entre-Linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120.

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina – O Não Ser**: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). Petrópolis: São Paulo, 1986.

Notas

ⁱ A Festa do Mingau e do Moqueado é um ritual de passagem do menino e da menina da adolescência à fase adulta.

ⁱⁱ Sombra, assombração ou bicho são sentidos semelhantes às Karowaras na cosmovisão Tembé Tenetehara (Coelho, 2014).

Sobre os autores

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e UNAM/UAM-Iztapalapa (México). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Bolsista produtividade do CNPq2. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>;

Henrique de Moraes Junior

Doutorando, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0092-9808>.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8531720341749949>;

Recebido em: 07/11/2023

Aceito para publicação em: 11/12/2023