



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE  
PPGEduC**

**ANA PAULA BISPO VIEIRA**

**BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA CRISTÃ NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Salvador-Ba  
2024

**ANA PAULA BISPO VIEIRA**

**BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA CRISTÃ NA  
CONTEMPORANEIDADE**

Pesquisa apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa 1: Processos civilizatórios - Educação, Memória e Pluralidade cultural, como exigência parcial para obtenção do título de mestra em Educação e Contemporaneidade

Orientador: Prof e Dr Luciano Costa dos Santos  
Coorientador: Prof e Dr Ivandilson Miranda

Salvador-Ba  
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I  
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S729r Vieira, Ana Paula Bispo

Bases epistemológica para uma educação indígena cristã na contemporaneidade / Ana Paula Bispo Vieira .- Salvador, 2024.  
105 f.

Orientador: Luciano Costa dos Santos.

Coorientador: Ivandilson Miranda.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2024.

Contém referências.

1. Xucuru – Kariri (Povo indígena) - Educação cristã. 2. Xucuru -Kariri (Povo indígena) – Religião e mitologia. 3. Xucuru – Kariri – Pluralismo religioso. 4. Autobiografia. 5. Indígena da América do Sul – Brasil – Religião. 6. Multiculturalismo. I. Santos, Luciano Costa dos. II. Miranda, Ivandilson. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. IV. Título.

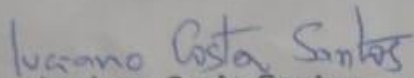
CDD: 268.867

## FOLHA DE APROVAÇÃO

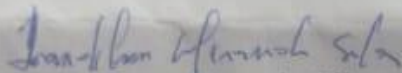
### BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA CRISTÃ NA CONTEMPORANEIDADE

ANA PAULA BISPO VIEIRA

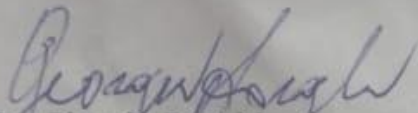
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 29 de agosto de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



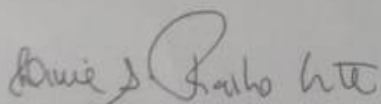
Prof. Dr. Luciano Costa Santos  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Filosofia  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil



Prof. Dr. Ivandilson Miranda Silva  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Prof. Dr. Giorgio Borghi  
Universidade Católica do Salvador - UCSAL  
Doutorado em Filosofia  
Università degli Studi di Bologna, USB, Itália



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia  
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHÉSS, França

Dedico a escrita desse trabalho ao Autor e Consumador da minha fé: Jesus Cristo. Aos meus filhos, parentes indígenas e ancestrais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda sabedoria e luz, por me guiar em cada passo desse desafiante percurso. Sua presença constante foi meu alicerce nas horas de incerteza e meu incentivo durante o processo formativo, não apenas acadêmico, mas enquanto gente. Sou grata por ter me proporcionado forças e serenidade para enfrentar as dificuldades e pelo discernimento em momentos decisivos. Sem a força de Cristo, o grande amor da minha vida, a certeza que carrego de que estou em um propósito maior de abraço humanitário que une o amor ao próximo ao amor-próprio-comunitário, algo tão ignorado muitas vezes. Sem Ele, esta jornada não teria sido possível.

Gostaria de dedicar outro espaço especial para agradecer aos meus filhos, que foram uma fonte constante de amor e inspiração ao longo dessa jornada. Agradeço pela paciência e compreensão durante os momentos em que estive imersa em livros e pesquisas. Vocês me lembraram da importância do equilíbrio entre a vida acadêmica e a vida familiar, e sua energia e alegria trouxeram luz aos meus dias mais difíceis.

Àqueles docentes apaixonados e imbuídos de dedicação e responsabilidade pelo que fazem, que não se colocam como pedra de tropeço na vida dos discentes, reservo mais um espaço especial para deixar um salve e os meus sinceros agradecimentos e votos de vida longa.

## RESUMO

Neste estudo, buscou-se analisar os fundamentos da proposta de educação popular indígena cristã a partir de uma perspectiva que integra a epistemologia intercultural indígena, fundamentada na vida onírica. A proposta crítica destaca a necessidade de uma educação que respeite e valorize as subjetividades indígenas, contestando práticas educativas tradicionais que perpetuam a opressão e a desumanização. Além disso, argumenta-se a favor da criação de uma educação popular indígena que não apenas dialogue com a educação formal, mas também sirva como um meio de libertação social e cultural para os povos indígenas citadinos, tanto cristãos quanto não cristãos, reconhecendo sua diversidade e temporalidades. Os objetivos específicos incluem, entre outros, a investigação das bases epistemológicas que sustentam esta proposta, a exploração da interculturalidade e a reconfiguração do cristianismo da libertação em apoio a essa educação. Assim, busca-se estabelecer um diálogo significativo entre diferentes visões de mundo, promovendo uma prática educativa que valorize as vozes e experiências dos indígenas, contribuindo para a construção de um novo *ethos* social. Os principais aportes filosóficos utilizados para fundamentar a pesquisa incluem os escritos de Enrique Dussel, Ailton Krenak e Paulo Freire. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de natureza básica e com possibilidade de aplicação futura. É exploratório em relação aos objetivos e adota como procedimento de pesquisa a (auto)biografia, sob o eixo do ato de narrar, entrelaçada com a educação popular baseada na vida onírica. Utilizou-se um caderno pessoal de autoconhecimento como documento ordinário.

As bases epistemológicas que sustentam a proposta de educação popular indígena cristã, em sua instância filosófica, são pautadas pela *transmodernidade*, regida pela variabilidade indígena em ação específica. Já a instância educativa, voltada à criação de um conselho para os povos originários citadinos e ao estabelecimento de laços afetivos por meio do diálogo com os povos originários da floresta, tem como base epistemológica os sonhos indígenas, considerados uma disciplina formativa. Tais epistemologias constituem um potencial desestabilizador dos conhecimentos e formas de saber hegemônicos, sem negar a pluralidade de epistemes em cada contexto. No entanto, considera-se problemática a questão do reconhecimento da diversidade dos povos originários, quando não consideradas as suas respectivas etnias e a interseccionalidade.

**Palavras-chave:** Transmodernidade; Interculturalidade; Tradição do sonho; Educação popular; (Auto)biografia.

## RESUMO

En este estudio, se buscó analizar los fundamentos de la propuesta de educación popular indígena cristiana a partir de una perspectiva que integra la epistemología intercultural indígena, fundamentada en la vida onírica. La propuesta crítica destaca la necesidad de una educación que respete y valore las subjetividades indígenas, desafiando las prácticas educativas tradicionales que perpetúan la opresión y la deshumanización. Además, se argumenta a favor de la creación de una educación popular indígena que no solo dialogue con la educación formal, sino que también sirva como un medio de liberación social y cultural para los pueblos indígenas urbanos, tanto cristianos como no cristianos, reconociendo su diversidad y temporalidades. Los objetivos específicos incluyen, entre otros, la investigación de las bases epistemológicas que sustentan esta propuesta, la exploración de la interculturalidad y la reconfiguración del cristianismo de la liberación en apoyo a esta educación. Así, se busca establecer un diálogo significativo entre diferentes visiones del mundo, promoviendo una práctica educativa que valore las voces y experiencias de los indígenas, contribuyendo a la construcción de un nuevo ethos social. Los principales aportes filosóficos utilizados para fundamentar la investigación incluyen los escritos de Enrique Dussel, Ailton Krenak y Paulo Freire. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, de naturaleza básica y con posibilidad de aplicación futura. Es exploratorio en relación con los objetivos y adopta como procedimiento de investigación la (auto)biografía, bajo el eje del acto de narrar, entrelazada con la educación popular basada en la vida onírica. Se utilizó un cuaderno personal de autoconocimiento como documento ordinario. Las bases epistemológicas que sustentan la propuesta de educación popular indígena cristiana, en su instancia filosófica, están pautadas por la transmodernidad, regida por la variabilidad indígena. Por otro lado, la instancia educativa, orientada a la creación de un consejo para los pueblos originarios urbanos y al establecimiento de lazos afectivos a través del diálogo con los pueblos originarios de la selva, tiene como base epistemológica los sueños indígenas, considerados una disciplina formativa. Tales epistemologías constituyen un potencial desestabilizador de los conocimientos y formas de saber hegemónicos, sin negar la pluralidad de epistemes en cada contexto. Sin embargo, se considera problemática la cuestión del reconocimiento de la diversidad de los pueblos originarios, cuando no se tienen en cuenta sus respectivas etnias e a interseccionalidad.

**Palabras clave:** Transmodernidad; Interculturalidad; Tradición del sueño; Educación popular; Autobiografía

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.2	Mais umas linhas da minha história .....	20
1.3	Percurso metodológico encarnado.....	25
<b>2</b>	<b>TRANSMODERNIDADE DA VARIABILIDADE: INTERCULTURALIDADE COMO RESPOSTA À CRISE CIVILIZATÓRIA GLOBAL</b> .....	29
2.1	Tecendo a transmodernidade .....	29
2.2	Racionalidade transmoderna: nas entranhas de um novo sentido .....	49
2.3	Interculturalidade:enlaces .....	56
<b>3</b>	<b>O DESPONTAR DO CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO DO(A) INDÍGENA CRISTÃ(O): A LUTA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE ROSTOS</b> .....	68
3.1	Breves linhas sobre o Cristianismo da libertação e a reformulação de seus princípios: a luta .....	73
3.2	A ética e a política: direto ao ponto .....	76
3.3	Educação popular indígena cristã como prática libertadora de rostos: sonho-resistência..	79
3.4	A pedagogia indígena cristã: o método .....	94
<b>4</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>102</b>
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105

## 1 INTRODUÇÃO

Após uma longa e nauseante conjuntura de obscurantismo de todas as ordens vivenciada em nosso lugar-comum de existência e de atravessamentos - relações humanas e não-humanas, qualquer contato com a ideia de educação cristã causa em muitos uma espécie de repulsa vertiginosa que suscita dizeres prévios, chegando expressivamente a flertar com o sistema civilizatório mercadológico a que se quer extirpar, uma vez que põe em relevo elementos primordiais que o constitui como tal, distanciando da possibilidade de entendimento da referida educação que, nesse estudo, propõe uma epistemologia intercultural indígena com base na vida onírica, regida pela política democrática libertadora, numa perspectiva histórica da *transmodernidade*, integrada ao princípio da variabilidade indígena.

Sistema civilizatório sob o qual a subjetividade parece ter adquirido um registro corporal que a localiza num dada “condição” de enclausuramento e fruição unilateral, com força motriz ontológica mantenedora da desumanização do outro e de si que opera pelo exercício do poder do conquistador, aproveitando-se do privilégio transitório, que lhe permite determinar o tipo de humano, saberes e valores a serem considerados universalmente, sem qualquer abertura para eventuais questionamentos, seguindo, portanto, o fluxo nefasto de justaposição e espelhamento da ordem vigente, afastando-se de práticas humanizadoras.

A globalização, tal como se apresenta, serve o cálice da embriaguez impositiva das necessidades desnecessárias, da determinação de formas de ação, cuja palavra de ordem é a de “vencer o inimigo a todo custo”, imolando a sua carne e vertendo o seu sangue até a última partícula. Oferece, ainda, o cálice da nebulosidade que acomete a capacidade de discernimento da realidade. Instaura-se a guerra que justifica o poder coercitivo, os individualismos exacerbados, o sentimento de posse que objetifica o outro e o torna à sua “imagem e semelhança”, não, a de Deus, a fim de atender a desejos mais íntimos de violentar e matar aquele que lhe faz face, extremo oposto da atitude de genuína responsabilidade por ele. Tal cenário, mina as relações entre pessoas, uma vez que estas passam a dominar as regras do jogo globalitário, tornando mero simulacro (Santos, 2001).

A educação que ocorre em algumas instituições religiosas<sup>1</sup>, das quais fiz parte, dedica-se à oferta de estudos bíblicos para fins evangelísticos e de bem-estar dos seus membros, sobretudo do sexo masculino, deixando um vácuo no que se refere ao mundo da vida. O educador, nestes espaços, possui tarefa fundamental no processo, embora só tenha acesso aos resultados do trabalho intelectual daqueles que dispõem de conhecimento teológico, cabendo-lhe apenas a sua execução.

A relação entre educador e educando é verticalizada, não no sentido de impor tais estudos, já que tal conteúdo é valioso e de interesse dos seus membros e de pessoas que se identificam e recebem a Bíblia como uma Escritura Sagrada. Entretanto, não existe dialogicidade no processo interno, nem mesmo quando há extrapolação no propósito do ensino, adentrando, com requintes retóricos, em teorias da conspiração, teologia da prosperidade, com intuito de domesticar e disciplinar os educandos, resguardadas as exceções, além de ser “ensimesmada”, posto que não existem canais de abertura para aprendizagem com outros povos, no caso, os indígenas.

Portanto, é imprescindível propor uma educação cristã que tenha como foco a libertação do povo oprimido; não por adotarem a fé cristã, mas por estarem alheios às questões que os mantêm subservientes e alienados quanto a realidade do mundo. Diversos projetos educativos foram propostos para nos livrarmos de tal condicionamento, mas não houve receptibilidade, embora houvesse muitos jovens com o desejo de realizar algo com este viés.

Desse modo, acreditamos que uma educação cristã popular vem a muito a calhar, já que esta cumpre esse propósito, contudo preservando as atividades no seio da igreja para os seus membros, bem como o modo próprio que os cristãos têm de cultuar a Deus indo à igreja com a sua família, e aqui marco a distinção da educação que está em via de ser sugerida, bem como a sua ruptura em termos de viabilização do projeto educativo que se realizará fora da igreja e não estará vinculado a ela.

Destaca-se, portanto, que o presente projeto não é uma extensão de qualquer outra educação cristã que se tenha havido, embora esta não parta do absolutamente nada, pois fiz parte tanto da igreja católica, quanto da protestante em minha infância e juventude,

---

<sup>1</sup> Sou egressa da igreja católica e evangélica. Ambas fizeram parte da minha formação, em momentos distintos da vida. Porém, estou fazendo referência às igrejas evangélicas, pois atuei como professora de Escola Bíblica Dominical em algumas delas.

respectivamente. Nem poderia ser uma extensão destas nem de outras, haja vista que não sou mais membro de nenhuma igreja há bastante tempo, e que nenhuma delas considera o modo de ser de indígenas, pondo-os sempre na condição de aprendizes. Sempre ardeu internamente uma chama, um desejo de mulher indígena cristã de poder não ser mera receptora de ideias previamente construídas e impostas como se não tivéssemos nada a dizer, fortalecendo e reproduzindo as condições *culturoológicas* que nos acomete, embora até o momento elas se imponham (Freire2022).

Enquanto educadora egressa de tais instituições (cargo não-remunerado, ocupado apenas por ser à época casada com um líder, descartada, tão logo o divórcio saiu, pecadora que sou!), numa época muito diferente da atual, foi possível, através de seminários temáticos, música, dança e teatro, discutir algumas questões que possibilitavam fazer algumas associações com questões para além da preparação para o mundo vindouro, uma vez que próprio Cristo buscou realizar o Reino de Deus também na terra, numa ideia de que é na relação com o outro que se cumpre o segundo mandamento.

Amar o próximo como a ti mesmo, para nós, indígenas cristãos, significa que, assim como você se cobre numa noite de frio, é preciso aquecer o seu semelhante (não apenas um irmão), compartilhar seus bens com ele, lutando junto, para a saída da sua condição de opressão e exploração. De igual modo, se sentires fome não busque apenas teu próprio sacio, não significando, portanto, um modo específico, uma fórmula ou busca conceitual sobre o que é o amor, recaindo em discursos vazios, embora reconheçamos que tal prática não se faria necessária, não fosse o acometimento que nos sobreveio com o colonialismo e a colonização.

A educação cristã, que aqui ganha contornos iniciais, não se pretende generalista. É tecida por uma indígena cristã que se sente estrangeira dentro de sua própria terra (sou “o outro” encoberto pelo mundo cristão, mesmo sendo cristã), portanto, não se constitui como reprodutora da opressão e encobrimento de mundos distintos, no reconhecimento das diferentes visões de mundo, posto que recai numa busca do meu “ser mais indígena”, tendo, portanto, total relação com a minha história de vida.

Tendo em vista o tardio despertar para a realização de tal busca, possivelmente estarei incorrendo em equívocos, mas já adianto que não se trata de apagar as experiências de vida que tive até aqui. Os caminhos percorridos, as pessoas que estiveram ao meu lado em momento difíceis, estão em mim e eu nelas, de alguma forma, modo simplista de tratar algo muito

complexo que sequer conseguirei dizer ao certo até o final desse trabalho.

Enquanto educadora egressa destas instituições religiosas, guardo ainda hoje, sentimentos ambíguos desta passagem, pois, se por um lado, num tempo bem diferente do atual, pude partilhar de momentos de muito amor fraternal que fazia exalar o aroma do Cristo, onde as lágrimas de alegria e gratidão regavam e traziam renovo às “terras”- termo que usávamos para chamar mútua e carinhosamente “uns aos outros”, que celebravam com danças ao som do Espírito e dos instrumentos percussivos (bangos, maracás e etc). Por outro, jamais me adaptei ao enquadramento educativo, não me furtando de confluir em outras águas, sem, contudo, me desligar dos irmãos que sempre me acolheram, diferentemente de algumas lideranças que exigiam uma padronização humana.

É certo que desde a Reforma Protestante aos cristãos foram reservadas a autonomia na leitura e interpretação dos textos bíblicos, porém, os próprios *modos operandi* institucional acaba por invalidá-la na prática educativa. Além disso, considerando a existência do Evangelho da incircuncisão apregoado pelo apóstolo Paulo e o da circuncisão por Pedro, nenhum indígena deveria ser constrangido a abdicar de suas tradições e submeter-se a outra. A despeito disso, trago o exemplo do grego Tito, que estivera com Paulo e não foi coagido por ele à circuncisão, por conta da liberdade alcançada em Cristo, ainda que aqueles chamados por Paulo de “falsos irmãos” quisessem pô-lo em servidão (Gálatas, 2:4).

Sou indígena Xucuru-Kariri e cristã. Apesar de saber que enfrentarei as dores dos julgamentos antecipados, não posso permitir que me estagne, pois o impulso dessa escrita, que emerge de cada um e cada uma que habita em mim, é mais forte do que eu mesma. Reconheço que essa narrativa vai parecer forçada, dadas as referências que utilizarei mais adiante, mas elas surgiram após eu ter vivenciado algumas experiências que mencionarei logo mais.

Como tantos outros indígenas, tive o curso natural de minha história obstruído pela ganância e violência dos ocultadores de mundos que acreditavam estar fazendo a vontade de Deus, ao identificar os distintos modos de vida ao seu, desconsiderando a sabedoria ancestral e as demais narrativas, quando tal violência jamais foi encontrada na conduta de Cristo que, em lugar de cometer genocídio, doou a sua vida em amor. Sim. Parto dessa narrativa, porque assim aprendi, o que não impede que eu tenha algo novo a dizer. Todos podemos plantar boas sementes, após imensa dor, numa tentativa de refazer caminhos mais solidários e amorosos.

Numa perspectiva teológica, Deus, em sua teofania, é “Rocha” (Salmos 95:1; 2 Samuel 22:47), “Água” (João; 7:37), “Chama de fogo no meio da mata” (Êxodo; 3:2), “Fogo” (Deuteronômio; 4:24), “Ruído de vento”(Atos; 2:2), Sol (Salmos; 84:11), a Serpente de bronze vivificadora (Números 21: 8-9), dentre outras manifestações, desde elementos da natureza e seres. Quem não desenvolveu a sensibilidade de ouvir as montanhas, nem se deixou ser interpelado pelas águas, quem nunca dançou com o vento, nem conseguiu caminhar por sobre as brasas sem se queimar, não pode dizer que tem intimidade com Deus, já que desconsidera quem aqui esteve antes de nós.

No rastro dessas pequenas leituras bíblicas sob interpretação própria, recorro ao livro de Gênesis (1:11; 1:20) onde as águas e a terra são apresentadas como sujeitos produtores de vidas, portanto, co-realizadores no ato divino de criação. Sim. Eles são sujeitos! Os luminares são sinalizadores e governadores dos tempos (dia e noite). Ao homem, coube exercer autoridade sobre os seres. Um exemplo, seria a domesticação e cuidados com os animais, não os colocando numa relação hierarquizada e de exploração, já que o homem terá o mesmo destino que estes, não havendo vantagem de um sobre outro, como mostra o livro de Eclesiastes (3:20). Outro exemplo é que o homem poderia alimentar-se dos frutos, das sementes e raízes da terra, poderia extrair ervas medicinais para tratamento do corpo, jamais os transformar em mercadoria, uma **clara** “interpretação **branca**”.

Por certo, estarei sendo posta na condição de “gentia” e por ser “mulher”, a minha interpretação será rechaçada e considerada herética, ainda que as referências estejam a postos e eu não tenha forçado os textos. Poderia um “ser secundário” recorrer à autonomia leitora, conquistada pelo ato do reformador Martinho Lutero e interpretar alguma coisa? Não se trata de sacrilégio, pecado, pois a bíblia sugere, em (Gálatas 3:28), que “não há macho, nem fêmea porque todos vós sois um em Cristo”(binarismo?). Certa feita Cristo, apontando para os seus discípulos, disse: “Eis aqui a minha mãe e os meus irmãos...” “...porque qualquer que fizer a vontade do meu Pai é meu irmão, irmã e mãe” (Mateus, 12:49-50).

Com isso, não estou levantando bandeira feminista naquela linha de menosprezo e sujeição dos homens, tampouco se trata de uma declaração de que as mulheres não devem seguir na luta por direitos. Até porque ser “um em Cristo” nada tem a ver com a indiferença às diferenças, mas faz vista a um grau equitativo de valor positivo que não se encerra em individualismos e, enquanto cristã indígena que não pertence a nenhuma instituição religiosa, não escrevo a partir da Reforma Protestante, nem sou favorável à Contra- Reforma, mas parto

das minhas experiências de seguir as orientações recebidas em sonhos, o que inclusive me trouxe a esse mestrado.

Com o início dessa delineação, desejo tornar menos nebuloso o sentido do que chamarei de *corporeidades conexas entrelaçadas*, sem que se tenha a pretensão de aprofundamento conceitual no presente estudo. Não se trata fundir as distintas visões de mundo, o que poderia recair numa inaceitável deturpação e hierarquização destas, mas desejo encetar um apelo para que se lance um olhar sobre o modo de vida dos indígenas cristãos e não cristãos da cidade que, assim como eu, recebem o carimbo do “pardismo” e que, por não estarmos com o nosso povo na floresta, temos as nossas vozes singulares e concomitantemente comunitárias anuladas, bem como a experiência de pauperização que nos mantém na opressão e exclusão ocultada, inclusive do diálogo intercultural entre as culturas periféricas, por sermos identificados aos cristãos que exercem hegemonia, resultando num apagamento da nossa identidade indígena em todos os ambientes.

Fui surpreendida com a pergunta de um colega universitário que se mostrou perplexo com o fato de eu ser Xucuru-Kariri, pois, para ele, ao sair de uma comunidade indígena ou não ter jamais habitado numa, isso não seria possível. Somos estrangeiros em. Abya Yala, aqui repetidas vezes nomeada América Latina, por conta das referências bibliográficas disponibilizadas. Sigamos!

Já tendo sofrido com a aculturação e não podendo ignorar a instrução intelectual que recebi (não a considero superior a outras formas de conhecimento, embora a valorize), seria enganadora qualquer tentativa de reprodução total dos modos de vida das variadas culturas indígenas na cidade onde vivo, mas não me furto do sonho que no meu caso, vai mais além da abordagem freiriana sobre o sonho enquanto utopia, desejo pessoal de educadora indígena, que envolve a sociedade, a vida política e social, pois o meu sonho diz respeito também a algumas experiências de uma dupla conexão entrelaçada, por assim dizer (Freire, 2021).

Em relação ao sonho e a interligação da dupla conectividade, solicito uma leitura e escuta respeitosa, despida de julgamentos prévios. Fui interpelada por alguns sonhos, tanto antes, quanto durante o mestrado, que influenciaram o rumo deste trabalho, além dos muitos percalços que ocorreram. De forma mais direta, posso afirmar que recebi um *cargo* e uma *missão*, concomitantemente, mediante distintos canais, a saber: experiências oníricas, que são um jeito peculiar de ser indígena (soube disso após estudos, o que muito me alegrou), assim

como a orientação por registros bíblicos que, nesse momento, estão a se fazer melhor inteligíveis a mim.

Poderia iniciar relatando uma sucessão de sonhos e fatos surpreendentes, sem possibilidade de incidir sobre os mesmos qualquer explicação cartesiana, mas atenho-me a dizer, respectivamente, o que é *cargo* e *missão* sem me delongar: *cargo* é o trabalho da alma que tem ligação com o saber indígena; e *missão* é o ensino das Escrituras numa perspectiva indígena para os cristãos (Cuellar, 2022).

É importante que fique claro e, aqui, vou ser sincera, pois é uma grande responsabilidade que parece requerer de mim mais do que um esforço racional, o que me é sobremaneira difícil no momento. É preciso sentir o pulsar das vidas que me convida a dar um forte abraço ancestral humanitário com cheiro de terra molhada, ritmada, embalando a todos e todas nessa imensa maloca que é o universo com toda diversidade que a compõe, partes que se cruzam, unem-se, repelem-se, cortam-se, e fazem-se sarar.

Elegemos como política dos diferentes para a educação indígena cristã da variabilidade, a democracia libertadora que tem como propósito a horizontalidade nas condições de participação do povo na criação de consensos críticos acerca das situações de exclusão, opressão e das necessidades, portanto, os oprimidos assumem protagonismo no processo, em detrimento de terem as suas questões levantadas, pensadas e solucionadas por aqueles que compõem o bloco histórico hegemônico (Dussel, 2007).

Intentamos integrar ao modo de organização social, o princípio indígena da variabilidade, revelando a preferência pela não uniformidade na forma de organização e nos modos de existir no mundo, em relação aos indígenas cristãos e não cristãos, da cidade ou da floresta, assim, a preservação de suas temporalidades é assegurada. Além disso, não se quer perder de vista a primazia do povo indígena nas pautas decisórias sobre o rumo de suas vidas, sem a tentativa de retirar da esfera do coletivo tais decisões.

No que se refere ao princípio da variabilidade, que rege a temporalidade e a política concomitantemente, grosso modo, podem ser entendidos como “arte de não ser repetível”, de não ser indivíduo ancorado a uma identidade imutável, sem deixar de ser quem se é, diferente de si a cada nova experiência de afetações metamorfoseadoras. Essa arte indígena consiste em manter-se “sendo eles mesmos, ao serem outros, ao ser muitas coisas diferentes”, não devendo

ser compreendido como nihilismo. (Cuellar, 2022, p.35).

Indicamos, também, o princípio ético-crítico-positivo da ética da libertação como caminho fundamental para a emancipação dos indígenas da cidade. Estes princípios não apenas delineiam um contexto ético, mas também propõem uma prática que visa transformar as estruturas sociais injustas, reconhecendo a complexidade intercultural da atualidade (Dussel, 2016).

Por fim, a realização da ética da libertação se traduziu na construção de uma ordem social que espelha os anseios dos oprimidos, criando um ciclo contínuo de progresso em busca de justiça e equidade. A inovação deve ocorrer em um ambiente de flexibilidade e crítica à burocratização, resistindo à usurpação da soberania popular. Assim, a ética não é apenas um discurso, mas uma prática ativa que visa à transformação estrutural, abrindo espaço para novas narrativas que progridem em direção a uma humanidade mais justa Dussel (2016).

No que se refere à contemporaneidade, abraçamos como perspectiva histórica a *transmodernidade*, cuja proposição comporta o paradoxo entre modernização e retorno ao passado, afastando-se da legitimação do conhecimento por via da razão científica e crítica moderna, uma vez que os pontos sob os quais se sustenta são os núcleos propiciadores de fecundidade de sentido, tais como a dimensão da transcendência, alteridade e tradição, conferindo sapiencialidade e manutenção de princípios éticos nos progressos comunitários, cujas relações humanas são estabelecidas também na tessitura do sensível. Desse modo, há uma apropriação crítica criadora do legado da *modernidade*, bem como uma diluição do utilitarismo exacerbado que assola o sujeito dito “*pós-moderno*” (Santos, 2013).

Nesse sentido, pensamos numa *transmodernidade* da variabilidade, onde é possível ao indígena existir, enquanto indígena cristão em diálogo com aqueles que não são cristãos, sejam eles da cidade ou da floresta, além deste poder transitar por sua essência comunitária, em temporalidades distintas, sem que isso mude a sua essência e identidade indígena, numa política democrática libertadora, que respeita a lógica própria de cada temporalidade. Cabe frisar que a variabilidade é subjetividade indígena.

A variabilidade é amanhada na vida onírica e nos posicionamentos que conduzem a um destino e a representação da vida. Ao experienciar coisas diferentes, o indivíduo vai se metamorfoseando, a fim de degustar os novos encargos interpretados que lhes são intrínsecos,

é a sua subjetividade que se transforma no um para o outro, indispensável ao “ser mais indígena” (Cuellar, 2022).

Em tempos de setorização de mercados, de relações que se estabelecem numa presencialidade ilusória, de subalternização dos povos, extermínio da natureza, unificação do mundo em virtude do desenvolvimento tecnológico e técnicas que moldam ações, de tirania do dinheiro e da informação como suportes operacionais dos atores hegemônicos, repor a ideia de educação, na junção de pessoas em um dado lugar com capacidade de diálogo e cooperação com os demais, diferentes entre si, sem os identificar consigo mesmo, parece algo descabido. Todavia, esse é um solo fértil para a construção de um novo ethos social, por ser um lugar propício à produção de discursos, símbolos, através da política dos menos favorecidos, fiada em nossas vivências e experiências (Santos, 2001).

Ao retomar a ideia de educação cristã numa perspectiva popular indígena, com os elementos até então expostos, pensamos estar cooperando para suscitar novos entendimentos, discussões e o anseio pela construção de um novo modo de vida, no qual a educação seja forjada na articulação entre diferentes visões de mundo dos indígenas, por meio de práticas educativas humanizadoras das distintas humanidades, por se tratar da valorização dos saberes de comunidades indígenas na construção da educação proposta, com organização própria, sem que resulte numa cisão entre a cultura popular e a dita cultura erudita acadêmica, podendo, portanto, ocorrer um encontro de formativo dialético, ao invés de criar um verdadeiro apartheid educativo, onde os saberes validados e os conhecedores serão sempre os mesmos.

Diante do exposto, é pertinente fazer a seguinte indagação: Quais são as bases epistemológicas para a elaboração de uma educação popular indígena na contemporaneidade?

Para responder a essa indagação, traçou-se como objetivo geral: analisar as bases epistemológicas que fundamentam a formulação de uma educação popular indígena cristã; identificando algumas contribuições para o enfrentamento da referida crise, e, como objetivos específicos: 1) Explorar a transmodernidade e a interculturalidade, integrando o princípio da variabilidade indígena, mencionando a racionalidade transmoderna, a fim de vislumbrar a interculturalidade como prática fundante da educação popular indígena cristã; 2) Perscrutar criticamente o cristianismo da libertação, explorando sua possibilidade de reconfiguração diante das realidades vividas por povos originários da cidade, com ênfase na educação popular indígena cristã, buscando destacar a educação como uma prática de libertação que revela e

valoriza diferentes epifanias, mencionando a ética e a política a serem consideradas no âmbito da referida educação; 3) Propor um método pedagógico condizente com a proposição da educação popular indígena cristã.

As categorias-chave da pesquisa são : Transmodernidade da variabilidade; Cristianismo da libertação; Interculturalidade; Tradição do sonho; Educação popular indígena cristã. O arcabouço teórico e filosófico utilizado no presente estudo é constituído, principalmente pelos escritos do filósofo Henrique Dussel (1993), (1973),(2005), (2007), (2008), (2016); contando também com os textos de Ailton Krenak (2020), (2022), Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), Raul Fornet-Betancourt (2001), (2007); Michael Lowy (2011), (2016); Paul Ricoeur (1968), dentre outros.

Metodologicamente, o estudo traz uma abordagem qualitativa por oferecer, em certa medida, respostas a questões bastante peculiares, ainda que transitórias, à realidade social, procurando lidar com o universo de significações, motivos, aspirações crenças, valores, atitudes (Minayo, 2002, p.21-22). Trata-se de uma pesquisa autobiográfica entrecruzada com a educação popular, por se caracterizar como investigação formativa que parte da experiência do sujeito educador(a) indígena vinculada à produção de conhecimento que valoriza o diálogo universal que se dá no âmbito da vida onírica, bem como o diálogo intercultural indígena. Portanto, não pode ser compreendida como autoformação, mas como uma formação de escuta sensível de si e dos outros seres que habitam e dialogam na vida onírica, não apenas os diálogos filosóficos em estado de vigília (Medrado, 2021).

A relevância educativa e social da pesquisa se deve à sua contribuição formativa como resposta crítica ao fenômeno do fundamentalismo religioso neopentecostal que tem sido utilizado como braço ideológico estratégico do totalitarismo neoliberal ou ultra neoliberalismo, bem como à desconstrução de narrativas que colocam a mulher indígena numa condição de sujeição ao homem, a fim de superar as contradições homem-mulher na nossa sociedade, além de sugerir que as narrativas míticas a serem superadas, devendo haver uma perda no campo simbólico, são aquelas que maculam a imagem da mulher indígena, conseqüentemente, possibilita a ocorrência de um encontro formativo dialético, com vistas a evitar a dicotomia entre a cultura popular e a erudita/acadêmica.

O trabalho é composto por quatro capítulos, com suas respectivas subseções e, por fim, teceremos algumas considerações inconclusas, por se tratar de uma abertura para discussões

futuras.

No primeiro capítulo, constam a introdução com alguns delineamentos da pesquisa, tais como, a narrativa autobiográfica, objeto, problema de pesquisa, objetivos, categorias-chave, bem como as principais referências teórico-epistemológicas e metodologia;

No segundo capítulo, intentamos explorar a perspectiva histórica da transmodernidade e a interculturalidade, mencionando a racionalidade transmoderna, enquanto deslocamento de uma subjetividade moderna para um novo sentido, a fim de vislumbrar a interculturalidade como prática fundante da educação cristã perspectivada por uma indígena. Há também o interesse em realizar a interpenetração do princípio indígena da variabilidade, enquanto subjetividade, à contemporaneidade.

No capítulo três, buscamos perscrutar criticamente o cristianismo da libertação, explorando sua possibilidade de ser reconfigurada diante das realidades vividas por povos originários, tanto cristãos quanto não-cristãos, com ênfase na educação popular indígena cristã, buscando destacar a educação como uma prática de libertação que revela e valoriza diferentes epifanias, mencionando a ética e a política a serem consideradas.

No quarto capítulo, propomos um método a ser reelaborado de forma coletiva e participativa. E, por fim, apresentamos algumas considerações que cremos indicar o nosso desejo por dar continuidade aos estudos relacionados à vida onírica, por compreender que os sonhos indígenas podem se configurar como uma ferramenta de resistência e não apagamento de seus modos de vida, o que não significa a busca por um historicismo, posto que os indígenas fazem cultura diariamente.

## **1.2 Mais umas linhas da minha história**

Nasci pós- formação intra uterina. Não me refiro à massa informe que fora pouco a pouco adquirindo forma humana, mas à arte da sobrevivência às intempéries da pré-vida, preparativos para a formação da ‘vida oficial’. Oriunda de um espaço-tempo escuro e úmido que não era meu - o que justifica o fato de ter sido prematuramente expelida de parto normal; vim ao mundo sem chorar, tamanho o desgosto do que aqui encontrei (passado e o “aqui agora” se mesclam nesse parágrafo).

Nascida em Feira de Santana, a “Princesinha do Sertão”, apelido que desconho ter saído das entranhas sonoras em forma de preces de alguma beata sofredora, ou da ironia senhorial dos donos de terras e de corpos, pois ali, o reino do macho ditador é vasto nos ditados soletrados para a educação correta da mulher, antes que esta seguisse por aí a pensar um pensamento dotado de devaneios e inutilidades.

Ainda que sem reclamar, para tentar afogar as mágoas da vida sofrida, as pessoas de lá refugiavam-se de modos distintos: indo às missas dominicais, às benzedeadas, às praças para “trocar umas ideias”, ter “um tantinho de prosa”, como diriam os anciãos. As crianças, aos prantos, iam arrastadas à escola, como se estivessem sendo preparadas no caminho para o abate. Acho que eu era uma das poucas que, passados os horários iniciais em que me encontrava dormindo de pé, gostava da escola. Ah, como eu amava aquele lugar! Falo sobre um lugar específico de dentro da escola, porque lugar tem relação com afetividade e a escola, naquele tempo, era apenas um ambiente: a janela de vidro! Aquela que dava para um cantão cheio de árvores e pássaros de espécies variadas. Eu estava de corpo inteiro em ambos os espaços, embora a sirene anunciasse de tempos em tempos que estava na hora de sofrer tal como um adulto quando precisa tomar decisões importantes.

Ali naquela cidade, a educação acontecia de diferentes formas e não havia guerra entre elas, a guerra acontecia dentro dos filhos que a cidade pariu, pois íamos sendo apertados, esmagados e adequados ao mundo artificial criado *para nós*. Não lembro de terem me perguntado se eu queria ir à escola às 6:00h, e ter que abdicar da presencialidade da vida dos sonhos, do canto dos pássaros, do orvalho da manhã, do barulho das folhas ao vento, das escaladas nas árvores que me enchiam de lições. Nem sempre aprendia da melhor forma com os meus primeiros ensinadores. Ao tropeçar em fragmentos de pedras, aprendi que dor e sofrimento não faz apenas machucados, mas te impulsionam para frente. Com o mamoeiro adoecido que resolvi escalar, tendo saído dele escorregando e “escoreano” os meus pés, aprendi que o meu prazer tem limite e que a dor do outro importa.

Eu, desde a infância, fui, segundo a pensadora comunitária que me pariu, uma “menina maluvida!”, que vivia no mundo da lua, já que o da “terra” de paralelepípedo a aprisionava; que falava “sozinha”, por não poder ter voz e vez, e passava horas a contemplar o vazio preenchido com personagens criados para resolução dos problemas da vida. Nem sempre era possível sonhar e encontrar com outros seres na realidade dos sonhos, onde recebia orientações sobre o que estava por vir e o que devia fazer.

Preciso traduzir o que a sra minha mãe dizia sobre a “solidão” que atribuíra a mim: eu conversava com os pingos da chuva, com a minhoca que se ocultava na terra molhada, com a mangueira do quintal de casa, com o vento que não apenas me ouvia, mas respondia com brados e assobios. Lembro de certa feita estar cantarolando, quando o tempo parado, parecia começar a acompanhar o meu canto. Ao me calar, ele parava; ao voltar a cantar, o redemoinho despertava. Coisas como esta ainda me acompanham...

Ao rememorar a minha trajetória escolar, costumo dizer que sou a filha do silenciamento. Alguém que compreendeu que o processo de libertação via educação se inicia no encontro das múltiplas vozes, em espaços próprios de ação que consideram o outro em sua plenitude existencial. Não foi simples, até eu chegar a esse entendimento. Foram muitos caminhos e descaminhos, sangramento de um corpo racializado, submerso em silenciamentos e subversões ao longo do percurso, sumariamente expressos aqui.

Adentrei precocemente no chão frio de uma escola tradicional duplamente periférica. Mal sabia que havia um destino que me fora traçado historicamente pelo sistema eurocêntrico, num chamado processo de modernização, mas sentia na pele, nos joelhos marcados pelo disciplinamento “educativo” daquela que reproduzia a lógica da hierarquização e dominação, cuidando estar educando, sem que ela mesma tivesse condições de perceber a opressão de si e do outro que ali estava sob seu controle. O vento? Só podia ser “o ar em movimento”. Gostaria que ele pudesse ter sido também o movimento que escapa do papel e segue transpondo as paredes da sala de aula, de modo a repousar incontáveis vezes por sobre os corpos em sua plenitude existencial. A princípio, era preciso senti-lo, supunha!

Aquele lugar era o abrigo da expressão ontológica da ideologia hegemônica que amordaçava as subjetividades outras. Deliberadamente, sugavam-se as forças da diversidade que deveria memorizar e fazer ecoar a voz suprema de forma uníssona, por assim dizer, totalizante. Haveria de existir um caminho novo pelo qual fosse possível considerar nossos registros corporais, a alteridade possibilitadora da produção de novos conhecimentos, de modo que a educação não se traduzisse em ação discriminatória pela supressão do sentido do outro, expresso pela palavra num movimento relacional, desembocando numa educação verdadeiramente libertadora, trabalho difícil, quando se precisa usar as vestiduras que não lhe cabem, além da impossibilidade de trazer nossas questões, tal como desejamos. Damos um jeito!.

A escola não soube educar, todavia “criou” em mim um desejo incontrolável de lutar contra algo ainda desconhecido, tamanha alienação para a qual se voltava o ensino tradicional,

além de não considerar as especificidades dos educandos que podiam, assim como eu, ser neuro divergente, dentre outras condições que pudessem aparecer na escola, sejam elas físicas, sensoriais e/ou mentais que demandavam uma gama de modificações para efetivação de suas aprendizagens.

Tal realidade, posteriormente, despontou uma fome por leituras, em sua grande maioria, filosóficas. E, embora as condições não me fossem favoráveis, entrei em contato com os pré-socráticos, Nietzsche, dentre outros filósofos, engendrando uma busca pela libertação que eu acreditava estar nos livros.

Com a vida sofrida que passamos a ter, fomos, como tantas outras famílias fazem, morar em São Paulo para “tentar a vida”. Quase a perdi com as baixas temperaturas, e as crianças que insistiam em querer me ensinar como furto de brinquedos na casa das pessoas, empreendimento que não estive disposta a executar. As pessoas não se olhavam, corriam o tempo todo, como se estivessem saindo de uma daquelas casas, com o saco cheio de brinquedos. O barulho ensurdecedor, os metrô abarrotados... O ar, certamente mal-humorado, penetrava os meus poros, me fazendo chorar pelo corpo lágrimas escuras. Saudades do meu lugar sofrido! Que ironia! Voltamos e, depois disso, a nossa vida passou a circular por diferentes lugares, uma vida nômade, por assim dizer. Ainda sinto que não encontrei o meu lugar. Nem sei se um dia encontrarei. Ao menos posso lançar os alicerces da nossa *tekoa*, ainda que cidadina.

Confesso que nunca tive muito gosto pela vida religiosa. A catequese me doía inteira. Eram textos e mais textos que eu mal sabia do que se tratava, mas que tinha que copiar sem rasuras porque assim me era ordenado. Lembro do “gooooooooo” que gritei no meio da missa, assim como me lembro do tapa que recebi da minha mãe, ao arrancar o meu fone do ouvido. Para dizer que nunca fiz gosto, amava as apresentações de dança que procurava participar, os artesanatos que via as beatas produzirem e todos os dias que tentei enganar o padre porque queria comer a hóstia.

Na adolescência, adentrei, ou melhor, o mundo dos livros me invadiu. Amava lê-los debaixo da cama, onde ninguém podia me achar. Era fascinante entrar em contato com um mundo até então totalmente desconhecido por mim, ainda que eu soubesse que poderia morrer sem de fato conhecê-lo. Mas nada há de se comparar com a vida que se vive de olhos fechados, pois é o que te deixa desperta e em contato com Deus, com os demais seres, onde, todas as fronteiras são rompidas e você pode assimilar outros modos de vida ancestral.

Hoje, posso ser acusada de elitista por alguns, se eu disser que sou indígena com mais facilidade com a escrita do que com a oralidade, embora pudessem pensar que isso é resultado

da imposição de uma cultura grafocêntrica e de total silenciamento a que fomos submetidos e que se estende até os dias atuais. Sem falar que a minha condição de “autista com superdotação”, faz com que a comunicação oral seja mais desafiadora para mim, o que não quer dizer que seria incapaz de assim o fazer, sempre que necessário for, afinal, sou uma educadora indígena.

As aspas que utilizei ao me colocar como autista com superdotação é porque não recebi um laudo médico, embora vários psicólogos e professores que trabalham com inclusão tenham me sinalizado isso. Eu mesma posso apenas me identificar como indígena em pleno movimento existencial desconhecido por conta do seu ocultamento, haja vista que os lugares por onde passo e causo certos conflitos, estes tendem a restabelecer o equilíbrio.

Comecei a frequentar a igreja evangélica, devido a alguns sonhos que tive. No início foi difícil para as pessoas terem que lidar com a minha desconfiança, mas, de forma amorosa e carinhosa, fui recebida por aquelas a quem dispenso amor e gratidão: as irmãs do círculo de oração, mulheres guerreiras que doam suas vidas àqueles que são rejeitados pela sociedade e pelos detentores do poder. Foi um período que me despertava sentimentos ambíguos.

Muitos falam sobre “conversão” do *latim*...bom, eu faltei à catequese e não tinha aula de latim na igreja evangélica, mas a minha conversão ocorreu às avessas, eu diria! Recebi “o chamado” à escuta da orientação de Jesus via sonhos, em um tempo que eu sequer cogitava a possibilidade de “dar ouvidos aos cristãos”.

Apesar de jamais ter sido considerada por alguns como uma cristã legítima (naquelas condições, só tenho a agradecer por isso), e de ter tido todas as orientações que recebi em sonhos pelo Cristo para a realização de um trabalho libertador naquele espaço religioso ignoradas, não me ressinto! Entendi que Jesus Cristo não pode ser reduzido e apropriado por nenhuma religião, assim como entendi que não preciso me adequar à identidade cristã, ignorando a minha tradição indígena.

Sigo sendo uma espécie de sem-teto institucional religioso, uma indígena que ama ouvir a voz de Cristo em sonhos, pois, ao invés de cometer genocídio, Ele doou a sua vida em um ato de amor, uma experiência radical, tendo sido perseguido por líderes religiosos que deturparam a sua mensagem, haja vista as suas sucessivas denúncias acerca das condutas dos sacerdotes, escribas e fariseus de sua época.

O único poder que Jesus Cristo almejou, foi o de curar e afastar espíritos com carga energética negativa, por isso o identifico a um xamã (certamente uma afronta ao Jesus Europeu colonial). Cristo sequer recusou o auxílio financeiro de mulheres (não era machista), privilegiou

estar entre pessoas que eram mal vistas pela sociedade, expulsou mercadores que estavam transformando o templo em covil de ladrões, ao transformarem a igreja em comércio, visando apenas o seu lucro.

Existo vociferando. Ao escrever esse trabalho, durante a sua apresentação oral, ou seja, no decorrer do processo formativo que se deu através dos sonhos que tive ao longo do curso, e do mestrado que estou concluindo “a duras penas”, tudo isso, é uma tentativa de descolonizar o conhecimento através da expressão de um corpo excluído, oprimido, sujeitado, racializado, silenciado, negado, mas que ousa (re) existir ao sugerir uma educação popular indígena que dialogue com povos originários, porque aprender a falar sem estar alienado, só é possível nas interações, em ambientes de significação do ser, em práticas diárias, além da vida mesma dos sonhos, quando se é indígena.

Se almejo o meu ser mais indígena e estou em busca da valorização da minha etnia Xucuru-Kariri, só posso conseguir êxito mediante diálogos com diferentes povos originários e com o meu povo, mesmo que formando “comunidades temporárias”, como sinaliza Krenak em algumas de suas falas em mídias sociais.

Ainda que a minha história de vida seja considerada por muitos como um grave equívoco, assim como a educação que proponho, não poderia ter sido de outro modo, pois a desconstrução das narrativas dos homens sobre as mulheres indígenas cristãs da cidade, jamais poderia ser confundida com as narrativas propriamente indígenas que incidem sobre as mulheres indígenas da floresta, pois estas não as coloca como um ser de menor valor.

Com relação à minha trajetória acadêmica, sou licenciada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, especialista em neuropsicopedagogia, especialização em psicologia social em curso e estive desenvolvendo e implementando alguns projetos sociais.

### **1.3 Percurso metodológico encarnado**

Metodologicamente, o estudo traz uma abordagem qualitativa por oferecer, em certa medida, respostas a questões bastante peculiares, ainda que transitórias, à realidade social, “procurando lidar com o universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes” (Minayo, 2002, p.21-22). De natureza básica ou aplicada, posto que não há dicotomia entre a construção do pensamento e a prática educativa proposta, ambos costurados na carne da mulher indígena cristã que guarda a alteridade do divino que a habita, além de valorizar e reconhecer as subjetividades dos demais seres não-humanos.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória por se tratar de um estudo preliminar cujo primeiro objetivo é a aproximação com o fenômeno a ser investigado, a fim de que tal projeção auxilie num melhor entendimento em estudos posteriores (Piovesan; Temporini, 1995).

No que tange os procedimentos, a pesquisa é (auto) biográfica entrecruzada com a metodologia da educação popular com base na vida onírica, cujo percurso se inicia na história de vida (não acadêmica, contudo alcançando-a) de uma educadora indígena que é sujeito coletivo-singular, que assume uma perspectiva inter formativa no que se refere a educação enquanto região do saber convencional, além de considerar o seu constante aprendizado através do diálogo com os povos originários da floresta, numa tentativa de busca constante do meu ser mais indígena.

Quanto ao aspecto “(auto)biográfico”, fazemos referência à narrativa auto biográfica que, segundo Medrado (2021), caracteriza-se como uma investigação formativa que parte da experiência do(a) educador(a) que, nesse estudo, corresponde às experiências de uma indígena formada em pedagogia, tendo sido professora na educação formal, não- formal (em igrejas e associações) e, por sua desvinculação institucional, educadora popular, tendo desenvolvido alguns projetos educativos para fins de valorização do humano em suas diferenças, conforme as demandas das pessoas em seus contextos.

A partir das distintas experiências como educadora foi possível pensar “o encontro formativo” entre a educação formal e a educação popular que considera o saber do básico, isto é, o da mulher indígena oprimida da cidade que experiencia a forma mais funesta de opressão e exploração, o que nos distancia das tentativas de empreender ações educativas de cunho técnico-científico informacional que seguem modelos exógenos (Santos, 2001).

Conforme Medrado (2021), a pesquisa autobiográfica parte de experiências relacionadas à produção de conhecimento que valoriza o diálogo universal. Nesse estudo, esse diálogo universal ocorre tanto na vivência da vida onírica quanto nos diálogos filosóficos equânimes no âmbito da educação popular, pois não consideramos em escala hierárquica os saberes filosóficos.

Além disso, deve-se reconhecer que o filosofar é acessível a todos, uma vez que pensadores como os estoicos, Sócrates e Platão não possuíam título acadêmico, mas ainda assim contribuíram significativamente para o mundo. Esse ponto é relevante, pois nossa sociedade tende a legitimar apenas as “autoridades”, embora reconheçamos a importância dos títulos.

As pesquisas apresentam geralmente os indígenas como objetos de estudos, revelando

aquilo que pensam ao seu respeito e, em se tratando de uma indígena cristã na cidade, nem existimos. Dá-se um jeito de nos eliminar!

Tomamos a narrativa autobiográfica em um dos seus eixos, a saber: o ato de narrar como instrumento de formação, tanto do educador indígena que aprende nos mundos das vidas (social e onírica), portanto capaz de ensinar e contribuir com seus saberes ancestrais, nesse sentido, valoriza e reconhece a filosoficidade dos indígenas, quanto do educador em seu processo formativo como pesquisador que pode se valer de diversos registros gráficos ou oral, não se limitando à escrita como optamos por apresentar nesse estudo. (Passeggi; Souza; Vicentini, 2018).

O ato de narrar como dispositivo de formação aliado à forma de expressão formativa dos sonhos, poderosa instituição para construção da identidade e abertura para estudos diversos, podendo ser capaz de romper com a relação hierárquica que incide sobre a formação de educadores, desembocando num diálogo que não privilegia uma região do saber, mas o encontro horizontal de saberes diversos.

Nesse sentido, há uma tentativa de registrar a trajetória de vida do educador popular indígena, no esforço de se fazer considerar saberes outros, os diferentes processos formativos, desde uma racionalidade transmoderna, uma vez que acolhe uma diversidade de perspectivas, sem deixar de buscar a construção de sentido, ou de expor a sua vida com sentido, com a valorização da troca de saberes entre diferentes campos de estudos, no reconhecimento de diferentes culturas e tradições, bem como a valorização da espiritualidade.

Com foco no desenvolvimento dos caminhos percorridos pelo educador popular indígena que se inicia nos mundos das vidas não dicotômicas (social e onírica) e chega com o seu saber experienciado que possibilita a interlocução com o conhecimento educacional-acadêmico, resultando numa fusão formativa dialética.

Isso permite aos educadores populares a articulação de suas experiências e dar sentido à sua trajetória, enfatizando a complexidade de sua subjetividade e experiência no seu lugar comum de atravessamentos dialógicos e dialéticos.

Quanto a inserção metodológica da educação popular, diz-se que a sistematização de experiências originadas das lutas por liberdade e dignidade no continente latino-americano, busca criar um paradigma epistemológico baseado em práticas, fomentando entendimentos renovados acerca da construção do conhecimento. Essa abordagem integra prática e teoria, rompendo com a tradicional separação entre elas, e valoriza o saber coletivo-crítico das comunidades. Formas de impugnar modelos de educação que ignoram as experiências dos

oprimidos, promovendo o reconhecimento de seus saberes tradicionais (Passani, 2018).

A sistematização não apenas propõe uma reflexão crítica sobre as práticas, mas também busca um novo olhar sobre o conhecimento, destacando a importância das experiências populares na construção epistemológicas que desafiam a visão eurocêntrica (Passani, 2018).

A educação popular possui uma trajetória histórica que se posiciona criticamente em relação às opressões sociais e o modelo tradicional de educação que tende a reproduzir o status quo. Seus princípios são: a utopia- ações concretas que seriam capazes de transformar a realidade. No caso desse estudo, considera-se a proposta de educação popular indígena com base na vida onírica que, além de evidenciar as práticas interculturais e de produção de conhecimentos, a partir de outra sensibilidade que não considera apenas as subjetividades humanas no encontro; politicidade- a não neutralidade educativa, diferente a cada contexto; o inacabamento- a constante busca humana pela humanização, ou melhor, *pelo reconhecimento das diferentes humanidades* (Wanderley, 2010; apud Passani, 2018- acréscimos meus).

Nesse sentido, o entrecruzamento da autobiografia com a educação popular é instituinte e intitucionalizadora, ou seja, além de produzir novas instituições, significações e práticas sociais, desafiando o status quo via busca por transformação social e por possibilitar a consolidação das mudanças que forem sendo promovidas (Abrahão, 2024).

Utilizamos como documentos ordinários para a composição da escrita desse trabalho: caderno pessoal de autoconhecimento, onde registro os meus sonhos; códigos gráficos pessoais, bem como pinturas dos sonhos (nada profissional).

## 2 TRANSMODERNIDADE DA VARIABILIDADE: INTERCULTURALIDADE COMO RESPOSTA À CRISE CIVILIZATÓRIA GLOBAL

Neste capítulo, intentamos explorar a perspectiva histórica da transmodernidade e a interculturalidade, mencionando a racionalidade transmoderna, enquanto deslocamento de uma subjetividade moderna para um novo sentido, a fim de vislumbrar a interculturalidade como prática fundante da educação cristã perspectivada por uma indígena. Há também o interesse em realizar a interpenetração do princípio indígena da variabilidade à contemporaneidade.

### 2.1 Tecendo a transmodernidade

Julgamos razoável que o despontar da educação indígena cristã que aqui ganha contornos iniciais inconclusos suceda-se a partir da abordagem acerca da contemporaneidade de que ela se serve, a saber: a perspectiva histórica da transmodernidade interpenetrada à variabilidade indígena.

Dado o alerta feito pelo filósofo Luciano Santos (2013) no que tange o meandro dos tempos atuais, cujas águas turvas não nos permite entrever claramente um horizonte histórico passível de ter as nossas expectativas acolhidas de forma plena, já que o tempo é perspectivado, ora como desdobramento, ora como intensificação e, até mesmo, como fragmentação do projeto moderno de civilização, faz-se necessário lançar a rede ao lado adequado, a fim de fisgar a modernidade enquanto conceito filosófico, puxando-a pelo mesmo anzol da experiência humana, pois, segundo o autor, tal conceito nasce junto à experiência histórica e é a chave hermenêutica no desvelar do sentido que demarca diferentes concepções de contemporaneidade nos dias hodiernos.

A modernidade emerge enquanto conceito no final do século XV e início do século XVI, desde literaturas como “*Mundo Novus*” do explorador Américo Vespúcio. Desde esta perspectiva conceitual, na esteira da experiência humana, a modernidade foi pensada de diferentes maneiras temporalmente (Dussel, 1993).

Marshall Berman (1987) tenta traçar um panorama histórico da modernidade dividindo-a em três fases: A primeira fase, compreende o início do século XVI até o final do século XVIII, período em que as pessoas já estavam imersas na experiência da modernidade, sem tê-la percebido, mas já não havia termos adequados e nem uma comunidade moderna dentro da qual fosse possível compartilhar os anseios, avaliações e vislumbres de um futuro que fosse coerente com as suas vidas.

No período acima mencionado, a voz de Jean- Jacques Rousseau ganha expressividade, antes mesmo das revoluções francesa e americana, com o uso da palavra “moderniste” no sentido que seria usado posteriormente nos séculos XIX e XX. Tal pensamento, é o fio condutor das tradições modernas pautadas na democracia participativa. O filósofo alertou às pessoas que viviam em sua época sobre como a sociedade europeia estava degradingolando, prestes a viver sucessivas revoluções, pois haviam inúmeros conflitos e todos se colocavam contra si mesmo, cenário representado por um redemoinho, revelando a sensibilidade daquele período conturbado e, ao mesmo tempo, cheio de possibilidades, como apresentado em sua obra “A nova Heloísa” ( Berman, 1987).

A segunda fase da modernidade, tem o seu início com uma série de revoluções consecutivas que eclodiram na década de 70 (séc. XVIII) e, após a Revolução Francesa, emerge uma comunidade moderna que carregava em si o sentimento de luta com transformações de cunho sócio político e pessoal, não se desvincilhando, no entanto, da sensação de estar vivendo num mundo truncado pré-moderno e moderno de modo simultâneo, culminando nas ideias de modernismo e modernização do século XIX (Berman, 1987).

Tal período, é caracterizado pelo altíssimo grau de desenvolvimento tecnológico, crescimento urbano exacerbado, com Estados nacionais fortalecidos, um mercado global que se impõe, uma massa que contrapõe com recursos próprios de modernização a outros processos mais determinísticos de cima para baixo, ambiente alvo dos pensadores contemporâneos que se puseram a confrontá-lo na tentativa de fazê-lo ruir ou investigar seus possíveis caminhos (Berman, 1987).

A multiplicidade do modernismo do século XIX era nutida por unidades que tornaram esse período mais rico e amplo, o que pode ser notado através das contribuições de Nietzsche e Marx. Para Marx, a vida moderna era incoerente desde o seu fundamento, posto que houve um grandioso avanço científico e industrial, por um lado, e, por outro, a sociedade padecia com uma moral decadente. Como solução, Marx propõe que os operários, enquanto feitura dos tempos modernos, assim como o maquinário, pudessem governar e eliminar as contradições do mundo moderno (Berman, 1987).

Com isso, Marx introjeta à sua visão de futuro, o passado, tornando claro o caráter dialético do seu pensamento de abertura na conclusão, opondo-se ao seus próprios conceitos e intenções, já que luta-se para superar a exploração, através da revolução que deve ser feita por aqueles que trabalham duro e avançam desafiando as estruturas estabelecidas, ou seja, debaixo do sistema que os oprime, o que pode revelar uma dinâmica revolucionária mantenedora da

opressão pela astúcia da burguesia que assegura o seu posto, revolucionando os meios de produção, junto a eles, as relações de produção, conseqüentemente, as relações sociais, constantemente perturbada. No entanto, é essa dialética que consome a própria burguesia (Berman, 1987).

Tanto Nietzsche quanto Marx, apontam certa ironia e a dialética das vertentes da história moderna por conta da ideia de que havia na alma certa incorruptibilidade e anseio pela verdade que acabou por afetar o cristianismo, expondo uma humanidade moderna esvaziada de valores, mas cheia de possibilidades que desembocam, ora em auto-elevação, auto-destruição, auto-imposição, dentre outros posicionamentos do sujeito moderno ( Berman, 1987).

A terceira e derradeira fase, começa no século XX com a expansão da modernização em todo o mundo, assim como a cultura do modernismo que resultou no aumento exacerbado e fragmentado do público moderno. A linguagem tornou-se cada vez mais restrita, peculiar, minimizando, segundo o autor, a capacidade de dar sentido e de organização, conseqüentemente a vida tornou-se mais obscura, por termos perdido a ligação de nossas vidas com a cultura, não obstante que este tenha sido considerado o século com maior potencial criativo da história (Berman, 1987).

Após o século XX, os pensadores passaram a seguir caminhos polarizados que os levaram a assumir posturas entusiastas, porém acríicas ou de total indiferença para com as pessoas, como a dos futuristas italianos que tinham forte apreço pela modernidade figurada pela máquina, avanços tecnológicos e pelo desejo de romper radicalmente com as tradições, que pôde ser encontrada posteriormente, com traços mais suaves (Berman, 1987).

Por outro lado, há ainda pensadores do século XX que desejam negar a vida moderna, como é o caso de Max Weber que tinha uma visão fatalista acerca da ordem econômica moderna e do destino da vida humana, visto que entendia seus mecanismos como irreversíveis. Weber dispunha de muita desconfiança com relação ao sujeito moderno, seja este integrante do povo, da classe dominante, revolucionária ou burocrática, o que levou o intelectual a uma postura política mais liberal, tendo mais tarde assimilado uma política mais à direita (Berman, 1987).

Conforme Berman (1987), no final da década de 60, surge um paradigma que dominou o pensamento crítico da época, propôs uma tentativa de superação dos pensamentos de Freud e Marx, nomeado “Homem unidimensional”, elaborado por Herbert Marcuse. Este modelo ignorava a ideia de luta de classes, os movimentos sociais e até mesmo , por considerar que os desejos das pessoas não passavam de reproduções automatizadas, e que estas não tinham psiquê, não seriam capazes de empreender uma luta visando a transformação social.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que alguns olhares sobre a atual conjuntura de padronização de experiências de humanidades, meramente tecnocientífica em “convergência de momentos”, que reforça os individualismos via produção competitiva, sejam lançados, desde uma perspectiva filosófica, a fim de que possamos encetar um percurso viável que nos possibilite encontrar uma forma de elaborar um projeto educativo, cujo objetivo coadune com a transformação social, tendo o povo indígena pobre (da cidade) como protagonista no processo. Faz-se necessário, portanto, confiar em sua palavra, capacidade de criar novas maneira de lutar e trabalhar, crendo ser este o guardião da consciência do inédito que é também a mola propulsora do conhecimento, capaz de criar e recriar a cultura “com a cara do seu tempo e do seu espaço e de acordo ou em oposição aos ‘donos do tempo’ que também são donos do espaço” (Santos, 2001, p.132)

Nesse sentido, torna-se imprescindível que alguns olhares sobre a atual conjuntura de padronização das experiências de diferentes povos, sob viés tecnocientífico em “convergência de momentos”, que reforça os individualismos via produção competitiva, sejam lançados, desde a perspectiva filosófica de um sujeito que não é moderno porque não pensa unilateralmente apoiado apenas na autocapacidade de lançar mão de seus conhecimentos para tomar decisões, a fim de que possamos encetar um percurso viável que nos possibilite encontrar uma forma de elaborar o projeto educativo, cujo objetivo coadune com a transformação social, tendo o povo indígena pobre (da cidade) como protagonista no processo.

Convém, portanto, registrar a importância do processo de individuação e singularização do indígena que nada tem a ver com a exacerbação do individualismo egocêntrico. Assumimos a ideia de que o indígena é ele mesmo um processo de indigenização da “totalidade natural, cultural, comunitária e histórica”(Cuellar, 2022, p.56).

Tomando por referência o indígena *tseltal de Canuc* que escapa de uma noção estereotipada do indígena fixo no presente, com existência simples e representação ingênua, dado à leitura superficial do observador, entendemos que há no indígena uma existência que transita entre lugares variados, a fim de cumprir o emprego da alma, não estando limitado a um aspecto social por conta de sua complexidade existencial, impedindo que este seja englobado. Nem por isso, este indígena pode ser associado ao sujeito moderno ou pós-moderno, posto que é essencialmente comunitário ” e preserva a sua tradição (Cuellar, 2022).

Os *nahuas*.concebem o sujeito por meio da *teyolía* como coração de seu povo, como alma da comunidade, enquanto “uma ramificação do ramo comunitário”. Aqui, a comunidade da qual o indígena faz parte, é o galho da árvore que se ramifica na alma do sujeito,

ultrapassando a unilateralidade individual, um povo originário que brota do tronco-humanidade, compondo o entrelaçamento de todos os elementos, humanos e não-humanos, do universo”, além da presença do divino estar encarnada nesse humano (Cuellar, 2022).

Enquanto cristã, não poderia deixar de associar tal entendimento a uma passagem bíblica que se torna importante mencioná-la aqui, à medida que, mesmo sendo indígena cristã, não sou considerada por muitos cristãos como santa-selvagem em Cristo, algo honroso, não dado a vanglórias, dentro cosmovisão que partilho.

O livro de Romanos 11: 17 em diante, traz a afirmação: “...se a raiz é santa, também os ramos o são”. O apóstolo, nos versículos posteriores, escreve sobre o fato de que aqueles chamados de gentios, os tidos como zambujeiro - uma oliveira que cresceu na natureza sem nenhum controle, isto é, selvagem, também são partícipes da raiz e da seiva da oliveira, tomando o lugar que julgavam ser apenas dos judeus.

Portanto, podemos nos mover numa “dança cósmica”, no dizer do filósofo indígena Krenak, confiar nas palavras uns dos outros, na capacidade de criar novas maneiras de estar no mundo, crendo que somos guardiões da consciência do inédito que é também a mola propulsora do saber selvagem, capaz de criar e recriar a cultura “com a cara do seu nosso tempo e espaço (Santos, 2001, p.132)

É no século XVII que os continentes asiático (menor), africano e americano passam a ser referenciados pelo termo “Europa”, posteriormente compreendido como “Centro”, assim como o nome “Ocidente” surgiu com a abrangência da Europa como “Centro”, com expressão mais significativa na filosofia teológica de Hegel, dando um sentido englobador à modernidade (Dussel, 1993).

Cabe destacar o deslocamento semântico do conceito de “Europa” temporalmente, não devendo ser confundido com a Europa Antiga/mitológica. A noção de Grécia como primeira etapa da Europa é ideológica e fundada no paradigma ariano/racista, uma vez que relega à condição de inferioridade as demais culturas. Além disso, a palavra “Occidental” indica o Império de Roma que falava latim, enquanto o termo “Oriental” estava associado ao Império Helenista que falava grego (Dussel, 2005).

A Europa Latina fracassou em seu intento de impor-se pelas cruzadas no Mediterrâneo, ao lidar com o mundo árabe. A fusão do ocidente latino com o oriente grego no Renascimento Italiano criou uma visão eurocêntrica e equivocada de que a cultura grega era exclusividade europeia e ocidental, pois não haveria uma verdadeira história do mundo, além da localização geopolítica da Europa não ser favorável a tal interpretação (Dussel, 2005).

Para Santos (2013), modernidade diz respeito a um novo período que expõe pela primeira vez a Europa Ocidental e é um conceito histórico-filosófico que nasce concomitantemente a uma série de movimentos protagonizados pelos mercadores (burgos), gerando modificações nos âmbitos econômico, político e cultural expressos, respectivamente, pelo rompimento com o feudalismo; pela luta da burguesia contra o poder aristocrático que culminou numa abertura à institucionalização pública e, pela possibilidade de pensar autonomamente, sem a tutela da igreja católica.

Desse modo, a modernidade se configuraria como um projeto em andamento, dada a postura de desligamento, libertação e inovação que a norteia, sem que permaneça fincada apenas em um determinado momento, resultando numa permanente renovação da história, consolidando a ideia de tempo como indicativo de valor arraigado no futuro (que para mim é ancestral), desvencilhando-se dos “anacronismos” (estereótipos) (Santos, 2013).

Nesse sentido, o entendimento de modernidade que dispomos é de que esta se configura como um processo dialógico, de ruptura com a unilateralidade, com a racionalização, a imposição de valores alheios à cultura do outro, mas entende que somos capazes de aprender uns com os outros, na busca por um novo ethos social. Rompe-se também com o que afeta negativamente o meio ambiente e com os retrocessos. Não há a recusa pela busca por inovação, nem o desprezo às tradições, desde que estas não se apresentem como nefastas e padronizadoras dos modos de existir no mundo.

No que se refere à filosofia teológica hegeliana, grosso modo, pretendeu na sua fase inicial, recuperar um ideal solidificado na representação da Grécia Antiga, cuja ideia de liberdade plena apoiava-se na neutralização da alteridade da diferença que implicava uma conclusão atrelada ao infinito, isto é, a si própria, que desencadeava uma espécie de harmonização que absorvia todos os níveis da vida humana e de identificação de seus aspectos, conduzindo-os ao restabelecimento da civilização ocidental. Posteriormente, com a ideia de retorno, Hegel passa a valorizar a pluralidade histórica, embora não tenha deixado de sustentar a ideia inicial de liberdade [Silveira, 2010 ?].

Nesse estudo, a mulher indígena cristã se apropria criticamente da modernidade, a partir de sua experiência de humanidade. Portanto, não se quer atribuir um sentido englobador a esse conceito, embora busquemos a reparação histórica. A noção de tempo, como indicador de um valor enraizado em um futuro ancestral, justifica-se pelo planejamento característico do trabalho da educadora indígena.

Conforme Moreira (2010), o planejamento, sob viés de prática radical de oposição que

se fundamenta na história do educador é autorrepresentado como produtor da cultura, no caso, a indígena, como espaço de luta e reivindicações, prática criticamente afirmativa, por serem narrativas reflexivas quanto as experiências realizadas ou a caminho de serem viabilizadas que, apesar de não impor verdades fixas, não é textualidade neutra. Entretanto, considera-se que os temas culturais, são postos a partir de muitos vieses dos diferentes povos, etnias e indivíduos, não havendo um sentido único, que estão sendo falados de diferentes lugares, com discursos distintos, daí a importância de considerar os dispositivos legais que nos ajudam promover as mudanças que precisamos, tanto do ponto de vista de demandas por direitos, quanto na organização de ações concretas na busca pela transformação.

Conforme Dussel (2008), há entendimentos díspares sobre o que seria o sistema-mundo, sendo as civilizações sempre pensadas desde a planificação da História Antiga, Medieval e Moderna que inicia na China e conclui na Idade Média, alcançando o Oeste dos EUA, sempre ocultando as civilizações inca e asteca, ao reproduzirem as instruções dos mestres que bebiam da fonte dos românticos do século XVIII de origem europeia, situando a nossa cultura como subjugada ao pacífico com ideologia eurasiática.

Para Dussel (2008), antes de 1492 não havia história mundial, apenas coexistências de sistemas culturais e impérios. Com a expansão portuguesa e o “descobrimento” pela América hispânica, todo planeta se torna membro de uma única história. Sob essa linha interpretativa, a Espanha é considerada a primeira nação moderna, inaugurando a primeira fase da modernidade com o mercantilismo mundial. Todavia, a ideia de que a modernidade teria sido iniciada com os eventos Renascimento Europeu, Reforma Protestante e o Iluminismo Alemão é equivocada, uma vez que esta tem a sua origem no Renascimento Italiano, depois com Portugal e Espanha (Dussel, 2008).

A Espanha é considerada o primeiro país moderno devido a esta abertura geopolítica da Europa ao Atlântico, não por introduzir um sistema colonial. Tal pioneirismo espanhol deu-se pela influência da cultura muçulmana e do próprio Renascimento Italiano que imprimiu visão eurocêntrica ao fundir o ocidente latino ao oriente grego (Dussel, 2016).

A Espanha é burocrática, expansionista, hispânica, renascentista, humanista, portanto, não é medieval. Tem tradição de progresso, não comportando a mentalidade dos senhores feudais que tinham interesse em posses de terras, domínio dos trabalhadores do campo, manutenção do poder pela hierarquia, não obstante, que na guerra por ouro e prata, no capitalismo monetário, a Espanha tenha exterminado indígenas, com intuito de sacar o primeiro dinheiro mundial acumulado na Europa que, por conta do ocorrido, passou a dominar o Mundo

Antigo (Dussel, 2008).

A segunda etapa da modernidade teria surgido no século XVII em Amsterdan, colônia espanhola onde se concentravam os filósofos racionalistas, criadores das Companhias das Índias ocidental e oriental que deu origem ao capitalismo mercantil, definindo sob esta base a modernidade como “manejo de la centralidad de Europa en el sistema-mundo”, rompendo com o paradigma medieval (Dussel, 2008, p.28).

A modernidade seria o quarto sistema intercultural, sendo o primeiro sistema-mundo, já que a América não fez parte do sistema muçulmano, chinês e hindu, o que sugere que a modernidade nasce no momento em que a Europa periférica é fechada pelos árabes, tornando-se “Centro”, adquirindo vantagem sobre a China, ao encontrar por acaso a América, onde foi possível implementar o seu sistema (Dussel, 2008).

Há uma perspectiva essencialista de modernidade que nos conduz ao entendimento equivocado de que a mesma é ampliada desde a Europa, entretanto, a constituição do sistema-mundo dá-se pela inclusão e dominação das colônias periféricas e é justamente a necessidade de exercer o seu controle que em Amsterdã as relações humanas começaram a ser racionalizadas, a partir de critérios de contabilidade, do cálculo, visando a lucratividade, gerando assim a cultura moderna da qual se nutre a história, economia e a política, verificável quando a dificuldade em observar a natureza, as necessidades humanas e cuidado com a terra (Dussel, 2008).

Dussel (1993) contrapõe a ideia hegemônica de modernidade com viés euro centrado e revisita a dualidade arraigada no conceito de modernidade, ao lançar os dois paradigmas para fazer emergir a modernidade: por um lado, a mesma aparece como conteúdo secundário mítico que determina e argumenta a favor de uma práxis que massacra ao sustentar o mito de superioridade e, por isso, precisaria civilizar as sociedades tidas como obsoletas, desde a sua concepção moderna de mundo; de outra sorte, simultaneamente, através do conteúdo primário positivo conceitual que se traduz pela libertação racional e crítica dos processos sócio-históricos feita pelo outro.

O conceito de modernidade como superioridade mítica é provincial e engendra ações pautadas no esforço racional crítico da mesma humanidade que animava o século XVIII para outro progresso e é considerada eurocêntrica por acentuar eventos como a Reforma, Revolução Francesa, Renascimento Italiano e Iluminismo Alemão (Dussel, 1993).

Para Dussel (1993), a superação da modernidade viria com a negação de sua superioridade em relação ao outro, expondo outra face ocultada da modernidade que é a

alteridade negada, violentada, cujo afogamento sacrificial deixou-lhes marcas por vezes negadas e silenciadas, pois é notável as tentativas constantes em acusá-la por sua resistência e oposição. Esta alteridade entranha a contradição do modelo racional da mesma modernidade, a saber: ela possui uma razão libertadora que se diferencia da razão ilustrada, já que essa última dispõe de um *modo operandi* euro cêntrico, com processo de modernização dominante de base desenvolvimentista que prioriza a imposição de seus valores, crenças e práticas, enquanto busca promover o desenvolvimento econômico e tecnológico.

Segundo Dussel (1993), a modernidade foi pensada por Weber desde fenômenos próprios do capitalismo, partindo de uma compreensão de cultura como sistema industrial capitalista. Numa perspectiva weberiana, o mundo moderno traz em seus bojos valores que o impede de convergir com ideais de progresso e o avanço do ocidente não seria um projeto, mas algo incidental (Barbosa, 1990).

Além disso, entendia que somente o capitalismo ocidental criou um modo de organização racional do trabalho em formas de empreendimentos, derrubando barreiras de cunho moral e econômico que adentrava num progresso para ele justificado pelos traços do desenvolvimento cultural, com a ideia de Estado no sentido moderno, trabalhadores especializados, regidos por uma constituição, direitos dos cidadãos, ciência filosófica-teológica e com técnicas racionais, sendo que tudo isso teria ocorrido espontaneamente, adquirindo proporções globais, apenas por estar apoiado a um modelo de cultura (Barbosa, 1990).

Dussel (1993) afirma que tanto a modernidade quanto o spati-kapitalismo de que trata Habermas introjetaram a ideologia que, sob base desenvolvimentista, compreendeu a Europa como “centro”, uma ideologia de consumo, privatista e de desmantelamento estatal.

A classificação da comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), ainda de base desenvolvimentista, com origem na economia crítica, trouxe conceitos “centro x periferia” que demandaram integração das classes sociais a uma acepção de cultura que permitia o afastamento de um entendimento mais substancialista das mesmas. Havia a crença por parte do culturalismo de que os blocos históricos estavam bem determinados ideologicamente, ignorando a possibilidade de mudança de hegemonia via sociedade política (Dussel, 2016).

Enrique Dussel (2016), em seu artigo intitulado “*Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*”, trata sobre a transformação do paradigma na abordagem da cultura na filosofia latino-americana a partir do final da década de 60, com o surgimento das ciências sociais críticas na América-Latina, influência da obra de Levinas, do povo e estudantes, foram determinantes para a ruptura

histórica que resultou numa nova compreensão de cultura.

Anteriormente, a cultura era conceituada de forma essencialista, entendida como fixa e estática, desconsiderando as especificidades internas e as relações de sujeição entre as diferentes culturas. Contudo, com a nova perspectiva, a cultura passou a ser compreendida como um campo em conflitos e desigualdades entre diferentes atores sociais (Dussel, 2016).

Neste contexto de mudança conceitual de cultura, as noções de “centro” e “periferia” emergiram como subtítulo da antiga distinção entre “mundo metropolitano e mundo colonial”. A cultura do “centro”, associada ao poder imperialista, passou a ser vista como dominante e exploradora das culturas periféricas. Ademais, a análise cultural passou a considerar também as classes sociais como atores dinâmicos e interativos que deviam ser incluídos na definição de cultura (Dussel, 2016).

Por conseguinte, a educação cristã perspectivada por uma indígena, deve considerar em sua construção epistemológica e prática educativa ética e politicamente comprometida com a libertação do oprimido, o atravessamento conflitivo entre a tradição cristã e a tradição indígena, bem como as desigualdades entre a mulher indígena cristã que sofreu com o processo de pauperização e o homem branco cristão, entretanto, não a partir de pressupostos binários de gênero, já que a libertação feminina é, invariavelmente, a libertação do homem. (busca-se a libertação da mulher e nela, a do homem) Além disso, é preciso considerar que a educação não acontece apenas entre humanos, mas também entre os nossos os não-humanos que também possuem subjetividades.

Por apresentar o rosto singular da mulher indígena cristã de pobre, valorizando e reconhecendo a sua santidade selvagem, permite que esta possa assumir-se humildemente como a alma de sua comunidade, enquanto componente participante de valor equitativo no organismo vivo das distintas e complexas experiências educativas, desde uma razão libertadora, em diálogo afetivo com povos originários indígenas, no embalo da mãe terra e arraigado na videira - representação da alegria, que é Cristo, preservando as distintas a cosmovisões, porém, resgatando a minha tradição enquanto for sendo interpelada.

Esta nova abordagem de cultura, sob viés da filosofia latino americana, implica em uma crítica ao conceito de cultura como algo puro e homogêneo, bem como ao ideal de diálogo entre as culturas numa relação horizontal. Ao contrário, reconhece que as desigualdades de poder entre culturas influenciam o diálogo de maneira assimétrica, frequentemente resultando em relações de domínio e exploração (Dussel, 2016).

Assim, é possível inferir que o entrecruzamento das culturas pelas quais sou atravessada,

encontra-se no seio da perspectiva filosófica da América Latina e, tendo em vista o apagamento histórico promovido por grupos romanos que impossibilitaram a expressão do modo de ser indígena cristã, bem como o fato de não deter nenhum tipo de poder abre espaço para podermos adentrar no diálogo intercultural.

Há a cultura expansionista que começa com a invasão em 1492 e se amplia com o combate às culturas periféricas (América Latina, Europa Oriental, Ásia e África); a cultura racional da ilustração, composta por elites neoliberais formada pelo império com política dependente que os torna algozes do seu próprio povo que, por sua vez, seguiram resistindo às imposições da cultura técnica de base econômica capitalista, cujos meios de produção são propriedades privadas transferidas às gerações, mero lucro pessoal (Dussel, 2016).

No contexto latino-americano, surge a filosofia da libertação como resposta a estas questões, buscando articular a análise das culturas com os interesses dos oprimidos. Essa corrente filosófica propõe a libertação da cultura popular, destacando o seu papel enquanto forma de resistência e como ponto de partida para o estabelecimento do diálogo intercultural (Dussel, 2016).

Quanto aos interesses dos oprimidos, devo considerar a vida na cidade, demandas distintas dos nossos indígenas que vivem na floresta, embora somar com a luta destes seja óbvio, até por fazer parte do próprio processo de indigenização do indígena cristão. Entretanto, não é possível pensar a vida urbana numa tentativa de reprodução da vida dos povos originários aqui, embora, certamente, a autorrealização do oprimido não esteja em receber ou adquirir bens materiais, muitas vezes sem valor de uso, como preconizou certo modelo de homem que assolou o final da década de 60.

É preciso que o povo indígena da cidade seja visto não como massa amorfa, sem vontade e capacidade de luta, mas como capazes de criar novos mundos. A transformação social radical só será possível com a presença das classes menos favorecidas na política, reexistindo culturalmente, tendo força nas decisões sobre o rumo de suas vidas e compartilhando os meios de produção.

Uma educação pretendida popular indígena que não tome como pauta principal a educação como ato político, com “tomada” de poder, embora este precise ser reinventado, não pode ser nomeada por educação popular. Ao adjetivar a educação como “popular”, não se está a fazer menção à elite, aos industriais, mas aos enganados, aqueles que tiveram impossibilitados de acessar uma educação de qualidade que lhe permitisse compreender o seu estado de opressão, exploração e exclusão (Freire, 2021).

Sobre a “tomada” de poder, pode-se dizer que seria a vontade de poder viver, usurpada pela vontade de poder dos capitalistas, anseio que torna o povo criativo e destemido, por não haver o que se perder. Poder como *potentia*, libertador. O primeiro momento à elaboração do conceito de poder é essa vontade de vida, seguida de consenso crítico de sua condição, razão da luta, projeto que contempla uma ordem distinta da atual, descoberta da luta e a viabilização da libertação (Dussel, 2007).

Ressalta-se a necessidade de superação da análise do termo “popular”, dado o risco de populismo e fundamentalismo. É preciso, portanto, problematizar o conceito de “popular”, visando uma compreensão mais ampla e crítica que leve em conta as relações de poder e dominação presentes na cultura. A cultura popular representa uma esfera social de resistência dos indivíduos explorados ou oprimidos de um país que mantém certo distanciamento em relação ao sistema estatal dominante e abrange diversos elementos peculiares, tais como: festejos, músicas, folclore, memórias de ações heroicas e de libertação (Dussel, 2016).

Por outro lado, o populismo é descrito por Dussel (2016) como a inclusão da cultura burguesa ou da elite oligárquica e do proletariado numa cultura nacional. É uma forma de governança que visa estabelecer uma relação direta e próxima entre o governante e o povo. Desse modo, seria preciso superar visões unilaterais e reducionistas da cultura na América-Latina e tentar reconstruir a história cultural da região no contexto da história mundial, a fim de instigar o aparecimento de uma cultura pós-colonialista que surge a partir do processo de libertação econômica, política e cultural do povo latino-americano.

Diante disso, é possível explicitar que a educação cristã pretendida popular indígena é um desejo de vida, do poder como *potentia*, do (a) indígena que assimilou a fé na força xamânica do Cristo descolonizado e que acredita que é possível criar um ethos social mais solidário e afetivo com participação de todos no planejamento educativo, construção coletiva de pensamentos, desde uma subjetividade que guarda sentido comunitário, dos sujeitos humanos e não-humanos, ou seja, dos diferentes, capazes de partirem de sua poética e esperar. E o esperar “enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática” (Freire, 1992, p.0).

Segundo Dussel (2016), é preciso reconstruir a noção de modernidade a partir de uma perspectiva global, a fim de evitar interpretações distorcidas de culturas não europeias, compreender as culturas em um contexto de interação e choque cultural, além de repensar as noções tradicionais de história única e de cultura para levar em conta a necessidade de interações culturais.

O diálogo entre as culturas é realizado a partir do reconhecimento da falta de simetria existente, portanto, deve ser transversal e multicultural, abarcando diferentes culturas dos povos originários, desde a afirmação e valorização da própria identidade diante da influência da modernidade e da colonização. A reconstrução do legado cultural de forma afirmativa é essencial, assim como estudar e compreender a própria cultura de forma positiva, recordando do passado a partir de uma identidade anterior à modernidade é a primeira etapa para a autovalorização (Dussel, 2016).

A crítica à sua própria tradição, a partir de recursos de sua própria cultura, envolve a necessidade de realizar uma crítica precisa baseada nos pressupostos da cultura em questão, a fim de crescer desde a sua própria tradição. É importante identificar a gênese de uma autocrítica que, no caso desse estudo, refere-se ao sujeito que segue o paradigma moderno e a subsunção da tradição indígena no âmbito da educação cristã que também precisa voltar às fontes originais, bem como a padronização das diferenças (Dussel, 2016).

A estratégia de crescimento libertador transmoderno visa valorizar os momentos culturais negados ou depreciados pela modernidade. Esses valores tradicionais ignorados pela modernidade devem ser o ponto de partida para uma crítica interna, utilizando possibilidades hermenêuticas das próprias culturas. Para serem críticos, os autores precisam considerar o biculturalismo de fronteiras e criar um pensamento verdadeiramente crítico, descolonizado e atual (Dussel, 2016).

O projeto transmoderno de transformação não se refere a afirmação de um passado que comporta uma hegemonia inverídica, no sentido de haver uma razão libertadora superior, para a qual toda alteridade seria subafluente no percurso à foz do conhecimento, portanto, não seria um projeto pré-moderno. Também não se trata de uma oposição à modernização em um projeto anti-moderno; tampouco permite seguir um curso sinuoso e nefasto pós-moderno de condenação da modernidade que arremessa redes críticas à toda razão, desembocando numa irracionalidade niilista (Dussel, 1993).

Conforme Giddens (1991), no século XX, acreditava-se que estava para ser inaugurado um sistema social atualizado regido pela informação que marcaria a chegada da pós-modernidade definida por Lyotard como sendo os diversos esforços empreendidos pelos indivíduos na busca por embasamento epistemológico contra hegemônico de aniquilação da narrativa que nos impôs uma condição de subalternidade, a partir de uma pluralidade de demandas de conhecimentos distintos, sem respaldo científico, implicando na inviabilização de qualquer coerência epistemológica. Tal postura, culminou na “celebração da ‘morte do ético’”,

substituição da ética pela estética e da emancipação última que segue” (Bauman, 1997).

Por conseguinte, nenhuma das acepções “pré”, “anti” e “pós-moderna” integra o projeto de transformação global que aqui apresentamos, pois a perspectiva histórica transmoderna em sua proposição comporta o paradoxo entre modernização e retorno ao passado, afastando-se da legitimação do conhecimento por via da razão científica crítica moderna, já que os pontos sob os quais se sustenta são os núcleos propiciadores de sentido, tais como: a dimensão da transcendência, alteridade e tradição, conferindo sapiencialidade na manutenção dos princípios éticos no desenvolvimento de cada grupo (Santos, 2013).

Para a presente educação, optou-se por guardar como sapiencialidade a alteridade indígena, próprio ao(a) indígena cristã(o) educador(a) na tentativa de desconstrução da narrativa cristã do colonizador sobre os povos originários, partindo da perspectiva indígena e em diálogo respeitoso com aqueles que não partilham do mesma visão de mundo e do entendimento aqui colocado, assim como a do sábio filósofo indígena, reforçando a ideia de que é possível haver um diálogo intercultural, preservando as diferenças.

Desse modo, há uma apropriação crítica criadora da herança da modernidade, suprindo a carência de sentido, abrindo-se às distintas experiências e saberes sociais dos diversos grupos indígenas e, em certa medida, a neutralização do utilitarismo exacerbado que assola o sujeito pós-moderno, enquanto não há o interesse meramente pragmático, mas a manifestação do ser indígena enquanto tal (Santos, 2013).

Consoante aos estudos de Cuellar (2022), é possível ao indígena transitar por sua essência, que é comunitária, com almas que seguem lógica própria, cada uma. Nesse sentido, quer-se ser com e estar, em duas temporalidades distintas, desde as sapiencialidades fé na força xamânica do Cristo e alteridade indígena, com intuito de não ocultar o ser indígena em sua plenitude. Porquanto, revela-se uma crítica ao sujeito afeito ao paradigma moderno, bem como a imposição teórica e política nas diferentes temporalidades, ainda que compartilhem o mesmo espaço.

Trata-se de criar um diálogo *transmoderno* que considera o princípio da variabilidade indígena, bem como as distintas temporalidades, com seus diferentes modos de solucionar os desafios do real. Parte da exterioridade da modernidade, isto é, de seu ser fronteirístico. Não seria apenas uma negatividade, mas a positividade de uma tradição distinta da tradição moderna. Uma afirmação do desenvolvimento da alteridade cultural dos povos pós-coloniais, integrando-se ao melhor da modernidade, não deve, portanto, levar a uma unidade globalizada, indiferenciada ou vazia, mas a um pluriverso transmoderno que privilegia o diálogo crítico entre

as diferentes culturas (Dussel, 2016).

O filósofo originário Krenak (2022) diria que se trata de uma confluência de potências não- convergentes e afetivas entre diferentes mundos, com pessoas capazes de produzir afetos e sentidos, ao experimentarem novos mundos. Tal pensamento, possibilita perceber que somos capazes de estabelecer encontros dialógicos e afetivos, cada qual com a sua poética, entendendo-a como introdutória ao entendimento do mundo do outro que expressa suas diferenças.

No artigo intitulado “*Una nueva edad en la história da filosofia: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas*” de Dussel (2009), são defendidas sete teses que, grosso modo, afirmam que as culturas comportam núcleos problemáticos universais, cujas respostas encontradas pela humanidade, a princípios assumem formas de narrativas míticas a serem consideradas nas formulações dos discursos categoriais filosóficos atuais, fazendo com que a hegemonia da filosofia europeia passe a ser questionada, quando se pretende universal.

Dussel (2009) sustenta ainda a ideia de que existem aspectos formais de alcance mundial convergentes no âmbito da particularidade cultural que oferecem respostas aos problemas ao nível abstrato, engendrando um novo modo de fazer filosofia que valoriza o diálogo inter filosófico, levando em conta o que diferentes tradições trazem de novidade, com validade universal e preservando as suas distinções. Para o autor, tudo isso resultaria num *pluriverso transmoderno mundial*, superando a modernidade eurocêntrica filosófica.

Por *núcleos problemáticos universais*, o pensador entende ser questionamentos ontológicos que humanos são capazes de fazer, quando podem assumir responsabilidade por suas ações, frente aos desafios do real que envolve o mundo, a subjetividade, o horizonte prático-ético e a realidade descrita por símbolos. As narrativas míticas, enquanto base para explicar os fenômenos e o dito sobre o que surge em cada núcleo problemático, resultam do assunto ou da forma como cada um responde a ele (Dussel, 2009).

Dussel (2009) confere racionalidade às narrativas simbólicas e indica que elas não dizem respeito a fenômenos que se restringem a um lugar do qual o crítico faz parte e, que por haver ambiguidades de sentido nas representações enunciadas, poderiam ser submetidas a estudo hermenêutico, já que circunstancialmente aparecem repetições de base conceitual. O *núcleo ético- mítico*, seria uma visão interpretativa dos momentos que foram adquirindo sentido existencialmente, servindo de guia ético.

No que se refere ao *desenvolvimento racional das narrativas míticas*, o filósofo afirma que a humanidade sempre buscou resolver suas questões de modo racional, o que

perpassa pelos mitos racionais, correntes profundas que requerem interpretação para serem compreendidos em toda sua magnitude. A fim de oferecer saídas racionais aos núcleos problemáticos, a humanidade lança mão num processo de produção de *mitopoesis*. De modo racional tenta interpretar ou dar explicações ao mundo real que não faz referência apenas a fenômenos de uma dada sociedade ou país, por haver neles ambiguidades de sentido, próprios a enunciados simbólicos, fazendo-se necessário debruçar-se sobre eles hermeneuticamente, a fim de compreendê-los em seu sentido universal, por suas construções conceituais (Dussel, 2009).

Nestas águas simbólicas, os mitos, como narrativas universais, desprendem-se de fontes conceituais formando caminhos que podem ser acompanhados pela sabedoria humana. Temporalmente, estes mitos foram transmitidos oralmente de geração em geração e, posteriormente, registrados por escrito a terem seus sentidos investigados. (Dussel, 2009).

Ao tratar sobre *o novo desenvolvimento racional dos discursos com categorias filosóficas*, Dussel (2009) alega que fomos habituados a pensar a transição dos mitos para o *logos* como se fosse a passagem do irracional para o racional, do concreto para o universal, do sensível para o conceitual. Entretanto, essa mudança é mais de uma narrativa com certo grau de racionalidade que se transforma em outro tipo de discurso com um nível diferente de racionalidade. É um movimento em direção à precisão, clareza e singeleza, mas implica em perda de sentido simbólicos que podem ser redescobertos através da hermenêutica em diferentes momentos e lugares. É possível dizer ainda que os mitos carregam significados éticos atualmente (Dussel, 2009).

Assim, o atual desenvolvimento racional discursivo, a partir de categoriais filosóficas, pressupõe distanciamento da concepção evolutiva, que, apesar da exatidão, carece de sentido próprio racionalidade diversa. Apenas os mitos que não são capazes de resistir a argumentos empíricos se perdem (Dussel, 2009).

Na tese sobre *a hegemonia com pretensão de universalidade da filosofia europeia moderna*, Dussel (2009) põe em vista que desde o ano de 1492, a Europa começou a conquistar novas áreas geográficas, tornando-se centro geopolítico, resultando num mundo colonial, quase que exclusivamente nas Américas, fazendo com que a filosofia europeia recebesse influências das filosofias latino-medievais com origem em 1514, antes mesmo do lançamento da obra de Descartes no “Discurso do método”, com a presença de Bartolomeu de las Casas no Caribe, o que mostra a regionalidade da filosofia europeia moderna, tomada equivocadamente como universal.

Expõe o autor que na América Latina os recursos teóricos das grandes filosofias Ameríndias foram devastados pelos espanhóis, durante o processo de conquista, assim como as colônias portuguesas e espanholas não conseguiram superar as conquistas da escolástica renascentista do século XVI, não alcançando grande criatividade com a escolástica barroca. Prossegue pontuando que a Europa do Norte, assumiu uma posição central e dominante, desenvolvendo a sua filosofia no fim da Idade Média, por conta do Renascimento Italiano e a presença dos bizantinos, expulsos de Constantinopla em 1453 pelos otomanos, gerando crise das filosofias regionais e imposição da europeia moderna (Dussel, 2009).

Ao tratar sobre *a universalidade filosófica e particularidade cultural*, Dussel (2009) entende que o discurso filosófico pode abordar questões problemáticas universais e oferecer respostas válidas para o diálogo entre culturas, pois estarão apoiadas em princípio ético-epistemológico formal, embora a filosofia não possa ser completamente desvinculada de uma cultura específica, o que não significa que elas não possam encontrar problemas comuns e respostas categoricamente humanas e, portanto, universais.

Acerca da nova era de diálogo entre as tradições filosóficas, Dussel (2009) sugere que há a necessidade de dialogar inter filosoficamente, de modo a superar a filosofia europeia moderna, defendendo a importância de iniciar um diálogo entre o Norte e o Sul, pois ainda há a presença de um colonialismo econômico, político, cultural e filosófico. Além disso, os filósofos podem ter acesso a questões outras que não foram tratadas pela tradição ocidental, auxiliando em novas abordagens e desenvolvimento.

E, por fim, Dussel (2009), em sua última tese, *diálogo inter filosófico global para um pluriverso transmoderno* traz a ideia de valorização da filosofia das diferentes regiões impactadas pela modernidade europeia. O autor destaca a importância de resgatar a história e os ensinamentos das filosofias árabe, chinesa, indiana, africana, latino-americana, entre outras, foram deixadas de lado durante muito tempo. O autor menciona também a necessidade de ir além da modernidade europeia e norte-americana, em um projeto transmoderno que valorize e desenvolva as potencialidades das diversas culturas ignoradas pela modernidade, na construção de uma filosofia mundial que deve ser pluriversa.

Com o objetivo de atender ao que propomos nesse estudo sobre a educação popular indígena cristã, destacamos o diálogo filosófico entre as diferentes culturas indígenas da América Latina, em especial, no Brasil, colocando como núcleo problemático universal, as produções filosóficas, majoritariamente elaboradas por indivíduos do sexo masculino não indígenas. Embora estes sujeitos sejam de extrema relevância no combate aos estereótipos,

preconceitos e discriminação contra os povos originários, em especial às mulheres indígenas, os métodos que propõem podem resultar numa hierarquização epistemológica e aniquilamento cultural. Isso porque o método para o diálogo filosófico dusseliano apresenta níveis diferentes de racionalidade, ainda que não haja uma transição do irracional para o racional, sendo que a construção de discursos categoriais filosóficos se dá no segundo momento, e pode haver uma perda do campo simbólico, quando não comprovado empiricamente.

Além disso, as mulheres indígenas, submetidas ao silenciamento, sequer são cogitadas como capazes de pensar de “modo adequado”, tendo em vista seus pressupostos de encantamento, espiritualidade coletiva, ligação profunda com a terra e forte apelo ao feminino, que têm sido vistos com desconfiança pelo discurso hegemônico.

Assim, a participação dos filósofos não-indígenas, em especial a dos indígenas, na luta contra a opressão dos povos originários, e da mulher indígena, é de extrema relevância, inclusive para refrear e minimizar a força da onda neoconservadora que, a partir da redemocratização, aumentava a sua presença por instituições religiosas neopentecostais no cenário político-partidário, com pautas de cunho altamente moralistas, fazendo frente às teorias feministas, focando em agendas que se colocam como resistência aos direitos das minorias (Teixeira e Moreira, 2024).

As mulheres indígenas oprimidas da cidade podem desvelar as suas opressões, de modo a fortalecer a luta contra a opressão feminina, ao denunciar a imagem distorcida que se formou a seu respeito na tradição cristã. Segundo Dussel (2009), cada indivíduo possui uma história singular e constrói mitos para explicar suas dificuldades, o que implica que não há uma única resposta, pois tudo depende da vivência pessoal.

É, portanto, essencial que esses homens se envolvam em questionamentos ontológicos, que são inerentes a toda a humanidade, especialmente ao assumirem responsabilidade por suas construções filosóficas e ações, aliando-se à luta contra a opressão feminina, ao invés de optarem por um método filosófico de aniquilação da cultura dos povos originários. Um exemplo claro disso é a narrativa mitológica da mulher indígena, que é frequentemente retratada como bruxa, pecadora, objeto sexual, frágil, submissa e passiva.

A teologia índia revela uma espiritualidade terrena, mas não se traduz como uma espiritualidade laica, nem está a serviço do seu senhor branco, ainda que partilhe de uma visão aproximada sobre o universo:

A vida espiritual expressa pela teologia índia revela-se “cosmoteândrica”. Nos rituais andinos, celebra-se uma grande comunhão que integra a comunidade humana, o meio ambiente e a divindade geradora de vida. Encontra-se uma viva consciência da imanência de Deus e da sacralidade da criação, da transparência de Deus e de sua diafania por toda parte. Essa espiritualidade recupera valores que são essenciais para o ser humano e que estão esquecidos e abafados em nossa sociedade marcada por uma lógica egocêntrica e pela racionalidade do mercado (Teixeira, 2009, p.1).

É preciso desconstruir a imagem pejorativa sobre as indígenas, permitindo que elas se expressem e reflitam sobre suas questões, em uma relação que reconheça a assimetria existente entre homens não indígenas e mulheres indígenas, especialmente, no que diz respeito às produções filosóficas, bem como o direito que elas têm de terem o seu modo de fazer filosofia respeitado, com método próprio. Isso deve avançar em direção a uma igualdade de oportunidades e condições, preservando, ao mesmo tempo, certas diferenças, também, em seus pressupostos filosóficos.

Atualmente, um diploma em filosofia muitas vezes é o que condiciona a definição de quem é considerado filósofo, em contraste com a antiguidade, onde essa distinção não era tão rigidamente estabelecida. Nesse contexto, a escassez de filósofas indígenas ressalta uma estrutura de poder que permeia os diálogos filosóficos supostamente equitativos. O processo de emancipação das mulheres é complexo e multifacetado, exigindo uma compreensão profunda das identidades culturais, tradições e estruturas sociais que, historicamente, restringiram a autonomia feminina. É importante enfatizar que essa autonomia não se confunde com independência total. Esse esforço de libertação pode ser desdobrado em várias etapas que interagem entre si, promovendo um empoderamento significativo.

Segundo Santos (2001), vivemos numa racionalidade totalitária que vem acompanhada de uma perda da razão, haja vista que a racionalidade hegemônica não deixa precedentes para a criatividade, espontaneidade e variedade, próprio de um racionalismo tecnocrático europeu.

A partir de uma apropriação crítica das teses de Dussel (2009), pode-se afirmar que a primeira etapa do diálogo filosófico, consiste no reconhecimento da diversidade cultural que permeia as experiências femininas de mulheres indígenas cristãs. É fundamental entender que cada mulher traz consigo um legado singular, influenciado por suas etnias, contextos históricos e tradições culturais dos povos originários. Este diálogo deve valorizar essas diferenças, permitindo que essas mulheres se conectem com suas identidades originais e se afirmem antes das imposições da modernidade.

A seguir, é necessário fomentar um processo de autocrítica e reconstrução identitária afeita ao resgate de sua ancestralidade. As mulheres indígenas cristãs devem ser estimuladas a analisar criticamente as próprias tradições cristãs. Essa reflexão deve ser realizada à luz de suas culturas indígenas, ajudando-as a contestar narrativas que minimizam suas contribuições. Nesse sentido, a filosofia pode desempenhar um papel essencial, problematizando a relação entre passado e presente, e criando um espaço propício para a construção de identidades empoderadoras.

Outro passo fundamental é a valorização das culturas ancestrais. Em vez de abandonar essas tradições em nome da modernidade, é crucial resgatar práticas que historicamente fortaleceram o papel das mulheres indígenas. A revisão de hábitos culturais que promovem a solidariedade e revalorizam a sabedoria das anciãs pode contribuir para o fortalecimento do senso de pertencimento e da força coletiva.

Além disso, é importante criticar a modernidade e suas narrativas muitas vezes excludentes. A criação de espaços de discussão onde as mulheres possam compartilhar suas experiências e desenvolver um pensamento crítico sobre as normas vigentes é essencial. Esse diálogo serve para desconstruir o que é considerado "normal", colocando em evidência as diferentes formas de ser mulher indígena no mundo contemporâneo.

As narrativas racionais, isto é, os mitos, que podem perder o seu campo simbólico são os que partem de uma racionalidade machista, temporalmente assimiladas e reproduzidas pelas indígenas cristãs da cidade, a fim de que objetos, lugares ou situações com significado simbólico, ou emocional, sofram uma transformação que resulte na possibilidade de surgimento de vozes femininas de indígenas que têm o seu sentido em Cristo de modo radicalmente peculiar.

A promoção do biculturalismo e da sabedoria coletiva deve ter outra prioridade. Cultivar um espaço onde conhecimentos tradicionais se integrem às realidades modernas é uma forma poderosa de resistência, permitindo a criação de saberes que conectam experiências do passado às demandas atuais, recaindo numa filosofia mundial que deve ser verdadeiramente pluriversa que advoga uma racionalidade diferente da moderna.

Além disso, considerando o contexto no qual estamos inseridos, bem como o lugar de onde falamos, é preciso pensar sobre o campo de atuação da proponente do projeto educativo, posto que não possuímos um diploma de filosofia e, via de regra, seremos questionadas sobre isso.

## 2.2 Racionalidade transmoderna: nas entranhas de um novo sentido

A racionalidade moderna tem sido a mola propulsora e mantenedora da atual civilização global por comportar uma representação de humanidade atrelada a ideia de estrutura sólida orgânica única que precisa ser tomada como padrão de desenvolvimento. Nessas condições, as diferentes sociedades e grupos sociais são lançados em atividades que demandam a adequação dos seus patrimônios culturais ao atual cenário global que requer dos mesmos, graus distintos e não equitativos de resistência (Ricoeur, 1968).

Ricoeur (1968), apresenta o arsenal racional civilizatório que nos congrega ao nível abstrato e meramente racional via cientificismo produtor de unidade de direito, regada por uma política racional que apresenta não apenas como experiência monolítica de humanidade, mas também como uma única técnica política, bem como por uma economia que desenvolve técnicas econômicas universalizantes e com a ciência, cujos objetivos econômicos são diferentes fazendo surgir um ponto em comum difícil de ser modificado, influência passível de ser minimizada ou suprimida com a delimitação das especificidades das ciências humanas.

Segundo Santos (2001) os estados das técnicas e da política precisam ser considerados sem dicotomias, a fim de que seja possível compreender como o mundo capitalista se internacionalizou. “As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolhas dos momentos e lugares do seu uso. É isso que faz a história” (Santos, 2001, p.23). A globalização vigente, considerada perversa por Santos (2001), foi sendo construída por fatores como: **a unicidade da técnica**, promovida pela técnica da informação que estabelece utilização do tempo em diversos lugares de forma simultânea, garantindo que todas as ações sejam realizadas em tempo real, aumentando a velocidade de um processo histórico nefasto de rebaixamento dos atores que não dispõem das técnicas hegemônicas, incorrendo a uma hierarquização dos territórios. As intervenções políticas empresariais e estatais implementam tais técnicas fazendo a história, ultrapassando os limites do território onde está inserido, com modos de produção que cria uma relação próxima entre economia global e a finalidade da técnica na atualidade, tendo o computador como possibilitador da criação de alianças comerciais dos sistemas técnicos e, com isso, a existência de uma finança que determina uma mais-valia global, convergência dos momentos” (Santos, 2001).

Outro fator que contribui para a globalização perversa é **a convergência de momentos** que, para além de mero “encontro” entre pessoas no mesmo horário ao redor do mundo, é também um momento vivido a favor de empresas globais que detém o monopólio da técnica de

informação. Assim, o tempo real não corresponde ao que se chama de patrimônio da humanidade que constitui uma unidade de direito, pois a história pertence àqueles que dispõem de discurso ideológico hegemônico: a elite e as civilizações privilegiadas”(Santos, 2001).

Santos (2001) indica também o **motor único** como elemento que determina essa história. Este faz referência à mais-valia global altamente mutável que rege as ações no planeta movimentada pela produção que se dá em esfera mundial pelas interferências de empresas multinacionais que estimulam uma competitividade acirrada, o que acontece pela universalização dos produtos, o dinheiro, a informação, o consumo e a dívida, empresas que se valem dos progressos na ciência e da acessibilidade das técnicas. Diferentemente dos imperialismos passados que tinham cada qual o seu motor capitalista, assegurando-lhe ritmos, modalidades e arranjos próprios.

A **cognoscibilidade do planeta** diz respeito a essa possibilidade de conhecer o mundo como jamais visto em outros tempos. Um período técnico-científico da história, cujos objetos e imagens que chegam a ser compartilhados, assim como os acontecimentos dos outros, não trazem em si o sentido mesmo das coisas e das suas dinâmicas, possibilitando apenas uma interpretação objetificante daquilo que é compartilhado (Santos, 2001).

Por último, Santos (2001) menciona **um período que é uma crise** que indica simultaneidade entre crise e período, diferentemente do que ocorria na história do capitalismo, até então. Trata-se de um período técnico-normativo caracterizado por uma maior durabilidade e de uma crise que mantém certa constância, uma crise estrutural que demanda soluções estruturais e, nas palavras do autor:

A associação entre tirania do dinheiro e a tirania da informação conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimado pelo “pensamento único”, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônicos (Santos, 2001, p. 35).

Conforme Ricoeur (1968), as diferentes formas de manifestação das civilizações modernas são sugadas pela unidade de direito criada pelo Estado moderno, orquestrada pelo poder científico, cujas técnicas são desenvolvidas desde resultados e práticas que reforçam e reproduzem um fundo cultural mais rudimentar, por meio de uma ciência única. Desse modo, as técnicas são lançadas para fora da cultura de origem, a fim de serem aplicadas em todos os lugares, tornando-se um direito da humanidade, embora cheguem aos destinos em níveis de velocidades diferentes, evidenciando a existência de uma técnica única universal que exclui determinados atores sociais.

Há outro aspecto da civilização mundial que é o da padronização do gênero da vida pela técnica, projetada por uma cultura de consumo que pode ser positiva (aceso a bens e serviços necessários) ou negativa (dissolvem as culturas tradicionais), de cunho planetário que seria a capacidade de transformação dos meios em outros meios, realizando história e melhoramento que assegura o progresso dessa civilização mundial, amparada pelo domínio de ferramentas técnicas e maquinários que formam uma gama de mediações a serviço da operacionalização racional universalizante vinculada à ordem internacional (Ricoeur, 1968).

As grandes civilizações do passado foram sustentadas por um fundo cultural com valores sapienciais básicos humanitários corroídos por essa civilização universal. Desse modo, há uma necessidade de reivindicação por uma personalidade singular, ligada ao passado para firmar uma espécie de cobrança nacional de ordem cultural e espiritual, o que não se realiza por valores e costumes de uma sociedade ou grupos sociais, já que estes são regidos por instituições, sendo apenas um estado de pensamento, ainda que haja necessidade de integração à racionalidade científica (Ricoeur, 1968).

Nesse sentido, é inegável que os pressupostos da racionalidade moderna tenham promovido avanços significativos em todas as esferas da sociedade capitalista. No entanto, o filósofo Luciano Santos (2013) em seu artigo intitulado “O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna” tece alguns questionamentos acerca da subordinação de todas as sociedades e grupos sociais a um ideal de progresso oriundo e determinado externamente por grandes empresas e civilizações privilegiadas, além de pôr em dúvida, tanto a sua viabilidade, dadas as consequências de caráter ambiental e social, quanto o seu potencial de satisfação dada a ausência de sentido e de vivência comunitária, questões estritamente humanas.

A modernidade é a interpretação de um modo de vida arriscado que o homem se permite viver que não necessariamente pode ser traduzida em humanidade, nem a racionalidade moderna é a razão mesma, senão uma forma ou modelo desta que se caracteriza primariamente pela operacionalização da razão que encontra origem do sentido somente no próprio sujeito, o que sugere que tudo dependendo seu ato intencional e que o universo é posto como grande palco dado a esta consciência que conferesentido a tudo que lhe aparece, ainda que nem tudo lhe seja oferecido (Santos, 2013).

A negação do iluminismo às contribuições de instâncias propiciadoras de sentido, tais como autoridade, preconceito, tradição, dentre outras, dá-se por conta deste movimento cultural creditar à razão reflexiva o status de via única à inteligibilidade a todas as formas de

conhecimento, a partir da qual se pode julgar a sua legitimidade. Tais instâncias, entretanto, antecedem a razão reflexiva, isto é, já estão arraigados no sujeito pensante, por isso, estes já operam desde sentidos históricos e da cultura, revelando tanto a facilitação do processo de entendimento de uma dada realidade, quanto a sua própria finitude (Gadamer, 2011; *apud* Santos, 2013).

Tendo em vista tais ponderações, é possível afirmar que as instâncias hermenêuticas são elementos imprescindíveis para dar uma virada na civilização atual, posto que elas privilegiam o momento vivido no espaço-tempo comunitário que carrega sentidos próprios profundos e irrepetíveis, com técnicas elaboradas coletivamente e utilizadas por todos, sem que seja necessário recorrer e perseguir competitivamente as técnicas hegemônicas, onde o compartilhamento de experiências não parte de uma interpretação objetificante das histórias de vida que se coloca sob discursos hegemônicos, mas da revelação dos sentidos e difusão ética de seus progressos em todos os setores. Assim, abalam-se as bases da globalização perversa, pois há uma quebra na unicidade das técnicas, na convergência de momentos a favor de empresas e estatais, na veloz mais-valia universal e a leitura de mundo via história técnico-científica.

Faz-se necessário ter em vista que razão e tradição obram em campos de sentido distintos e são interdependentes, assim como a crítica e a crença ocupam espaços hermenêuticos diferentes. Entretanto, a crítica foi adotada pela razão crítica com total credibilidade, ignorando esse outro campo de estudos mais colado à vida e cheio de sentido próprio dos sábios (Gadamer, 2011; *apud* Santos, 2013).

Luciano Santos (2013) menciona um possível colonialismo cultural que tem sido enfrentado pela América Latina, resultante de um criticismo de raiz europeia que não é propriamente a razão crítica. O filósofo argumenta que a influência da cultura europeia reflete em nosso continente uma monocultura que pode ser problemática para as demais.

Segundo Stuart Hall (2006), complementa essa ideia falando sobre a mistura de diferentes tradições culturais que, embora criem novas formas de cultura, também tornam a identidade das pessoas mais fragmentada. Ele observa que, com a globalização, as identidades que antes eram mais fixas e estáveis se tornam cada vez mais instáveis, fazendo com que os indivíduos se sintam desvinculados de suas referências culturais.

Para Hall (2006), a identidade e as concepções de sujeito sofreram mudanças temporalmente, de modo que Hall concebe as identidades como duplamente deslocadas, tanto do ponto de vista particular, quanto do ponto de vista sócio-cultural, desestabilizando as

próprias identidades dos sujeitos que carregam um sentido próprio. O autor chega a questionar se não seria a própria modernidade que estaria sendo transformada devido a abrangência de uma gama significativa de transformações, partindo da ideia de que seríamos pós-modernos quanto a qualquer ideia substancialista e de imutabilidade identitária. Ou seja, Hall sugere que as identidades estão em constante transformação e que a modernidade, como conhecemos, pode estar mudando devido a essas transformações. Essa nova visão de identidade é menos sobre ser algo fixo e mais sobre um processo em movimento, sem que isso necessariamente resulte em apagamento daquilo que constitui o sujeito em suas diferenças.

Santos (2013) aponta um desgaste da racionalidade moderna, cuja superação não pode estar pautada no esforço reflexivo já tão ligado às origens da modernidade. Desse modo, o filósofo propõe a preparação de um novo início que não seria a negação da razão crítica, mas o pensamento metacrítico, isto é, “abertura da razão a instâncias hermenêuticas como as mencionadas tradição, revelação e autoridade – nas quais surpreende uma potência de sentido que, por seus próprios recursos reflexivos, ela não tem como prover a si mesma” (Santos, 2013, p. 208).

Desse modo, o sentido não estaria no resultado de reflexões e ações planejadas a serem postas em prática, mas este viria por dom achado, uma espécie de acolhimento e tributo ao sentido revelado através destes núcleos hermenêuticos, portanto caracterizado por profunda passividade e pelo não uso de poder sobre o sentido que se dá pela revelação, fazendo emergir acontecimentos, não ficando preso ao campo discursivo (Santos, 2013).

Nesse sentido, o papel do pensamento seria “tomar a sério e questionar, em última instância, ora o que precisa morrer, ora o que precisa nascer”. Assim, não estaria alicerçado em um pensamento anterior, em teorias construídas previamente, naquilo que um pensador diz a respeito de um dado assunto, mas naquilo que em comunidade fora construindo. (Santos, 2013).

Conforme Santos (2013), a subjetividade moderna objetifica todas as coisas e as põe sob escabelo de seus pés e, em se tratando de cidade, propaga-se desde a nebulosidade de um humanismo progressista voltado para si. O que se põe como questão não é o uso recorrente da razão crítica que é emancipatória, mas um padrão de subjetividade que gravita em torno de si mesma regida unicamente por essa razão, esgotando o ideal de vida humana numa perspectiva de garantias da liberdade e de direitos com base individualista, portanto, não solidária com sentido a ser perscrutado em comunidade.

Com tal reflexão, não se quer perder de vista a importância da iniciativa individual que se difere de individualismos exacerbados, posto que tal postura resulta em crescimento comunitário, não apenas do indivíduo.

O modo de operar a razão crítica utilizada pela subjetividade moderna, ou seja, a racionalidade moderna, aqui considerada em especial a do homem branco, é incapaz de falar sobre o sentido do humano encontrado na epifania da mulher indígena, já que de posse de ferramentas, capacidade de manejar tanto os saberes, quanto as garantias legais particularistas, validam o sentido preestabelecido sob a ótica do exercício de poder de base jurídica e cartessiana de que dispõe de modo excelente, deixando de lado o ideal de humanização (Santos, 2013).

Dussel (1993) entende que a razão ilustrada pode se tornar libertadora ao declarar a dignidade do outro, ratificando a alteridade enquanto identidade na exterioridade, isto é, como aqueles que tiveram os seus modos de existir interrompidos, unindo-se a ela rumo à transmodernidade, enquanto projeto global de libertação que compreende a libertação equitativa da alteridade, co-axial da modernidade sem que a mesma precise imergir na modernidade europeia. Há, portanto, o entendimento de que a modernidade possui duas faces que a torna criadora apenas numa co-realização de solidariedade (Dussel, 1993).

A superação da contradição oprimido/opressor se dá pelo oprimido, ao assumir a postura de libertador, recompondo as duas humanidades, de outra sorte, a libertação não se concretiza. Os opressores detêm o poder e, ao manipulá-lo, não têm por expressão vigorosa de libertação mútua; não obstante, que os opressores, tomados por uma generosidade genuína, possam empreender esforços para que se diluam as razões que nutrem o amor dissimulado, partindo para a transformação da ordem vigente (Freire, 2023).

Milton Santos (2001) afirma que as antigas solidariedades são aniquiladas pelas empresas hegemônicas, que estão a serviço de interesses globais e privativos. Postas como elementos centrais, originam uma solidariedade verticalizada do tipo organizacional, cuja viabilização desconsidera o poder público, as ações coordenadas, destruindo as tentativas de reconstrução via debate interno gerador de sentido à vida comunitária, compartimentando o território de tal modo que impede qualquer regulação. Um poder saqueador de autonomias, excludente, posto que a sua sede encontra-se longe do campo de ação.

A fim de evitar que a atual proposta de educação popular seja confundida com uma tentativa de criação de um espaço técnico-científico-informacional através de suas atividades educativas, destaca-se que as produções e a vida relacional comunitária são de natureza local.

Um espaço banal interdependente, cujos atores estarão imbricados, em seus respectivos tempos(vagarosos ou céleres), com ações solidárias orgânicas, em existência comum, a partir do uso territorial, com ação estatal limitada e intervenção do poder público. Desse modo, os bens científicos, filosóficos e assistência técnica não são regidas por base mercantil exógena, evitando a militarização do trabalho à luz das atividades hegemônicas que se autorreferenciam como sucesso, gerando uma racionalização e padronização das práticas educativas, cujos atores são convertidos em “servos do gleba”, predestinados ao desemprego e emigração (Santos, 2001).

Tendo em vista que o diálogo intercultural tem início nas culturas periféricas, fundamentados nos saberes das experiências dos críticos do biculturalismo de fronteiras, que lançam mão de recursos reflexivos próprios, em detrimento do uso de teorias previamente elaboradas, abre-se espaço para uma prática filosófica e educativa intercultural que permita ao ser indígena se realizar de forma plena, desde a sua essência comunitária, sem negligenciar o rosto singular da alma comunitária.

No que se refere ao princípio da variabilidade que rege as duas temporalidades nas quais o indígena cumpre o emprego da alma ou a sua missão, ainda que em espaço compartilhado, grosso modo, pode ser entendido como “arte de não ser repetível, de não ser indivíduo ancorado a uma identidade imutável, sem deixar de ser quem é, diferente de si a cada nova experiência de afetações metamorfoseadoras. Essa arte indígena consiste em manter-se “sendo eles mesmos, ao serem outros, ao ser muitas coisas diferentes”, não podendo ser confundido com o sujeito pós-moderno por guardar a sua tradição (Cuellar, 2022, p.35).

Nesse sentido, pensamos numa transmodernidade da variabilidade, onde é possível ao indígena cristão transitar por sua essência, que é comunitária, em temporalidades distintas, desde as sapiencialidades fé (no amor de Cristo) e alteridade indígena com espiritualidade laica ou com a compreensão do real e do meio com base nos mitos sem os levar a categorias universalizantes.

Desse modo, a essência e identidade indígenas são respeitadas em todas as suas configurações, numa política democrática libertadora, com lógica própria a cada temporalidade, uma vez que, por um lado, enquanto sábio, transmite a sua sabedoria e deixa-se ser afetado nos encontros e, por outro, é capaz de afetar, ensinando e escrevendo a sua sabedoria indígena. Assim, as distintas formas de compreensão do real e do meio são preservadas, sem haver uma hierarquização destas, a saber: através da religião, dos mitos indígenas e da filosofia.

A variabilidade é amanhada na vida onírica, transes, também nos posicionamentos que

conduzem a um destino e a representação da vida. Ao experienciar coisas diferentes, o indivíduo vai se metamorfoseando, a fim de degustar os novos encargos interpretados que lhe é intrínseco, é a sua subjetividade que se transforma no um para o outro (Cuellar, 2022).

Nesse sentido, ao declarar a dignidade inscrita neste outro, confirmando a sua alteridade, enquanto identidade na exterioridade, ou seja, como aqueles que tiveram os seus modos de existir interrompidos, unindo-se a ele, rumo à construção de um projeto libertador intercultural que torna possível outro ethos social, cujas especificidades e desigualdades geradoras de conflitos no interior das culturas são observadas, de modo a tornar a prática educativa da educação popular indígena/cristã mais equânime e de respeito às diferentes visões de mundo, sem precisar se anular.

### **2.3 Interculturalidade: enlaces**

As relações assimétricas presentes na cultura são perpetuadas através da manutenção das desigualdades entre os atores sociais, bem como pela não consideração das peculiaridades contidas no seu interior. Assim, não é custoso supor que se trate de um campo conflituoso que demanda uma postura humilde e afetiva para tecer questionamentos de cunho ontológico com vistas à promoção da transformação social.

Entendemos que tais questionamentos precisam ser feitos pelas indígenas cristãs aos grupos cristãos fundamentalistas religiosos e da supremacia cristã, pois estes julgam deter o poder “natural” de conquista que comporta um caráter totalizador impositivo e subsume o ethos social de indígenas cristãos e, se pudessem, dos indígenas não-cristãos também, pois julgam à luz do seu ser, saber e poder naturalizados, o modo de ser e existir do outro, localizando-o numa condição de sujeição.

Conforme Haya (2018), as igrejas católicas, protestantes e ortodoxa grega, desconsideram o idioma de Jesus, o que acaba deturpando a sua cosmovisão. A cristandade tem seu marco de fundação no Édito de Tessalônica – lei publicada em 380 a.C. pelo imperador de Roma Teodósio I –, que tornou o cristianismo católico a religião oficial do Império Romano, suprimindo as demais formas de cristianismo e religiões tidas como pagãs.

O Evangelho grego, sob a ótica filosófica da patrística, tornou-se um tanto mais abstrato, servindo de base para a elaboração da primeira teologia cristã sob viés doutrinário, desde o latim, posteriormente, foi traduzido para o grego. Ou seja, os opressores do povo que seguia a Jesus traduziram as Escrituras, modificando-a de modo a atender aos interesses da igreja,

enquanto construtora de algo que Jesus não construiu: uma doutrina para todos, adicionando o elemento medo às consciências, a fim de conservar o seu domínio (Haya, 2018).

Em primeiro lugar, destaca-se, como já mencionado na seção anterior, a tradição dos indígenas cristãos subsumida pela cultura cristã hegemônica, que impõe um modo de vida e expressão de fé cristã afeita à cultura estrangeira. Em segundo lugar, a condição de pobreza da mulher indígena cristã que é oprimida pelo ideal determinístico do homem cristão branco, figurado na ideia de “rei cristão” (não confundir com Jesus Cristo) criador de impérios coloniais, que comporta uma práxis política de destruição das diferenças, ao invés da opção pela afetação mútua com o nosso povo, o qual possui uma diversidade que nos coloca em pé de igualdade com a natureza, esta que tem circuito e vontade próprios, pois “a terra dá o que ela pode e o que a gente merece” (dos Santos, 2023, p.58).

O sonho precisa ser reconhecido como instituição. Não como simples “experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia”. Tal prática não pode ser compreendida como uma fuga da realidade concreta, mas é o lugar mesmo onde podemos recorrer, a fim de buscar “cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não se consegue discernir” (Krenak, 2020, p. 51-52).

Nesses termos, o sonho se constitui como “uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas” (Krenak, 2020).

Ressalta-se que não partimos de uma visão binária entre homens e mulheres, embora haja a necessidade de destacar que a mulher é também participante no processo de transformação social enquanto “alma” de sua comunidade, haja vista a sociedade patriarcal em que estamos inseridos.

Tais questões são cruciais para pensar a epistemologia da educação cristã indígena, a fim de que as indígenas cristãs não sejam acusadas de serem partícipes de um neocolonialismo, apenas por crerem na palavra de Cristo, o que é diferente de seguir a teologias e doutrinas oficiais, com práticas educativas que não consideram as diferenças, e ideais de acúmulo de riquezas, baseados numa hierarquização das relações entre humanos, nem entre humanos e não-humanos, assim como na legitimidade do poder natural do homem em detrimento da mulher, que é também a natureza santa e selvagem, com capacidade de atender às vozes de sua comunidade., bem como na postura de domínio e exploração dos não-humanos.

Nesse sentido, os questionamentos ontológicos devem ser realizados pelos

homens cristãos brancos, pois lêem à luz de seu ser, saber e poder “naturais”, a nossa existência e modo de vida. Desse modo, dá-se início a um trabalho de superação das contradições homem-mulher, poderando as especificidades da última, o que se realiza através da valorização, reconhecimento dos seus saberes.

A interculturalidade, perspectivada por Raul Fonet-Betancourt (2007), é posta como a tentativa de superação da enculturação ocidental pelo cristianismo. Tal resposta partiria da negação de que seja possível haver uma fé cristã vivida dialogicamente, no convívio com os demais, a partir de um cristianismo enculturado. A interculturalidade, nestes termos, favoreceria uma cultura das culturas, religiões em convivência e modificações abertas em seu processo no contexto global.

Raul Fonet-Betancourt (2007) entende que, para viabilizar a releitura da história do cristianismo na América Latina, é preciso que esta seja orientada pela experiência cultural e religiões dos povos pauperizados. O autor indica, como alternativa crítica, o encontro ou choque entre as religiões que não partiriam da perspectiva intra e inter-cristã. Entretanto, tal reformulação histórica exclui as experiências de indígenas cristãos que se encontram na base das relações de poder, com desejo de vida, devido à imposição do cristianismo hegemônico, justamente por não comportarem uma identidade cristã pura, não fazerem parte de nenhum segmento religioso convencional. São os denominados de “desigrejados”, conotação pejorativa equivalente a “excomungados”, ainda que os mesmos tenham a vida arraigada na experiência em Cristo via sonhos e leituras bíblicas.

Nesse sentido, trata-se de uma solução que anula a revelação de muitos rostos indígenas cristãos, além de impossibilitar a manifestação do seu ser essencialmente comunitário, de modo pleno, , sem se anular enquanto indivíduo, desde o seu emprego da alma (*cargo*), que, numa linguagem cristã, seria traduzida como a *missão*, embora aqui tal missão, além de consistir no próprio processo de indigenização do indígena cristão, encarna-se naquele que estará, enquanto educador, formando cristãos, auxiliando-os no que se refere ao seu “ser menos”, quanto aos seus privilégios, à inobservação de suas ações realizadoras unilaterais, bem como à postura impeditiva de realização do outro.

O cristianismo é a possibilidade que aquele que está arraigado em Cristo tem de experimentar a vivificação dele em si, buscando seguir, não a decisões de concílios e ensinamentos de cunho teológico-filosófico de fora para dentro, mas numa vivência radical capaz de produzir frutos, tomado pela força que habita em nós e na natureza enquanto manifestação da essência divina. Um respeito ao *haylâ*, numa vida dedicada à cura e afastamento dos espíritos com carga

energética baixa, desmascarando e denunciando o farisaísmo, é o primeiro sinal de que estamos a descolonizar Jesus, devolvendo-lhe a sua condição xamânica universal (Haya, 2018).

Pode-se afirmar que Raul Fonet-Betancourt (2007) oferece uma solução prescritiva, à medida que, no campo dos conflitos gerados pelas assimetrias e desigualdades, o que se põe é a lógica da simplificação que lança para a lateral questões importantes para os indígenas cristãos, que incluem a sua religião dos sonhos, tentando a substituição de um cristianismo dito hegemônico por outro a se hegemônizar. Em certa medida, a perspectiva de interculturalidade de Fonet-Betancourt parece pôr nas mãos do nosso povo – neste caso, dos indígenas cristãos – a culpa pela expansão colonial e a violência contra os nossos da floresta que possuem modos distintos de compreensão do real, apenas por termos crido no valor humano da mensagem de Cristo. Aqui, observa-se a validade de um cristianismo desocidentalizado, sem que seja necessário negar a possibilidade da experiência de fé em Cristo do indígenas cristãos, com outra sensibilidade.

Uma reformulação histórica que não observa os Direitos Humanos quanto à liberdade de escolha de uma “religião”, constitui um atentado contra a humanidade, além de negar a potência revolucionária dessas formas híbridas de experiência religiosa cristã-indígena, recaindo numa espécie velada de dogmatismo. Além disso, tal reconstrução pode servir como reforçador de esteriótipos que incidem sobre os indígenas cristãos, o que não quer dizer que pretendemos limitar o diálogo aos ângulos inter e intra-cristão (Dussel, 1987).

Conforme Raul Fonet-Betancourt (2007), o cristianismo nasce de forma impositiva, a partir de ações estrangeiras que usurparam os bens culturais de povos subjugados, ao expressar toda riqueza revelada em Cristo, realizando-se a partir de critérios próprios da tradição cristã que se incultura. Todavia, o presente trabalho se dá num corte histórico que possibilita compreender a reformulação histórica protagonizada pela experiência singular da indígena cristã, desvelando o cristianismo indígena não mais como um experiência de outra subjetividade e de outro projeto religioso, cultural e político, mas como um projeto tecido a partir da experiência subjetiva histórico-cultural indígena, daqueles considerados por alguns escritores como “vencidos”.

Para Gutiérrez (1995), tais “vencidos” seriam os indígenas cristãos assimilados à cristandade, a partir de um processo que remonta à identificação da fé e religião cristãs com a cultura do Mediterrâneo, disseminadas nos marcos da religião judaica, originando uma práxis comunitária que se confundiria com a realidade histórica do Cristo. Assim, a cristandade dos indígenas do ocidente refletiria a imposição exógena europeia solidificada na contra-reforma.

Gutiérrez (1995) afirma que o cristianismo é uma seita judia que tem a sua origem na Palestina e não se traduz apenas em uma fé, mas seria, também, cultura, pois “o Verbo se fez carne” que, por sua vez, fez-se cultura, isto é, religião – práxis que comporta uma gama de símbolos, elementos culturais, dos quais as instituições lançam mão tornando-os inteligíveis, prontos para serem reproduzidos em diversos contextos, subsumindo os bens culturais de outros povos.

O autor entende que fé e religião se identificam da mesma maneira como cristãs e se impõem como horizonte de mundo às demais culturas. Uma mesma religião e fé vinda da Europa, identificada com a cristandade que se opõe à reforma, e cujos indígenas vencidos, hispano-lusitanos da América Latina, são subjugados ao colonialismo europeu. Desse modo, identificados ao feudalismo e ao capitalismo (Gutiérrez, 1995).

No entanto, a pretensão totalitária do cristianismo, bem como a compreensão de si, como poder colonial, parte de uma transmutação. Antes, o cristianismo fazia referência apenas a um culto, expressão de fé de uma comunidade que apregoava a fraternidade humana e que lançava um olhar desconfiado sobre os poderes estabelecidos, revelando o seu caráter periférico. Tinha como líder Jesus Cristo, um itinerante que jamais pensou em relações humanas hierarquizadas, nunca criou uma doutrina oficial e nem estimulou aquisição e acúmulo de bens, tampouco pretendeu fazer divisões territoriais entre diferentes grupos, segregando-os (da Silveira, 2021).

A teologia oficial foi elaborada e imposta pelo império de Roma, a fim de padronizar as diferentes doutrinas que foram sendo criadas pelos seguidores de Cristo após a sua morte, resultou na elaboração de manuais dogmáticos, com doutrinas homogêneas, calendários uniformizados e recomendações que não contemplavam as diferentes culturas, servindo como base para a manutenção de um único império com fé cristã rigorosamente definida (da Silveira, 2021).

Temporalmente, o cristianismo foi sofrendo deturpações de forma deliberada. Imprimiram-lhe políticas repressoras, de manipulação do sagrado e aniquilação do outro em seu modo expansionista colonial, aumentando o seu poderio sob a direção da figura do “rei cristão”, que fazia uso das Escrituras Sagradas para construir verdadeiros impérios coloniais, os quais ganhavam corpo gestor colonial de dinamização das atividades práticas cronometradas, desenvolvendo forças de produção, estimulando a economia colonial, com capacidade para construir consensos ideológicos de conquista, gastos orçamentários e cobranças de taxas, criando uma identidade imperial.

O colonialismo, em sua forma moderna ou liberal, nasce de uma postura arrogante e hostil de definição do modo como os colonizadores deveriam acessar e sujeitar os povos originários da “América”, mediante sua moral armamentista e sádica, portanto, constitui-se pela conquista com emprego de força, uso de armas, obediência cega à ordem de estrangeiros que se julgam superiores, ao impor a sua cultura e língua (Weil, 2018).

A cristandade europeia feudal relegava à condição de servos, indígenas e camponeses. Por sua vez, após a revolução capitalista realizada pelos burgueses, o trabalho educacional assalariado, realizado em pequenas guildas sob orientação de um “santo patrono”, identificava a religião cristã ao capitalismo, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista político, tornando-a propriedade privada, como sinônimo da garantia plena da dignidade humana, ainda que esta seja apenas um tipo de cidadania, que pode ter o seu entendimento ampliado (Gutierrez, 1995).

Considerando o dizer do filósofo originário Krenak (2020) não seria bem uma cidadania, mas um a inauguração de um campo de reivindicação de direitos que surge na comunidade, a fim de que algo que ainda não seja considerado um direito, passe a ser. Diante do que se põe, podemos considerar o direito que os povos indígenas da cidade têm de terem as suas identidades reconhecidas, a partir da identificação de suas etnias, respeito ao seus modos próprios de estar e existir no mundo, bem como a reparação sócio-econômica que pensamos requerer: **reconhecimento histórico**, por meio de uma educação para a conscientização com pedagogia própria e criação de comissão da verdade significativa; **compensação financeira**: apoio direto, fundo de reparação; **desenvolvimento de políticas públicas**, empoderamento econômico; **participação e inclusão**: incluir as comunidades, representatividade; **promoção da equidade**: política de ações afirmativas, conscientização ecológica e de subjetividades outras; **fiscalização e avaliação**.

Conforme Gutiérrez (1995), há um cristianismo imperialista que entrelaça a ideia de Igreja à de Reino, arremessando os cristãos a uma obediência servil e sem limites, fazendo com que os mesmos firmem alianças com as classes hegemônicas nos países centrais. Disso, resulta o trabalho que passa a ser o meio pelo qual o capital extrai a capacidade criativa do pobre, tornando-o mão-de-obra de baixo custo, práxis que distancia o cristianismo do seu verdadeiro sentido em relação aos menos favorecidos de diversas etnias, os quais exigem autonomia étnica no uso de sua língua, no modo regional de organização, bem como em viver a sua relação com o sagrado, noções culturais que expressam contribuições significativas à humanidade.

A retomada dos ângulos intra e inter cristão se faz necessária, embora não consideremos

que a verdade revelada “Jesus Cristo” tenha que ser o horizonte de mundo de todos os povos e nações, tornando-a equiparável a uma base do programa colonial. A realidade vivida em Cristo é experienciada de modos distintos por pessoas, algo que precisa surgir a partir de uma experiência pessoal e por livre e espontânea vontade de quem deseja vivê-la. “Não por força nem por violência, mas sim pelo meu Espírito”(Zacarias 4:6).

Sendo assim, o que impede o diálogo entre as culturas e religiões não é o cristianismo, mas a imposição determinística do horizonte de mundo de um tipo de cristianismo hegemônico ao mundo do outro pelos detentores do poder. No caso dos indígenas cristãos, não seria a experiência de fé na força xamânica de Cristo, nem a sua divindade que desejamos combater, mas a existência de uma doutrina oficial ocidentalizada que absorve todas as outras formas de cristianismos, além de não reverenciar a visão de mundo dos povos originários.

Cabe expor que, através dos testemunhos dos ameríndios acerca do cristianismo hegemônico, foi possível notar que suas principais queixas e ideias a esse respeito, são: a imposição de outra tradição, a não consideração de suas experiências com o sagrado, o início do pagamento de tributos, o princípio de esmola, conflitos sem causa clara e a escravidão (Fornet-Betancourt, 2007).

Quanto à exposição dos impactos que as tradições dos povos originários trazem para a filosofia latino-americana, é imprescindível ter em vista a interlocução com os indígenas como primazia na tematização. À medida que a filosofia latino-americana adota uma postura argumentativa não dialógica, torna-se questionável. Questiona-se, pois, a lógica interna problemática para as relações entre a filosofia e as tradições indígenas (Fornet-Betancourt, 1992).

Conforme Raul Fornet-Betancourt (1992), a autocrítica que precisa ser realizada pela filosofia na América Latina é que esta não compreende interculturalmente o problema que se apresenta, posto que o método de base crítica-racional reproduzido é monocultural, excluindo o “imaginário indígena”, o qual se constitui como desafio filosófico à filosofia reprodutivista, já que esta apresenta dificuldade em acessar, realizar aproximações, interpretar e se comunicar com tal fonte de pensamento. Assim, os conteúdos e fontes de estudos estão associados à tradição filosófica europeia, à recorrência quase unânime a métodos de articulação e construção grafocêntrica das questões tratadas, seu cientificismo e caracterização meramente disciplinar.

Conforme Raul Fornet-Betancourt (1992), a filosofia latino-americana comporta um núcleo-duro, expressão linguística e religiosa no interior da mestiçagem cultural, que faz enculturar as demais culturas, pois apresenta uma forma de organização, espaço, língua, modo

de trabalhar e educação que são monoculturais, inserindo o logos grego ocidental nas tradições do pensamento indígena, infiltrando um colonialismo quase imperceptível. No entanto, não se quer perder de vista que o cristianismo sempre foi a religião dos humildes perseguidos e escravizados pelos romanos, que subsumiu muitas outras formas de expressão da experiência de fé em Cristo dos seguidores, não diferente dos dias atuais (Dussel, 1987).

Segundo Raul Fornet-Betancourt (1992), isso traz consequências negativas às tradições indígenas, que se apresentam em três situações: no nível da *memória simbólica* do imaginário dos povos da floresta, no nível da palavra “*mito*”, no nível da *tradição* como formação viva das palavras fundantes, culminando em conceitos racionais desestruturantes através do deslocamento do termo “*mito*” às categorias hierarquicamente estabelecidas pela lógica grega do Ocidente.

Tendo em vista a impossibilidade da negação da enculturação por completo, dados os elementos linguístico e religioso que dispomos, por sermos indígenas da cidade e cristãos, é possível pôr em relevo o fato que a enculturação possui um duplo sentido, ou seja, é possível que o que esteja a se fazer enculturar, seja a mensagem do imaginário indígena. Em virtude disso, a interculturalidade indicaria como proposição:

A condição prévia da disposição de renegociar o assunto da filosofia sob a base de uma discussão igualitária entre as culturas em uma sorte de parlamento democrático que não concede a nenhuma cultura o direito de veto, mas sim o direito de expressar-se sem limitações conceituais prévias, pois não se trata de formular uma nova filosofia das culturas (Gutiérrez, 1995)

É na esteira deste encontro entre diferentes almas pulsantes comunitárias indígenas, que dizem as palavras não meramente individualizadas, mas a de seus respectivos grupos – embora o rosto do indígena enquanto indivíduo singular não desapareça, desembocando num dizer que pensamos ser o ponto central da ideia de interculturalidade, sem vetos e compreensões prévias sobre nenhuma cultura, que se dá uma confluência de distintos mundos, com pessoas capazes de produzirem afetos e sentidos, ao experimentar novos mundos.

O papel dos indígenas sempre foi pensado pelos oficiais da coroa portuguesa, composta pela ordem eclesiástica e por escritores não ligados à igreja, cabendo aos povos originários a aceitação daquilo que lhes era imposto, acarretando numa aniquilação cultural, sob práticas simbólicas violentas, através da manutenção da hegemonia do pensamento por meio do uso de categorias discursivas de identificação tidas como elevadas (Nogueira, 2016).

Conforme Nogueira (2016), é preciso considerar a filosofalidade do pensamento dos

povos originários, a fim de que a posição ontológica de sua humanidade não seja questionada, posto que, uma vez consagradas categorias discursivas de identificação de “formas corretas”, estas acabam por assinalar que há pensamentos mais elevados, constituídos por seres humanos cognitivamente superiores.

Para considerar a filosofia da natureza, própria do pensamento indígena, é mister que a concepção de filosofia enquanto discurso acerca das coisas seja problematizada, passando a ser entendida como uma atividade constante de cunho espiritual, com constante modificação do ser, composta por vontade, sensibilidade, pensamento e imaginário. Portanto, trata-se da proposição de um *ethos* social renovado, a partir do qual se constitui uma filosofia diferente de como era entendida na modernidade, que colocava as categorias discursivas sobre a realidade como prioridade, anulando a filosofia mais ligada ao mundo da vida (Nogueira, 2016).

A estratégia filosófica a ser posta em movimento é a noção de relação indissociável entre homem e natureza, a fim de minimizar as injustiças políticas e cognitivas, ao reconhecer que o pensamento indígena é filosofia e que há nos povos originários um verdadeiro espírito religioso que não é contrário à ciência, sendo necessário que as produções filosóficas sejam de autoria dos indígenas, tendo como fonte de resistência a memória cotidianamente reinventada, na qual o indivíduo e o coletivo encontram-se no mesmo plano. Nesse sentido, caberia considerar a criação de uma instância na educação indígena cristã aqui proposta, onde a instituição formativa dos sonhos seja fonte de inspiração filosófica para o sábio indígena (Nogueira, 2016).

Dados os prejuízos epistemológicos trazidos pelo colonialismo, Raul Fonet-Betancourt (2001) parte de uma concepção abrangente de interculturalidade, própria do movimento filosófico com abordagem de promoção de um diálogo aberto e equitativo entre as diferentes tradições culturais da humanidade, culminando numa profunda transformação no modo de pensar e articular os saberes filosóficos, a partir da memória cultural daquelas afetadas negativamente em sua dignidade cognitiva, ponderando-se, no âmbito desse processo renovador, a tradição considerada clássica, a qual também sofreu sob a imposição do pensamento ocidentalizado (Fonet-Betancourt, 2001).

Para além de assegurar o acesso das culturas excluídas à filosofia, com vistas à ampliação de ambas, pretende-se dar outro nome e redefinir o que pode ser considerado como “filosofia”, transformando inter tradicionalmente o pensamento da humanidade em concordância com as distintas experiências filosóficas, superando os danos perpetuados pelo reconhecimento das formas mitológicas e religiosas dos povos originários, tidas como não

filosóficas. Desse modo, não se descarta o processo de produção do conhecimento alternativo, dignificando-se cognitivamente as tradições culturais marginalizadas e libertando a filosofia de sua associação redutora aos antigos e modernos governadores coloniais da metrópole (Fornet-Betancourt, 2001).

A filosofia intercultural representa a possibilidade de descoberta de uma diversidade de culturas em diferentes contextos plurais de espiritualidade, explicitando o caráter reprodutivista das filosofias europeia e latino-americana, que apresentam as fases sucessivas da escolástica, do positivismo, iluminismo e marxismo, totalmente desvinculadas das tradições culturais dos povos indígenas, que têm outra sensibilidade e podem interromper a história de conquista, fazendo da filosofia do continente a porta-voz de vozes plurais filosóficas que não se esgotam com a categoria “mestiçagem cultural” (Fornet-Betancourt, 2001).

A partir das narrativas de indígenas, sua expressão de pensamento e suas condições reais, é possível haver uma libertação mental, recuperando a ideia filosófica da América Latina, haja vista que a sua pluralidade cultural não se reduz à categoria da mestiçagem cultural. Assim, não se fala propriamente em filosofia intercultural, mas pensamento intercultural, de modo a abranger formas de dar sentido ao mundo situadas para além do marco civilizatório ocidental (Fornet-Betancourt, 2001).

Conforme Duque (2011), ao tratar da temática interculturalidade, é preciso pensar sobre o modo como a religião passará a ser concebida e vivenciada, além de pensar em seu espaço concreto, não apenas no contexto local, mas também mundial, tendo em vista o seu caráter formativo em face da cultura, reflete-se inicialmente sobre essa relação: religião-cultura e, depois, sobre as interações entre as culturas. Para o autor, é possível arrolar a religião de duas maneiras: como um fenômeno da cultura vivenciado temporalmente, ou conceitualmente, ultrapassando o ângulo cultural, o que revelaria momentos dinâmicos e dialéticos que tornam possíveis a reflexão filosófica.

Nessa perspectiva dialética, reflete-se a associação entre *mythos* (historicidade) e *logos* (leis-conhecimento-razão), que adquirem estatuto de religião enquanto formas de compreender o real e o meio. Tanto a tradição quanto a memória se constituem como elementos importantes para a fundamentação dos campos político e cultural (Duque, 2011).

Duque (2011) propõe uma abordagem do fenômeno religioso no contexto das identidades culturais e de seus possíveis relacionamentos, a fim de que se possa bem entender a relação entre religião e cultura. À luz da filosofia da religião, a relação entre religião e cultura pode ser entendida como dinâmica dialética e intercultural, tornando-se patente seu potencial

conflitivo, haja vista o aspecto simbólico e cultural de cada religião e a sua compreensão universal, a menos que o transcendente seja concebido como gratuidade e generosidade, isto é, acolhimento recíproco das diferenças que se satisfazem com o que têm e se abrem umas às outras (Duque, 2011).

Conforme Duque (2011), a dimensão religiosa é um modo de libertação da ditadura do econômico, que possibilita uma ética humana e organização do poder numa pragmática político-cultural. A valorização do diferente como centro da religião cristã, segundo o autor, é um critério de autocrítica e limite em relação às outras tradições, caracterizando a identidade cristã como pura doação de si para o outro, não, a de conquista do outro para si. É ser para o outro, não ser em função de si.

Entretanto, apenas a valorização do diferente como ponto nevrálgico da religião cristã, não leva em conta que o que o indígena cristão é, ele mesmo, um processo de indigenização em busca do seu próprio ser e rosto, fazendo recair em um autossacrifício do não nascido. Quando se é, sem mais, um indígena “*para*” o outro que é, nesse caso, o cristão – conforme a identidade hegemônica –, servindo à sua comunidade “cristã”, pode ocorrer uma autoanulação e aceitação passiva do que lhe é imposto como norma, regra, doutrina, como forma de organização, espaço, língua, modo de trabalhar, havendo, portanto, sujeição a um modelo de educação monocultural.

Assim também, há, na postura de somente “*ser para*” o estrangeiro cristão, a impossibilidade de que venha acontecer a epifania do indígena cristão, cuja voz faz ecoar tantas outras que dizem respeito à sua comunidade indígena, possa acontecer.

Tendo em vista que a interculturalidade modifica a maneira de pensar e viver a religião, é imprescindível lançar luz sobre a ideia que dispomos da mesma, já que visamos entendê-la numa perspectiva que mais se aproxime da nossa forma de enxergar o mundo.

Tillich (2009) aposta e pensa numa ideia de religião mais existencial. Para o autor, religião é aquilo que, sem uma condição prévia, consegue suficientemente abranger e considerar a pluralidade de nossos dias. O autor indica uma radical presença da religião em todas as atividades da vida humana.

A religião não estaria limitada às funções cognitivas, morais ou sentimentais, mas seria uma inquietação sublime revelada nas atividades criativas do “espírito” humano que acontecem em todos os lugares, não se tratando tanto de crenças em seres diversos, ou em Deus, nem estaria voltada à teorização do fenômeno religioso para ser posta em prática, mas consistiria numa presença em todas as dimensões daquilo que fazemos com base numa preocupação sublime, que faz parte da vida do espírito humano e é expressa e concretizada por meio da

linguagem. Assim, a religião imprime sentido à cultura em que cada indígena está inserido, e esta, por sua vez, seria a forma da religião.

Entretanto, considerando a dimensão do diálogo universal que ocorre na presencialidade dos sonhos indígenas, o diálogo com diferentes seres é possível, o que podemos entender o sonho como uma potência diferente, não podendo ser confundido com um mundo paralelo, a uma outra realidade, onde é possível dialogar com seres diversos, com Deus, ou consigo mesmo, a depender do entendimento de cada um.

Neste estudo, portanto, a religião pode ser entendida como um profundo respeito aos distintos modos de compreensão que os indígenas têm do “real” e do meio, seja a partir do estatuto de “*mythos*” indígena (memória cultural), de *logos* ressignificado pelos próprios indígenas, ou de sua filosofia, sem que haja prevalência de um estatuto sobre os demais, haja vista que em cada um deles opera uma radical criatividade. Radicalidade que comporta a preocupação suprema que visa a construção de um mundo mais justo, de respeito às diferenças e preocupação com a Mãe Terra, o que, para nós cristãos indígenas, trata-se de uma causa que está em conformidade com a imensidão do amor divino.

A etnia a qual pertencço é a Xucuru-Kariri, conforme informações de minhas avós, pois meus bisavós eram de Palmeira dos índios- Alagoas. Trata-se de um povo só com culturas distintas. A pajelança do nosso povo possui um sistema de crença bastante restrito, com uso de diversos vegetais, revelando uma associação das práticas dos pajés com o meio ambiente. Um povo que segue reexistindo através de seus cantos, danças -toré-símbolo de união e etnicidade, encantando-se para sobreviver, que encontra nos sonhos o lugar onde o pajé recebe alertas sobre como os seus devem agir para se protegerem, sendo o Ouriciri a representação do paraíso sagrado onde rituais e segredos são conservados (da Silva, 2015[?]).

Nesse sentido, o cristianismo da libertação do indígena é solo fértil para encetar um olhar sobre tais questões, já que há a pretensão de criação de um projeto educativo intercultural de não silenciamento do modo de ser indígena, inclusive daqueles que são cristãos em busca de seu ser mais indígena.

### **3 O DESPONTAR DO CRISTIANISMO DA LIBERTAÇÃO DO(A) INDÍGENA CRISTÃ(O): A LUTA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE ROSTOS**

Neste capítulo, buscamos perscrutar criticamente o cristianismo da libertação, explorando sua possibilidade de ser reconfigurado diante das realidades vividas por indígenas cristãos. Focaremos especialmente na educação popular indígena cristã, buscando destacar a educação como uma prática de libertação que revela e valoriza diferentes *rostos*, mencionando a ética e a política a serem consideradas.

#### **3.1 Breves linhas sobre o Cristianismo da libertação e a reformulação de seus princípios: a luta**

A emergência do cristianismo da libertação deu-se da periferia para o centro, num período em que a América Latina estava sofrendo um processo de industrialização subjugado ao capital global. Todas as modificações no tocante ao continente provocaram mudanças também dentro da igreja, que passou a legitimar e sistematizar as novas orientações teológicas que foram surgindo durante o pontificado de João XXIII, inaugurando outro tempo da igreja. Com a Revolução de Cuba em 1959, houve uma crise de autenticidade no sistema político, marcando uma fase histórica cujas lutas sociais, momentos revolucionários, golpes militares, cresceram exponencialmente, contexto onde nasce a “Igreja dos pobres, antes mesmo do Vaticano II” (Lowy, 2016).

No Brasil, em 1964, o cristianismo da libertação, assim como a guerrilha, tornou-se o refúgio dos movimentos sociais de resistência, vítimas de forte repressão, após o golpe militar e a decretação do estado de exceção. Este movimento acolheu a sociedade civil revolucionária, precedendo e provocando o surgimento da Teologia da libertação, que nasce da insatisfação com a teologia do desenvolvimento, até então em voga na igreja. Militantes que saíram do partido comunista, infiltraram-se nos partidos de esquerda e adentraram no combate, enquanto leigos e intelectuais da Igreja católica passaram a percorrer a América Latina, movidos pelo pensamento libertador, “conscientizando” as massas populares da sua condição de opressão e exploração. Isso ocorreu durante o processo de abertura da igreja, sustentado pelo Concílio Vaticano II, impelido a revisar os seus dogmas, numa disposição de franca abertura a e diálogo com correntes emancipadoras da modernidade, a exemplo do marxismo (Lowy, 2016).

Em 1974, a publicação da obra “Teologia da libertação: perspectivas” do jesuíta Gustavo Gutiérrez, destacava a crítica do dualismo grego, que pregava a existência de duas

realidades (temporal e espiritual), bem como duas histórias (sagrada e profana), posto que, para o autor, os oprimidos estavam exilados em sua própria terra, em razão de estruturas sociopolíticas produtoras de desigualdade e injustiça, e a libertação consistiria num processo de transformação da realidade terrena, e não na fuga desta para o Reino supra temporal. De outro lado, Gutiérrez rejeita, também, a Teologia do desenvolvimento, já que esta favorecia a dependência do continente latino-americano aos países desenvolvidos (Lowy, 2016).

Tendo em vista a necessidade de ponderação das singularidades dos povos latino-americanos, em Medellín, na Colômbia, foi aprovada a Declaração de Medellín, uma conclamação para que a igreja se engajasse, de forma mais incisiva, na transformação social do subcontinente, criando, desse modo, um elo entre progressistas e conservadores na crítica das estruturas sociais e na investigação do modo de vida e das necessidades do povo do chamado subcontinente (Sader, 1988).

Conforme Sader (1988), houve uma reformulação no planejamento da luta que deveria ser implementada pelos militantes, pois estes visavam incluir, na formação das massas, uma consciência de classe, mas esta divergia da tese da igreja católica, a qual não dispunha de um discurso que abordasse tal questão ou que tratasse da sociedade do capital, fazendo com que os militantes precisassem se afastar das organizações tradicionais, a fim de ajustar as suas teses aos programas.

Os integrantes do movimento da teologia da libertação seguem alguns princípios, a saber:

1- Combate à adoração de ídolos como a principal ameaça à religião: a idolatria de bens materiais: Riqueza, Mercado, Segurança Nacional, Estado, Força Militar e a chamada "Civilização Ocidental Cristã",

2- A libertação histórica da humanidade como antecipação da salvação final em Cristo, o Reino de Deus;

3- Crítica à visão dualista tradicional, influenciada pela filosofia grega de Platão, pois, na perspectiva da TL, a história humana e a história divina são distintas, mas inseparáveis;

4- Interpretação da Bíblia que destaca passagens como a do Êxodo, como modelo da luta de um povo escravizado por sua libertação;

5- Utilização do marxismo como ferramenta de análise social para compreender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as lutas de classe;

6- Opção preferencial pelos pobres e solidariedade com sua luta pela libertação própria;

7- Desenvolvimento de comunidades cristãs de base entre os pobres como uma nova

forma de Igreja e uma alternativa ao individualismo imposto pelo sistema capitalista;

8- Crítica moral e social ao capitalismo dependente como sistema injusto e pecaminoso.  
(Lowy, 2016)

Segundo Dussel (1999), a Teologia da libertação tem sua remota origem histórica no início da invasão do continente americano, a partir da emergência de um discurso insurgente em defesa daqueles que foram vitimados pela colonização europeia. Já para Lowy (2016), o movimento social e religioso do cristianismo da libertação surge na década de 1960, sendo teorizado por latino-americanos cujas produções textuais, a partir da década de 70, elaboram a reflexão sobre uma práxis social e eclesial anterior, protagonizada por líderes religiosos, mulheres, ativistas populares, movimentos religiosos laicos, dentre outros setores da sociedade, e não apenas por teólogos, razão pela qual o cristianismo da libertação revela-se como uma rede social que não se restringe à igreja enquanto instituição, por isso, é melhor denominada por cristianismo da libertação.

O cristianismo da libertação traz em seu bojo essa rede social, com sua cultura religiosa, práticas, fé e capacidade de reunir pessoas em prol de uma causa comum, sem a existência de uma instância gerenciadora bem integrada, constituindo-se, portanto, numa reunião de diferentes segmentos da sociedade que não apenas lutam por questões de cunho sociopolítico, mas, junto a isso, trazem o desejo de expressar a sua religiosidade (Lowy, 2016).

Desse modo, o cristianismo da libertação, cujas origens remontam às formas econômicas de ética comunitária do passado, não possui nenhum programa com objetivos políticos e econômicos definidos. O movimento não se define pelo discurso sociopolítico, por se limitar a tecer críticas contra as injustiças sociais e à promoção de iniciativas na periferia do capital, com base em “reflexão religiosa e espiritual”, antes de qualquer outra coisa (Lowy, 2016, p.74).

Para Lowy (2016), ao comportar uma doutrina condizente com o movimento social que apresenta elementos de igreja e de seita, o trabalho realizado a partir da teologia da libertação acaba por se atualizar, desde a aceitação do sentido renovável da dádiva total para os demais, isto é, a opção pelos economicamente desfavorecidos, a partir da identidade religiosa “fé” enraizada na cultura do povo.

Com a nova teologia, a dignidade dos pobres é reconhecida, haja vista que estes não são mais simples objetos de assistencialismo da igreja, pois vão concretamente atribuindo novos significados à dádiva total para os demais, tornando-se autores de sua própria libertação, construtores de sua história, *embora pouco consigam mudar quanto à tradição da igreja, ao*

*ofertarem o sentido à outorga* (Lowy, 2016- acréscimo meu).

Os estudos de Weber sobre a ética econômica das religiões universais já apontavam que as religiões introduzem a ideia de que o pobre recebeu de Deus uma missão, dando-lhe um sentido de dignidade que vem de fora; ademais, tendo as suas necessidades materiais supridas, o pobre não encontraria abertura para inconformismos (Weber, 1992, *apud* Lowy, 2016).

Dessa maneira, é conferido aos economicamente desfavorecidos o sentimento de horizontalidade nas relações, por receberem um propósito a ser perseguido, mesmo que não tenha partido de suas experiências de insatisfação com a sua condição de vida (Gutiérrez, 1974, *apud* Lowy, 2016).

Pode-se afirmar que tal análise apresenta um quadro genérico, portanto, com pouco alcance no que se refere ao que há de mais específico nos diferentes lugares, e não considera os distintos povos, tal como o recebimento do “emprego da alma”, isto é, do “cargo” ou “missão”, pela via da tradição do sonho, próprio dos povos indígenas cristãos ou não-cristãos. O sonho é outro tempo presente, para o qual a imagem do indígena se transporta, onde é possível aprender com os ancestrais numa escola dos sonhos, por assim dizer (Kopenawa; Albert, 2015).

Trata-se de um sonho-memória que, diferentemente dos mitos, é um avivador das tradições dos povos que sonham; memória cultural que nada tem a ver com inventividade, mas vozes de tempos remotos, as quais buscam traduzir fatos, modificações humanas e da natureza. Com a morte do Império, os sonhos não cessaram e, com eles, o desejo de pacificação do homem branco, com sua ânsia de exercer a violência sobre o mundo, sobre os corpos dançantes, doutrinadores pacifistas que atuam através do presente onírico (Kaká, Werá, Jecupé, 2020).

Conforme o filósofo originário Krenak (2022, p.114), “a escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser reconhecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos”.

Nesse sentido, o sonho não é uma fuga da realidade, mas uma instituição, como uma disciplina formativa, relacionada à visão de mundo de diferentes povos que trazem o sonho como percurso de autoconhecimento, aprendizado sobre a vida, bem como a sua prática, onde o referido conhecimento é aplicado de forma interativa (Krenak, 2020).

Fazendo uma aproximação com o cristianismo da libertação, segundo Sader (1988), o método utilizado pela igreja, em seus encontros interativos nas Comunidades Eclesiais de Base, tinha caráter eventualmente populista, e era orientado sequencialmente da seguinte maneira: no primeiro momento, cada ator social faz observações acerca do tema-problema apresentado, relacionando-as a aspectos de suas experiências e opiniões, por vezes refletindo as

representações hegemônicas sobre o conteúdo, levando-os a confrontar impressões inconsistentes, a fim de buscar uma compreensão objetiva não fatalista, a partir da associação dos fatos com suas respectivas causas. Distintamente, a partir da ideia de Krenak (2020), o sonho não é uma experiência supostamente ingênua da realidade, que o impossibilitaria de ser considerado um objeto ou uma via de conhecimento, mas é dotado de caráter formativo a partir de uma dinâmica de aprendizado que não ocorre de fora para dentro (Freire, 1921).

No segundo momento, com base no método manejado pela igreja em seus encontros, o de “juízo das observações”, visava-se contrastar aquilo que era visto na sociedade com os valores cristãos, lançando mãos das Escrituras, trazendo para o cotidiano da comunidade, segundo o autor, uma exigência ética. E, por fim, a conclusão sobre as ações que precisariam ser realizadas diante dos respectivos problemas, engajando as pessoas coletivamente a favor da causa comunitária. Desse modo, a cultura popular estava pautada num personalismo cristão que, por princípio, visava libertar o indivíduo por meio da prática de conscientização, isto é, da ação política, baseada no diálogo entre pessoas, mediatizadas pelo mundo (Sader, 1988).

Consoante às investigações de Oro e Ureta (2007), há atualmente, no continente latino-americano, um posicionamento heterogêneo quanto às relações oficiais entre política e religião, Estado e igreja. Não há um único exemplo que oriente tais relações, portanto, a generalização acarretaria problemas de grande proporção. Observa-se uma dicotomia jurídica e política entre a religião hegemônica (catolicismo) e o Estado, permitindo uma diversidade e liberdade religiosa institucionais, no entanto, nem todos os grupos religiosos recebem tratamento igualitário, com o catolicismo sendo, muitas vezes, privilegiado, o que configura discriminação e desigualdade de direitos. Questiona-se, portanto, a laicidade estatal em relação às religiões.

Na análise de Lowy, a partir do conceito weberiano de afinidade eletiva, a cultura do cristianismo da libertação apresenta a relação entre religião e política arraigada numa matriz coletiva de crenças de cunho político-religioso que imprimem sentido às experiências subjetivas das pessoas (Weber, 1989, apud Lowy 2016).

Os estudos weberianos dispostos na obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, lança mão do termo “afinidade eletiva”. Este termo foi temporal e culturalmente adquirindo várias significações, desde a alquimia medieval, com o uso da palavra para fins de esclarecimento da atração e fusão entre corpos diversos; passando pela obra do romancista Goethe, que menciona o termo metaforicamente no seu exemplar literário nomeado de “*Wahlverwandtschaften*”, com o propósito de aproximá-lo do deslocamento passional pelo qual há uma atração entre um homem e uma mulher que se conectam intimamente, ainda que lhes

tenha custado a perda do relacionamento anterior, por conta do sugestivo encontro de almas. Assim, a busca mútua e sedutora que ocorre inicialmente, leva-os a apoderarem-se um do outro para, depois da fusão, reaparecerem de modo atualizado e imprevisível (Lowy, 2011).

Na Alemanha, o termo “afinidade eletiva” passa por uma transmutação, ganhando um viés sociológico com Max Weber, que prossegue com a acepção que conota opção mútua, atração e concordância, despidendo-se da dimensão de novidade. Tal conceito weberiano é uma ferramenta de análise da relação entre duas formas sociais – política e religião – que apresentam um alto grau de complexidade e ultrapassam a linha tradicional de causalidade, pondo em questão o argumento acerca do primado do espiritual ou do material, tendo em vista as influências mútuas entre elementos materiais, os modos como as pessoas se organizam social e politicamente e as experiências religiosas, a exemplo de como essas dimensões intergem no contexto da Reforma Protestante analisado por Weber. (Lowy, 2011).

Com isso, Weber pretende explicitar a existência de componentes que convergem e apresentam similitudes entre a ética da religião e a atitude tomada em torno do econômico. Para o puritanismo, a ética protestante e o capitalismo dialogam, além de haver semelhanças entre o acúmulo de capital e o trabalho metódico e virtuoso, ressaltando a influência puritana na mentalidade econômica burguesa (Lowy, 2011).

Há várias formas de relação de afinidade eletiva. Estas relações ocorrem em diferentes campos, como no religioso, econômico e na cultura. A afinidade eletiva varia em intensidade e forma, influenciando a intenção e desenvolvimento de diferentes aspectos da sociedade. Weber destaca a importância dessas relações para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais da sociedade (Lowy, 2011).

Segundo Michael Lowy, afinidade eletiva é:

o processo pelo qual duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – entram, a partir de determinadas analogias significativas, determinados parentescos íntimos ou afinidades de sentido, em relação de atração e influência recíprocas, seleção e reforço mútuos e convergência ativa. Sem se colocar no lugar de outros paradigmas analíticos, explicativos ou compreensivos, a afinidade eletiva pode constituir uma nova perspectiva, até agora pouco explorada, no campo da Sociologia da Cultura (Lowy, 2011).

A matriz comum é, portanto, essencial para o desenvolvimento da afinidade eletiva entre a ética religiosa e as utopias sociais na América Latina. O sociólogo Pedro Ribeiro argumenta que, na “igreja da libertação”, a relação entre prática religiosa e política é mais profunda, sendo uma unidade dialética que vê a religião e a política como dois momentos de uma mesma

realidade de transformação social pelas classes populares (Lowy, 2016).

Reconhecendo a importância do cristianismo da libertação na América Latina, mas deixando nas linhas seguintes algumas distinções do que aqui estou chamando de cristianismo da libertação do indígena cristão. Não se trata de anular a mensagem de Cristo, mas de uma tentativa de ter um rosto que espelhe o ser indígena, numa abertura ao diálogo afetivo com os povos originários. Algo que certamente seria inviabilizado no interior das igrejas que, além de terem colonizado a Jesus Cristo, seguem negando aos indígenas cristãos o direito de serem quem se é, através do processo de identificação destes à sua identidade cristã, desconsiderando a religião dos sonhos. Além disso, destaco que as demandas da mulher indígena da cidade possuem suas especificidades, podendo parecer estranho àqueles que tentam seguir a via da padronização do humano.

Os princípios do cristianismo da libertação do(a) indígena cristão, bem como suas reivindicações fazem as seguintes considerações, que os distingue do cristianismo da libertação:

*1-Combate ao discurso de ódio propagado contra os diferentes corpos territórios indígenas, pois entendemos que o amor de Cristo excede todo entendimento e recai sobre todas as pessoas sem distinção de raça, etnia ou sexo; Mantemos o combate à idolatria dos bens, por aqueles que os possuem de modo acumulativo, à base do trabalho vocacional alheio, ficando com o seu lucro;*

*2- A libertação histórica da humanidade, ainda que esta não creia na salvação em Cristo e no Reino de Deus;*

*4-Valorização e preservação das culturas indígenas; Variabilidade indígena; ética da democracia libertadora, respeitando outras lógicas de organização;*

*5- Utilização do método autobiográfico, considerando as diferentes formas de registros, em se tratando de indígenas, a fim de que eles possam ter um rosto revelado por eles mesmos;*

*6- Opção preferencial pelos indígenas pobres cidadãos e solidariedade com sua luta pela libertação que, diferentemente de uma atitude de falsa generosidade, precisa buscar a supressão da situação opressora (Freire, 2023);*

;

7- *Desenvolvimento de comunidades indígenas de compartilhamento do “básico”, com possibilidade de dizer a palavra que não se diz sozinho, tal como a visão freiriana (Brandão, 2006), a partir de sua poética, sem direito a nenhum tipo de veto por conta de suas diferenças, mas com disposição de formar alianças afetivas de aprendizagens, como diria Krenak (2022);*

8- *Crítica moral e social ao capitalismo dependente como sistema injusto e pecaminoso. (Lowy, 2016);*

9. *Os co-criadores, tais como as montanhas, as árvores, águas, são sujeitos com subjetividades, portanto, a aprendizagem não se dá apenas entre humanos, embora estes sejam corpos concientes capazes de comunicação, sem que seja necessário haver um fortalecimento da cultura da dominação. Aprendemos também com aqueles seres que se comunicam conosco em sonhos. Ou seja, a valorização das tradições dos povos indígenas da floresta e da cidade (Freire, 2023);*

10. *O reconhecimento de nossa própria identidade indígena, ainda que sejamos habitantes da cidade, a partir de um mapeamento sério historiográfico, a fim de que as etnias sejam identificadas e reconhecidas como tais, evitando a apropriação identitária, cultural e de propriedade intelectual, por terceiros; Cotas para indígenas da cidade em universidades e concursos públicos;*

11 *combate à visão negativa que recai sobre a mulher indígena, valorização de seu modo particular de ver e solucionar os desafios que se apresentam;*

12 *Pela demarcação das terras indígenas, valorização cultural;*

13-*Reivindicação pelos direitos linguísticos e humanos;*

14- *Justiça sócio-econômica, considerando o processo de pauperização que sofreram os indígenas da cidade;*

15-*Lutar pela demarcação das terras indígenas dos povos da floresta;*

*16 Luta por atenção médica adequada, considerando como adequado inclusive os tratamentos com uso de plantas sob recomendação dos pajés, bem como, no caso de indígenas cristãos, a experiência de cura que recebemos ao entramos em contato com Jesus Cristo através de meditações e orações, considerando-o como um curandeiro, pois esse foi e é o maior poder exercido por Ele aqui na terra: o de curar e expulsar espíritos com energia negativa;*

*17- Criação de canais de denúncias contra os casos de violência e ameaças contra os povos originários (da cidade ou da floresta), bem como de reivindicações de direitos;*

*18- Descolonização do conhecimento, promovendo ações coletivas de empoderamento comunitário ou étnico. Nesse sentido, enfatizamos a ideia de encontro formativo dialética que deve ocorrer entre a educação formal e a educação popular indígena cristã;*

*19- Reforma agrária urbana, responsabilidade pelo meio ambiente e promoção da vida humana, incluindo a implementação de cotas para que indígenas urbanos tenham acesso às universidades e a cargos públicos, a partir de sua autodeclaração.*

Ao falar sobre considerar as diferenças não significa a aceitação de tudo que for dito, a fim de evitar os conflitos, pois a luta por desejos e ideias requer o respeito por quem pensa e vive de modo diferente. As decisões podem ser tomadas democraticamente, sempre numa atitude de humildade, reconhecendo que nem sempre é possível acertar e que há tantas outras ideias a se considerar e, por partir da necessidade da pessoa humana e de sua vontade de auto preservar-se, a educação é histórica (Freire, 2021).

### **3.2 A ética e a política: direto ao ponto**

Elegemos como política dos diferentes para a educação indígena cristã, a democracia libertadora que tem como propósito a horizontalidade nas condições de participação do povo na criação de consensos críticos acerca das situações de exclusão, opressão e das necessidades, portanto, os oprimidos assumem protagonismo no interior do processo educativo, em detrimento de terem as suas questões levantadas, pensadas e solucionadas por aqueles que

compõem o bloco histórico hegemônico, levando em conta que esta indica a relação no âmbito das práticas educativas, não a relação entre sociedade e Estado, revelando a responsabilidade de ambos no processo, cuja solução não deve ser dada sob o ponto de vista individual (Dussel, 2007).

A democracia libertadora considera o princípio indígena da variabilidade, a fim de contemplar as práticas sociais do(a) educador(es) indígenas e dos(as) sábios(as) indígenas, simultaneamente, revelando a preferência pela não uniformidade na forma de organização e nos modos de existir no mundo, em relação aos indígenas não-cristãos da floresta e da cidade, assim, assume-se preservação de suas temporalidades. Além disso, não se quer perder de vista a primazia do povo nas pautas decisórias sobre o rumo de suas vidas, cuidando para que tal postura não recaia em desestatizações.

No que se refere ao princípio da variabilidade, grosso modo, podem ser entendido como “arte de não ser repetível”, de não ser indivíduo ancorado a uma identidade imutável, sem deixar de ser quem se é, diferente de si a cada nova experiência de afetações metamorfoseadoras. Essa arte indígena consiste em manter-se “sendo eles mesmos, ao serem outros, ao serem muitas coisas diferentes” (Cuellar, 2022, p.35).

Por temporalidade, entende-se o acontecimento de um ser humano no tempo presente, portanto, ontológico. Nesse sentido, como ética, indicamos o princípio ético-crítico-positivo da ética da libertação como caminho fundamental para a emancipação dos oprimidos e excluídos da cidade. Tal princípio, não apenas delinea um contexto ético, mas também propõe uma prática que visa transformar as estruturas sociais injustas, reconhecendo a complexidade intercultural da atualidade. A consciência ética que precede a ação, é considerada essencial para dismantelar instituições que perpetuam a injustiça, com a moral tradicional sendo insuficiente para enfrentar esses desafios (Dussel, 2016).

A estrutura da discussão se divide em três momentos inter-relacionados: a crítica negativa, que problematiza as injustiças; a transformação, voltada para a desconstrução do sistema moral opressor e a construção de uma nova ordem ética positiva, que busca promover a dignidade e a vida de todos. Cabe pontuar que entendemos a positividade de uma crítica negativa. Além disso, a ética da libertação destaca a urgência de assegurar a subsistência das pessoas em situações vulneráveis, defendendo que a ajuda temporária deve ser substituída por uma transformação das estruturas sociais e econômicas. A proposta é que as práticas de libertação devem ser guiadas por princípios éticos que, longe de serem meramente teóricos, orientem ações concretas em prol de uma vida digna para todos. Essa ética reafirma a

centralidade da vida humana, estabelecendo um imperativo ético que orienta a libertação e transformação social, o que não significa uma hierarquização entre humanos e não-humanos (Dussel, 2016).

Dussel (2016) também aborda a necessidade de redimensionar a moralidade, propondo que a nova legitimidade deva emergir do consenso dos oprimidos, desafiando a hegemonia dos discursos dominantes. Nesse sentido, a participação ativa da comunidade na redefinição do ordenamento ético e jurídico é vista como central para a construção de uma nova ordem social, que respeite e valorize igualdade e justiça. O filósofo entende a relação entre negatividade e positividade é dialética. A negatividade (a opressão, o não reconhecimento) deve ser reconhecida e confrontada para que a positividade (a emancipação, o reconhecimento) possa ser alcançada, superação que não é imediata, mas requer uma prática política e ética que busque transformar as condições sociais injustas.

O princípio da factibilidade criativa é outro elemento-chave discutido, enfatizando que a prática de libertação deve ser concretizada de maneira empírica, respeitando as decisões tomadas coletivamente pelas vítimas. Nesse contexto, as ações são reconhecidas como suscetíveis a falhas, requerendo a participação contínua das comunidades afetadas para ajustes e melhorias Dussel (2016).

Por fim, a realização da ética da libertação se traduziu na construção de uma ordem social que espelha os anseios dos oprimidos, criando um ciclo contínuo de progresso em busca de justiça e equidade. A inovação institucional deve ocorrer em um ambiente de flexibilidade e crítica à burocratização, resistindo à usurpação da soberania popular. Assim, a ética não é apenas um discurso, mas uma prática ativa que visa à transformação estrutural, abrindo espaço para novas narrativas que progridem em direção a uma humanidade mais justa Dussel (2016).

No que se refere à contemporaneidade, abraçamos como perspectiva histórica a *transmodernidade*, cuja proposição comporta o paradoxo entre modernização e retorno ao passado, afastando-se da legitimação do conhecimento por via da razão científica e crítica moderna, uma vez que os pontos sob os quais se sustenta são os núcleos propiciadores de fecundidade de sentido, tais como a dimensão da transcendência, alteridade e tradição, conferindo sapiencialidade e manutenção de princípios éticos nos progressos comunitários. Desse modo, há uma apropriação crítica criadora do legado da *modernidade*, bem como uma diluição do utilitarismo exacerbado que assola o sujeito dito “*pós-moderno*” (Santos, 2013).

Nesse sentido, pensamos numa transmodernidade da variabilidade, onde é possível ao indígena cristão transitar por sua essência, que é comunitária, em temporalidades distintas,

desde as sapiencialidades experiência de amor de Cristo e alteridade indígena não-cristã, sem que isso mude a sua essência e identidade indígena, numa política democrática libertadora, com lógica própria a cada temporalidade. Por um lado, enquanto sábio filósofo, deixa-se ser afetado nos encontros educativos e, por outro, é capaz de afetar, ensinando e escrevendo a sua sabedoria indígena.

A variabilidade é subjetividade indígena, amanhada na vida onírica e nos posicionamentos que conduzem a um destino e a representação da vida. Ao experienciar coisas diferentes, o indivíduo vai se metamorfoseando, a fim de degustar os novos encargos interpretados que lhes são intrínsecos, é a sua subjetividade que se transforma no um para o outro (Cuellar, 2022).

### **3.3 Educação popular indígena cristã como prática libertadora de rostos: sonho-resistência**

Daniel Monteiro Costa (2010) explora o Movimento Indígena no Brasil, destacando sua fundação como um movimento popular educativo que mobiliza a sociedade em defesa dos direitos humanos dos povos indígenas, evidenciando a importância desse movimento na formação da consciência étnica e na autoafirmação identitária, ao mesmo tempo, em que apresenta a diversidade cultural e linguística indígena à sociedade brasileira, que muitas vezes tem uma visão distorcida dessas populações.

A educação da qual faremos menção é aquela que parte de uma totalidade natural, histórico-cultural e comunitária, cujo processo leva o sujeito a sair do anonimato, tornando-o indivíduo com singularidades, traços pessoais, capazes de desenvolver o seu eu, carregado de outridade. Esta consiste em trilhar o próprio itinerário, como uma autoeducação não ensimesmada, posto que nunca anda sozinha (Cuellar, 2022).

Paulo Freire (2023) diria que ninguém educa ninguém, assim como não haveria uma educação de si, distanciados de outras pessoas, mas, em um elo, mediatizados pelo mundo, superando a contradição entre educador e educando, haja vista que o primeiro reflete o rosto do segundo, auxiliando-os a desenvolverem suas próprias especificidades, enquanto sujeitos desejantes que carregam uma irreduzível singularidade, embora não seja independente no tocante à sua comunidade (Cuellar, 2022).

Isso posto, destaca-se que não há a possibilidade de realizar uma padronização dotada de automatismos, haja vista que, apesar da coesão encontrada em comunidades indígenas, estas

dão lugar a cada indivíduo, em respeito às diferenças manifestadas nos papéis que cada um desempenha, ou seja, não é massa indiferenciada. Em outras palavras, a comunidade que é orgânica, não usurpa o papel desempenhado pelo indivíduo a cada momento (Cuellar, 2022).

Nesse sentido, a vida onírica, como um ponto de contato entre as diferentes culturas dos povos originários, pode ser considerada uma afinidade eletiva, tendo em vista as diferentes etnias, modos de vida e formas de solucionar os desafios que se apresentam a cada um no seu espaço-tempo.

Considerando o que diz Freire (2021), ao tratar sobre a prática educativa, requer-se tornar explícita a nossa concepção de humano, a qual tem total relação com aquilo que pensamos a nosso respeito e sobre os outros. Cabe pontuar que estamos em vias de expor o sentido do ser indígena cristão, tão estereotipado, pouco aceito e compreendido até mesmo pelos cristãos. Trata-se da epifania de um rosto. O modo próprio do indígena cristão de conceber o humano-natureza-divino que diz respeito à sua cosmoteândrica, sem que isso anule o princípio da variabilidade indígena que considera as diferentes temporalidades (dos indígenas cristãos e não cristãos).

Para Freire (2021), o homem, a mulher e todas as espécies são inacabadas. Segundo o autor, esses seres que ele considera incompletos, estão em busca do seu ser mais. Portanto, são capazes de fazer e tornar a fazer a si mesmos, numa experiência social que os constitui, transformando a experiência em existência, o que gerou a invenção de si, a sociedade e a produção da linguagem, abrindo espaço à educação.

O outro é percebido, por conta da nossa incompletude e este serviria como estímulo ao desenvolvimento do eu, coadunando com o processo de indigenização do indígena cristão. Assim, o outro, seria o não eu de mim e, a consciência do mundo passaria a criar a minha própria consciência (Freire, 2021).

Inicialmente, o homem faz apenas uma experiência de realidade, não sendo esta, nessa aproximação espontânea, objeto de conhecimento por sua consciência crítica, entretanto, não se trata de uma conscientização. Esta, por sua vez, não pode existir de fora da unidade dialética (práxis-ação-reflexão) (Freire, 1980).

Conforme o filósofo originário Krenak (2022), chegamos ao mundo como seres prontos, trazendo boas novas. Somos seres cuja criatividade é inerente, o que nos confere capacidade de inventar outros mundos. Assim, o mundo é tecido ontologicamente por meninos e meninas indígenas, que servem de modelo para a fase adulta. Isso demonstra que nos tornamos incompletos ao longo do tempo, uma vez submetidos ao enquadramento educacional

hegemônico de produção de pessoas, realidade que não pode ser vista de modo fatalista.

Acreditamos ser esse o ensejo que precisávamos para contar, em breves registros gráficos, algumas experiências oníricas que tive antes mesmo de acessar leituras sobre o pensamento indígena. Destaco aqui a minha vexatória ignorância em termos de conhecimento sobre a sabedoria do meu próprio povo (xucuru-Kariri) e dos demais povos originários. No entanto, o ser indígena não depende de uma vasta investigação, pois “os ancestrais dão a seus descendentes a consciência de quem são e a força de que precisam para se libertar”, embora não tenha certeza de que consigo decodificar com precisão tais mensagens, por assim dizer (Cuellar, 2022, p.13).

Em um dos sonhos que tive, numa destas noites em que tudo transcorria bem, *vi três versões de mim. Eu, enquanto indígena cristã na condição de educadora, estava indo à floresta dar aula às crianças indígenas* (ação jamais realizada por mim fora da vida onírica). *Ao chegar lá, deparei-me com a minha própria imagem duplicada e idêntica na versão indígena infantil nascida na floresta.* (eu aparentava ter entre 4-5 anos). *No sonho, a minha versão educadora cristã não ensinava, recebia de mim mesma, enquanto crianças indígenas iguais, a sabedoria que precisava, pois “elas-eu” falavam muitas coisas, das quais não me recordo. Em seguida, vi a minha mãe biológica cavando um buraco na terra, cuja abertura dava para outro lado, onde fui, na minha versão educadora cristã, impelida a passar por ele.* Não sei ao certo o que significado dessa passagem, mas talvez seja uma espécie de ritual iniciático para fins de autoconhecimento.

Já em estado de vigília, recorri à leitura bíblica e, ao abrir de forma aleatória o livro sagrado, fitei os olhos nas palavras que me pareceram enigmáticas, tal como o sonho: “vai e vive como aqueles que não andam sob leis”. A relação que consegui fazer foi que uma criança indígena, ao criar modelos de mundo, certamente não o faz observando os rudimentos legais determinísticos, com valores culturais preestabelecidos.

Belolotti (1983), faz uma crítica aos condicionamentos culturais sofridos pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento, os quais determinam as suas escolhas futuras com base no sexo, sem compreender que todos são igualmente humanos, e podem tomar decisões considerando suas aptidões, disposições e personalidades - ou que, ao menos, podem imaginar ser possível fazer escolhas, considerando a nossa realidade.

É notório que, entre os povos originários, não há uma diferenciação valorativa entre indivíduos de sexos diferentes, pois ambos são vistos como seres mensageiros de novidades, ainda na infância. Como indígena cristã, percebo esse valor ressoa mais com a nossa visão de

mundo, além de encontrar, no próprio texto bíblico, pensamentos semelhantes. Conforme as Escrituras Sagradas, não há nem macho e nem fêmea em Cristo, pois homem e mulher são um Nele.

É importante registrar que, ao fazer menção às Escrituras Sagradas, não as utilizo de forma prescritiva, como um modelo rígido a ser aplicado, mas as examino à luz da aprendizagem que se dá na vida onírica. Isso difere da educação cristã convencional, que se baseia na transmissão de conhecimento por parte de educadores cristãos que executam um trabalho previamente refletido. Além disso, a educação popular indígena não se traduz como uma escola bíblica; propomos um lugar de expressão do nosso modo de vida, com preocupações voltadas para a luta de nossas etnias, somando-se à luta dos povos da floresta. É, portanto, “um novo campo de reivindicação de direitos” que não se realiza em igrejas, é intergeracional, e abrange todos que se dispuserem a auxiliar nesse sentido. (Krenak, 2022, p.75).

Retomando os estudo de Belolotti (1983), ao tratar sobre educação institucionalizada voltada às crianças, embora não religiosa, destaca o uso associado e deliberado de definições equivocadas de “infância” e “maternidade” que segue perpetuando a ideia de criança como “tábula rasa” e de mulher que tem instinto materno, único ser dotado de capacidade para o cuidado das crianças. No entanto, a criança vive o mundo com total condição para criação, assumindo uma postura análoga a de um cientista: curiosa, lúcida, persistente; mesmo quando desencorajada pelo adulto e tanto mulher como homem podem apresentar aptidões para o cuidado.

O conceito de natureza feminina é contestado por Stuart Mill (1971), tendo em vista que as atribuições de características que supostamente seriam próprias do sexo feminino, baseada numa lógica racial que favorece o homem branco com a sua suposta superioridade masculina, assim como a influência do poder do capital mediante o trabalho produtivo. Além disso, a noção tradicional de que o adulto é superior à criança torna-se menos rígida. Não perder de vista que se trata de uma articulação cultural orquestrada por aqueles que detém o poder imbricado nas relações humanas (Mill, 1971, *apud* Beloloti, 1983).

Com isso, compactuamos com a ideia não-binária de gênero como algo a ser perseguido. Nesse sentido, toda função sacrossanta e vocacional devotada às mulheres, dever coincidir com o aspecto sublime e relevante que incide sobre a sua luta por igualdade de direitos em relação aos homens, especialmente em termos de remuneração e acesso a todas as carreiras. Isso, sem que se pese sobre os nossos ombros acusações de que se trata de mero desejo de autoafirmação, egoísmo, amor ao deus dinheiro e poder, ou que se trata de um levante de luta classista e não

popular. É possível que aos 43 anos uma mulher indígena com formação acadêmica, pós-graduada, não tenha moradia, viva sem um plano de saúde, sem condições de ter uma boa alimentação, e receba tratamento misógino e capacitista nos ambientes que frequenta. Ou seja, que viva em condição de total vulnerabilidade, e não entenda que precisa continuar em condições subumanas.

No segundo sonho, *eu me via caminhando em direção à casa da minha avó indígena. Ela dançava alegremente, enquanto mexia o alimento. A sua dança enchia toda a casa. Eu a observava, debruçada na janela Dos seus lábios saíam um doce e encantador sorriso. O seu cabelo longo e escuro, com seletos fios prateados, tal como a noite estrelada, seguia seus passos por sobre os pés desnudos, acolhidos pelo chão terroso, como se estivesse recebendo beijos sucessivos, cuja finalidade era confirmar aquela dança. A cada salto e rápido retorno à terra, a Terra, em forma de amor, a recebia intimamente. A minha avó celebrava a conexão da vida naquele espaço.*

Os sonhos indígenas guardam a história de suas civilizações, de um tempo passado que se constitui como sonho-memória que vai avivando as suas tradições, uma voz remota de um tempo que traz em seu bojo acontecimentos e transformações da natureza e do homem. Sonhos que os indígenas não deixaram de sonhar, como já tratamos a respeito anteriormente (Kaká, Werá, Jecupé, 2020).

Os Guarani sonham com o Tekoha, isto é, com o espaço físico, habitação onde pessoas transitam, a mata, as águas, que está guardado em sua *ayhu* (alma), ao que se deve a sua existência não extinta, por sempre sonhar e imaginar esse tekhoa de onde foram expulsos (Benites, 2022).

Conforme Pinkola Estés (1994), para se interpretar o conteúdo dos sonhos, é possível partir de uma perspectiva subjetiva, onde os símbolos dizem respeito aos aspectos da *psiqué* de um indivíduo, ou de uma compreensão mais objetiva, enquanto se encontram mais próximos a condições e relações do mundo concreto.

A ideia trazida pela autora acerca da natureza feminina é a de que ela é dual, por comportar o enigma feminino. Há, portanto, uma criatura interior e um ser exterior. A primeira habita um mundo não visível, enquanto o ser exterior vive no mundo concreto, na terra, fácil de ser observado, *embora não dado à leitura, pois se revela*, em todo seu pragmatismo, aculturação e humanidade. A criatura interior “costuma chegar à superfície vindo de muito longe e frequentemente aparece e desaparece rapidamente, embora sempre deixe uma sensação: algo surpreendente, original e sagaz”. Elas funcionam em totalidade, apesar de serem entidades

diferentes, com aplicações distintas (Estés, 1994, grifo e acréscimos meus).

Nesse sentido, pensar o modo de ser mulher indígena cristã pode ser radicalmente complexo, pois, além dessa natureza dual, ela abrange ainda a sua comunidade e o divino em si. Ela sempre fala acompanhada. Guarda um grande potencial para fazer ecoar as mais distintas vozes, não podendo jamais ser limitada ao individualismo, haja vista que sua arte de não ser repetível não a afasta da preservação de sua tradição indígena.

O corpo- território da mulher selvagem ou, no caso da mulher duplamente selvagem (por ser, além de mulher, indígena) é multilíngue e traz em si a revelação de seus ancestrais:

Fala através da cor, da temperatura, do rubor, do reconhecimento, do brilho do amor, das cinzas da dor, do calor da excitação, da frieza, da falta de convicção. Ela fala através do seu bailado ínfimo e constante, às vezes oscilante, às vezes agitado, às vezes trêmulo. Ele fala com o salto do coração, a queda do ânimo, o vazio no centro e com a esperança que cresce. O corpo se lembra, os ossos se lembram ... A memória se aloja em imagem e sensações na própria célula (Estés, 1994).

A ideia de corpo-território ultrapassa a noção acima citada, contudo sem anulações. Ela surge com o movimento de mulheres indígenas e se torna um ponto central em discussões e debates, em virtude da não dissociação entre a ordem de reivindicações: saúde e terra, revelando relações que vão além de si mesmas (dos Santos; Ferreira, 2022).

Michael Lowy (2014), aborda de maneira crítica e analítica a intersecção entre a ecologia e a crítica social, propondo uma reavaliação das relações entre sociedade e natureza a partir de uma perspectiva socialista. O autor argumenta que o ecossocialismo não apenas denuncia a crise ambiental contemporânea, mas também busca uma alternativa radical ao capitalismo, que é compreendido como a principal fonte da degradação ambiental.

Lowy (2014) inicia a obra “O que é ecossocialismo?”, contextualizando historicamente o seu surgimento, ligando-o às tradições do socialismo democrático e da ecologia radical. Ele defende que, para enfrentar as múltiplas crises ambientais, econômicas e sociais, é essencial repensar as estruturas sociais e políticas existentes. O autor critica a visão utilitarista da natureza, que trata o meio ambiente meramente como um recurso a ser explorado, defendendo uma abordagem que valorize a interdependência entre todos os seres vivos e a necessidade de respeitar os limites planetários.

Um dos pontos centrais da obra é a análise das contradições do capitalismo, que, segundo Lowy (2014), promove uma exploração exacerbada dos recursos naturais e a desigualdade social. O livro discute a necessidade de um modelo econômico que priorize a

sustentabilidade e a justiça social, propondo uma economia ecológica que respeite os direitos dos trabalhadores e a preservação ambiental.

Lowy (2014) também examina experiências ecossocialistas pelo mundo, ressaltando que a implementação de políticas públicas que promovam a justiça social e a proteção ambiental é não apenas desejável, mas necessária. Ele propõe uma transformação estrutural que não se limite a reformas superficiais, mas que infiltre mudanças radicais na economia e na sociedade.

Silvia Federici (2021) traz uma discussão bastante pertinente sobre como o capital incute a ideia de que há uma dissociação entre os interesses da classe trabalhadora e do proletariado, ocultando, sob uma ótica nebulosa, a não contradição em seus anseios. Considerar que apenas as pessoas que recebem salário fazem parte da classe trabalhadora é compactuar com a dominação do capital, além de acusar os economicamente desfavorecidos de parasitismo, por obterem auxílio estatal, submetendo-os a uma lógica de responsabilização do indivíduo.

O trabalho assalariado e o subdesenvolvimento são ferramentas do planejamento capitalista global, baseado na competitividade entre esses diferentes mercados de trabalho. Desconsiderar tal manipulação ideológica, bem como as suas origens na relação salarial, é ignorar o racismo, machismo e os indivíduos que se encontram em situação de extrema pobreza. O entendimento da autora é de que o salário materializa a relação capitalista, portanto, o capital precisaria pagar pelos serviços sociais não prestados. Desse modo, luta-se também pela reapropriação da riqueza social acumulada pelo capital, revelando que a organização do poder não se dá apenas através do trabalho (Federici, 2021).

Conforme Federici (2021), teóricos, políticos e feministas questionaram as análises de Marx, cuja ênfase é dada ao trabalho assalariado, tendo apenas os trabalhadores metropolitanos da indústria como vanguardista, excluindo o lugar dos trabalhadores informais, escravizados, colonizados, tanto no processo de acumulação e na luta contra o capitalismo. Incorporar as vivências dessas pessoas no marxismo, de modo a possibilitar as análises das desigualdades raciais e étnicas como aspecto imbricado na estrutura da ordem vigente.

Retomando o pensamento sobre o corpo-território da mulher indígena cristã, e como isso se dá nas relações *com* e *como* mundo, é possível, de modo menos radical, afirmar a partir de Paulo Freire (2022) que as relações do ser humano com o mundo se dão do ponto de vista pessoal, interpessoal, corporal e incorpóreo. O humano é um ser de relações, não apenas de contatos; ele se encontra com o mundo, aberto à realidade, tornando-se um ente relacional.

O sonho indígena, constitui-se como uma via de diálogo que rompe as fronteiras ontológicas entre os indígenas. Segundo Descola (2006), essa experiência de sonhar para os

*Achuar* do Equador dispensa interpretação, pois se trata de conversas diretas, revelando uma superação transitória da linguagem habitual. Os sonhos são lugares onde os seres se comunicam de maneira inteligível, emergindo uma linguagem universal que transcende os obstáculos linguísticos (Fausto 2013, *apud* Henrique 2017).

Os estudos de Peres e Silva (2023) sugerem uma reflexão sobre a finalidade da representação imagética dos sonhos, visto que eles podem também revelar desejos externos ao indivíduo que sonha. Assim, as imagens possuem autonomia, não podendo ser reduzidas a meras representações de coisas, mas representando movimentos que se expandem para outras dimensões e se relacionam com nossa experiência, o que nos leva a entender que esta não está enclausurada à mente.

A maneira como tratamos a corporalidade é socialmente construída, através de nossa atuação na sociedade, provocando mudanças e sendo afetados por modificações externas, relacionando-se, portanto, com os condicionamentos socioculturais. Contudo, o corpo revela singularidades que caracterizam uma comunidade como unidade (Gonçalves, 2012).

Cuellar (2022) afirma que, em uma comunidade onde as relações são estreitas, a ação é amenizada, pois as pessoas se comportam de modos diferentes em cada momento. Apesar da subordinação comunitária, com regras próprias, as experiências dos sujeitos são carregadas de emoções e sentimentos, e eles estão inteiros no lugar, de forma intersubjetiva. Tal comportamento se assemelha ao de quem está com amigos, diferenciando-se do estilo de trabalho moderno, cujo lado vulnerável não pode ser expresso.

Nesse sentido, há uma relação intersubjetiva, portanto, simétrica: não existe sujeito senciante que não tenha sentido e que se deixe pensar sem expressar seu pensamento, já que se constituiu como ser cognoscente e dado à fala (Cuellar, 2022).

Retomando os relatos oníricos anteriormente mencionados, numa tentativa de aproximação com o que Carlos Rodrigues Brandão (2006) diz sobre a educação da comunidade, ressalta-se que o poder comunitário estava arraigado à vida social e que o trabalho não era dividido de modo a subjugar seus membros, mas se realizava de forma cooperativa, a partir de seu saber, com vistas à reprodução de suas vidas e à criação de conhecimentos simbólicos e técnicos a serem usados em favor da comunidade. Isso contrapõe à educação como um processo de expropriação do poder da comunidade.

A base essencial da educação popular, segundo Pimentel e Morel (2023), é a constituição da autonomia comunitária. Junto a isso, destacam a importância da autodeterminação dos povos, especialmente das populações indígenas, negras e tradicionais, e

o fortalecimento da soberania pedagógica.

O saber da comunidade pode ou não estar imerso em outras práticas sociais. Desde que os fundamentos dos catequistas jesuítas foram lançados, com foco nas crianças para atingirem os mais velhos, as assimetrias foram consolidadas, fazendo com que tudo o que fosse produzido fora da escola e da oficina pelos indígenas fosse para benefício de seus senhores. Quando esses indivíduos passaram a ser inseridos nas escolas, era com o intuito de capacitá-los para uma mão de obra de baixo custo, de igual modo que para serviços qualificados para atender os interesses de seus senhores (Brandão, 2006).

O trabalho de libertação realizado por meio da educação popular pode ter sentidos diferentes: saber como educação comunitária, enquanto processo mais amplo de reprodução do saber, quando este ainda não havia sofrido uma divisão social; como luta pela democratização do ensino escolar, e também em relação a tendências mais recentes (Brandão, 2006).

Estando imersos nessa realidade em que uma região do saber se ampliou e prevaleceu sobre os demais, a educação popular insere em suas atividades a tarefa de alertar as pessoas para sua condição de opressão e exclusão. Além disso, suas práticas privilegiam as trocas de saberes, independentemente de estarem ou não imersas em outras práticas sociais. Não se trata da criação de um programa para educar e engajar pessoas que deverão, por conta própria e isoladamente, implementar ações de desenvolvimento comunitário levando adiante a informação que receberam, mas de integrar as classes populares à vida social, ao trabalho coletivo de fazer sua história. Com isso, busca-se não mais uma educação de base, mas uma educação do que é básico, imbricada no nível histórico do sujeito político indígena, que torna seu percurso inteligível, indo da prática educativa libertadora à pedagogia do oprimido (Brandão, 2006).

Conforme Torres (2001), há duas lógicas nas quais a proposição de mudança na educação transita: a ampla reforma, vinculada ao sistema estatal, ao espaço público e à política, com vistas à padronização; e a inovação, cujas iniciativas partem de baixo, em suas comunidades, nos níveis público e privado.

Para Torres (2001), a inovação é tomada pela grande reforma como um projeto experimental, com vistas a se tornar um exemplar a ser implementado de forma generalista. É pensada especificamente como reforma para a educação formal e ao sistema de ensino. Desse modo, pensamos que uma educação popular que não pretende ser fonte utilizável nestas condições, nem ser modelo não dialógico a ser aplicado horizontalmente, de fora para dentro, e nem de dentro para fora da escola, compactuando com a negação do trabalho criativo do

docente que atua na educação formal, que também é indicador de renovação, a partir de suas experiências.

Torres (2001) afirma que a educação popular precisa seguir a linha de reelaboração com base na aproximação do intra e extra escolar, daquilo que é próprio da docência e aquilo que é saber comunitário com suas demandas de luta, capaz de reconstrução histórica e sociocultural do povo.

Tal redefinição dos limites e das relações entre o público e o privado, não sugere uma equivalência das duas ações (fora e dentro da escola), nem a uma hierarquização entre as mesmas, realiza-se no encontro horizontal, não excluindo, inclusive o vertical, pois apenas desse modo, pode haver mudança em educação (Torres, 2001).

Nesse sentido, a educação extra escolar como prática articulada ao trabalho educacional institucional coaduna com a libertação do povo oprimido, tendo em vista que ao invés de o saber do povo ser expropriado e apropriado no âmbito da educação formal, é considerado, de modo a promover a modificação curricular, passando à “retotalização de todo projeto educativo, desde um ponto de vista popular”(Brandão 2006, p. 75).

A educação popular é fruto de uma prática que se realiza através da tríade ação-reflexão-ação, onde a teoria e a prática interatuam com os movimentos sociais, não se restringindo a trabalhos de alfabetização, tendo em vista a revisão das políticas educacionais feita pelo Estado na década de 60 (SMDHC, 2015).

Conforme Brandão (2014), é possível identificar cinco fases da educação popular brasileira, a saber: a fase em que havia o interesse por parte da esquerda em levar educação tanto para as classes populares rurais quanto para as urbanas; a fase em que houve a abertura de muitas escolas de pequeno porte voltadas para os trabalhadores, durante o processo de independência do nosso país e a chegada dos europeus; a fase marcada pela democratização do ensino e luta por uma escola pública, buscando a ruptura com a hegemonia educacional da época; a fase em que a educação popular era assentada sobre a experiência de cultura e dos diferentes saberes, tendo Freire como líder na década de 60; e a fase dos movimentos populares que evidenciam as questões dos povos marginalizados, onde a educação se dava por meio de práticas sociais. A partir da década de 70, os movimentos populares foram tomando outras orientações, a exemplo da sua relação com a saúde, transportes e direitos de uma comunidade.

A educação popular foi institucionalizada como política pública, mantendo sua ligação estratégica com o Estado, e tem o reconhecimento de suas contribuições no âmbito pedagógico à América Latina, mantendo seu caráter não domesticador e de reflexão sobre o tipo de

educação que desejamos. Apesar das garantias em termos de efetividade das políticas públicas, esta deve evitar a estatização das iniciativas sociais no seio da educação popular, concentrando-se no fomento do diálogo entre Estado e sociedade.

Segundo Paludo (2015), esse tipo de educação é uma área de prática educativa e de conhecimento que se origina como uma crítica ao sistema social vigente e uma alternativa à interação social que ele propõe. Originada das lutas e resistências das classes populares na América Latina, a educação popular conecta educação e política para promover processos de resistência e emancipação, buscando criar uma sociedade que vá além da lógica do capitalismo. O autor destaca que a educação popular está passando por uma nova fase de reestruturação, acompanhando os esforços de educadores na América Latina, especialmente no Brasil, em resposta às novas direções do projeto hegemônico atual. Afirma ainda que:

"uma classe revolucionária, destruindo a ordem feudal, consolidando o capitalismo e transformando o Estado para atender e legitimar os seus interesses". Esse percurso consolida, também, o ideário da escola pública, de massas, gratuita e leiga (Paludo, 2015).

O processo de colonização da América Latina começou no século XVI com a invasão e exploração pelos espanhóis e portugueses, seguido pelos ingleses e norte-americanos, apoiados por organismos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Esse domínio colonial resultou na destruição de civilizações, como as dos astecas e incas, e na quase extinção dos povos indígenas, além da escravidão no Brasil. Embora as independências tenham gerado novos países, esses continuaram explorados e dependentes. A formação dos estados nacionais não trouxe uma redução na exploração do trabalho ou valorização cultural local desses povos. A industrialização focou apenas no crescimento econômico, sem se preocupar com o desenvolvimento humano e social, sempre atrelada aos interesses internacionais, com dependência de tecnologia estrangeira e controle financeiro externo. Isso impossibilitou um desenvolvimento autônomo e a superação do colonialismo (Galeano, 2011, apud Paludo, 2015).

A partir da análise de Paludo (2015), a educação popular se constitui no seio das lutas sociais e resistências na América Latina, destacando sua formação entre os processos de desenvolvimento (1930-1960) e as ditaduras (1960-1980). Ela emerge em um período em que a educação formal era vista como um meio de reprodução das relações econômicas e socioculturais, acompanhada por um avanço nas ciências humanas que ajudou a interpretar a realidade latino-americana.

As bases teóricas da educação popular são variadas, destacando-se a influência da teoria marxista e autores como Paulo Freire, com sua "Pedagogia do Oprimido", além de vertentes

como a Teologia da Libertação, socialismo, movimentos urbanos e rurais, e iniciativas artísticas como o Teatro do Oprimido. Durante esse período, um movimento político e sociocultural se formou, mediado por recursos de cooperativas internacionais e apoiado por instituições como a Igreja e partidos políticos, envolvendo intelectuais e ativistas que estabeleceram uma diversidade de forças políticas e culturais, guiadas por utopias de transformação social (Paludo, 2015).

O "Movimento de Educação Popular" buscou empoderar o povo, promovendo a construção de um "poder popular" através de organizações autônomas. Atuou como um instrumento de ação cultural, conectando a realidade objetiva com um projeto de futuro e contribuindo para a recomposição de visões de totalidade e a superação da fragmentação social, em uma perspectiva "ético-política" (Paludo, 2015).

Hoje, o debate sobre a educação popular envolve sua ressignificação, (re)conceitualização e (re)fundamentação. Desde 1970, uma nova ordem internacional emergiu para abordar a crise econômica do capitalismo, reintegrando o mercado capitalista como organizador das relações sociais de adequação estrutural de cunho neoliberal, gerando mais desigualdades e desestabilizações, ainda que não do modo como desejavam (Paludo, 2015).

O sucesso absoluto ocorreu nas áreas da política, cultura e ideologia, promovendo a noção do fim da história e a adaptação à nova ordem. Nesse contexto, o Estado de Bem-Estar enfrentou um grande ataque, resultando em um novo direcionamento das políticas públicas, onde o capital passou a regular a vida social. Isso impactou fortemente as concepções de direitos humanos e sociais, estabelecendo o consenso como parâmetro nas relações entre Estado, sociedade e classes sociais, além de elevar expressões como exclusão e inclusão social, republicanismo, cidadania e democracia (Paludo, 2015).

Em nosso continente, a referida educação amplia a definição de sujeito e da própria educação, não mais unicamente como região do saber que se amplia pela expropriação do poder comunitário, mas em sua dimensão do encontro que vão se fundindo gradativamente. A realização não se dá pela educação, mas através do saber popular que pretende modificar o sistema educacional em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre os atores sociais de dentro e de fora da escola. Desse modo, a educação constrói um saber novo, deixando de ser a famigerada transferidora de conhecimentos com elevada erudição, adequada à ordem vigente (Torres, 2001).

A educação popular se realiza no seio de uma atividade específica de autoeducação, intimamente ligada às práticas sócio-políticas dos indivíduos, fora do sistema oficial de ensino.

O povo vai transformando uma educação projetada para ele em uma educação criada por ele, cujo resultado é a transformação do sujeito meramente econômico em sujeito político. Por conseguinte, o que indica o rumo do trabalho não é um método promotor de conscientização, mas sim o trabalho realizado sobre a cultura que faz da consciência daqueles que estão na base das relações de poder o seu indicativo para o caminho a ser trilhado, numa prática regida pela diferença que dá robustez ao poder popular, através da construção do seu saber (Brandão, 2006).

Considerando os textos de Torres (2001), é possível elencar alguns dos problemas da educação na América Latina: a tendência à reprodução de modelos com soluções repetidas e impostas por especialistas que estão fora do país, impedindo a aprendizagem a partir de outras experiências; a multiplicação do número de siglas para nomear projetos, tornando seu significado desafiador para os educadores, expressão meramente burocrática, sem relação com as vidas das pessoas, incapaz de tocá-las e de comunicar; as sínteses elaboradas após seminários e conferências que se dão a partir da socialização de conceitos equivocados.

Ainda existem personagens significativos que atuam em favor de uma educação emancipadora, mas que são frequentemente invisibilizados em razão da hipervalorização conferida às “autoridades da educação” e aos especialistas. Essa invisibilidade é acentuada pelo autoritarismo dos métodos “participativos”, pelo crescimento de normas que carecem de um sentido libertador e pela proliferação de microprojetos escolares que, com seu tempo artificial, contribuem para a criação de uma subcultura escolar e geram maior dependência externa. Adicionalmente, há livros e textos escolares que perpetuam estereótipos e apresentam características notadamente racistas. Existe também a mistificação de que a escola é o único espaço de ensino e aprendizagem, em contraste com a noção de que a educação formal pode ser modificada sem levar em conta o saber comunitário. Este saber, por sua vez, poderia promover, de forma isolada, a reforma educacional. A reforma curricular deve ser abordada em uma perspectiva ampla, reconhecendo-a como uma política educativa que não desconsidera o ponto de partida da comunidade extraescolar (Torres, 2021).

Nesse sentido, é imprescindível criar um esquema colaborativo curricular, a fim de evitar o entendimento de que há separação entre o curricular e o extracurricular, posto que a matriz curricular e também a pedagógica estão assentadas na educação tradicional.

Uma prática educativa libertadora exige uma mudança constante de atitudes e a criação de disposições democráticas, através das quais se substituam nos indivíduos, antigos e culturais “hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência” (Freire, 2022, p. 123-124).

A nossa sociedade enfrenta um desafio relacionado à falta de participação popular que evidencia a carência de um exercício democrático autêntico, frequentemente atribuído à nossa formação histórica. Comunidades que possuem capacidade de autogoverno promovem essa experiência, afastando-se da tentação de soluções paternalistas, que nos levam a oscilar entre a autoridade do governante e a do senhor (Freire, 2022).

A criação de comunidades de aprendizagem evitaria a incidência de propostas inovadoras unilaterais e a gravitação em torno de si, levando à:

Cooperação entre diversos tipos de agentes, instituições e trajetórias, que ajudem pessoas a descobrir outros pontos de vista, a se reconhecer como diferentes e complementares, a prender e aprender a fazer junto durante o caminho (Torres, 2001).

A partir de comunidades como esta, a dicotomia e hierarquização entre a educação formal e a educação popular vão gradativamente se diluindo, consolidando relações mais horizontais e culminando numa espécie de fusão dialógica e dialética, enquanto construção do saber da experiência que vai modificando a realidade de uma educação que se realiza pela informação e opinião.

As estruturas educacionais atuais priorizam frequentemente a transmissão de informações e opiniões em detrimento de experiências significativas. Além disso, a confusão entre experiência e trabalho contribui para essa superficialidade. O reconhecimento da importância da experiência prática, por vezes, é ofuscado pelo foco no conhecimento acadêmico, levando a um aprendizado fragmentado e veloz. A educação tende a quantificar a experiência, ignorando a necessidade de um período para reflexão e um estado de vulnerabilidade, onde está o sujeito da experiência que se abre à oferta da vida, como um processo ativo e modificador, onde dor e prazer estão presentes no aprendizado, com vivências radicais que vão sendo absorvidas pela identidade do ser, para além da aquisição de conhecimentos (Larossa, 2022).

Freire (2023), ao dar orientação sobre o dizer a palavra, afirma que o oprimido não é objeto a ser resgatado, pois este pode, com suas próprias mãos se refazer de modo responsável e reflexivo, traçando sua própria destinação, historicamente, por meio de uma luta que é ato de amor, inviabilizando o exercício do domínio que o subjuga. A sua pedagogia põe em liberdade não apenas a sua própria vida, mas também a do opressor que costuma incutir a sua verdade na consciência do oprimido, usando a falsa generosidade como pretexto para a manutenção do seu poder e da ordem vigente.

Se, por um lado, é possível dizer que a superestrutura tem sua origem na infraestrutura, nas relações que o homem desenvolve em seu fazer para a transformação do mundo, é também verdade que a infraestrutura, mediatizada pelos atores sociais que adotam seus mitos, volta-se para a infraestrutura e a sobrepõe. E aqui se encontram os limites e a distinção entre a atuação dos filósofos e a do educador indígena (Freire, 1921).

Freire (2023) menciona a postura de identificação como o opressor, dada a não superação de sua contradição. Assim, ao descobrir-se hospedeiro do opressor, portanto, inautêntico para ofertar contribuições pedagógicas de libertação, o oprimido precisa encerrar as contradições homem-mulher, posto que ela leva a uma identificação com o homem que se faz opressor.

Ao falar em liberdade, Freire (2023, p. 46) a define como “condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos”. A situação opressora precisa ser transcendida. Assim, podemos afirmar que, ao escrever o presente trabalho, que está em constante reflexão (não se encerra com o seu término), com todas as intempéries e infortúnios encontrados no percurso da escrita, é uma tentativa de superação da realidade concreta opressora. Não falamos a partir de um vazio meramente teórico. É sobremaneira simples imaginar quão difícil é para uma mulher indígena, sobretudo na condição neuro divergente, concluir uma pesquisa não tão bem recepcionada, mas a escrita íngreme revela o sangue e o suor que precisamos doar em um ato de amor-próprio e ao seus, sem precisar se sujeitar à consciência servil em relação a consciência do senhor, pois:

Se o que caracteriza os oprimidos, como consciência servil em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em consciência para o outro, a solidariedade verdadeira com eles está em *com* eles lutar para transformação da realidade objetiva que o faz ser este “*ser para o outro*” (Freire, 2023, p.49).

Tendo em vista que é impossível transformar uma realidade concreta opressiva, mantendo-se subserviente ao opressor, o que podemos fazer é trazer uma via de diálogo possível, a partir do que propomos como projeto educativo, com base em experiências pessoais, considerando o processo formativo em curso e a escrita desse trabalho.

O projeto educativo ocorreria em um espaço com três instâncias: uma para atuação de filósofos não indígenas que auxiliarão no combate às “narrativas míticas” que se formaram sobre as mulheres indígenas, assim como reelaboração do método pelos educadores indígenas, para o diálogo filosófico, de modo a torná-lo mais justo, quanto as inquietações, questões e

pressupostos adotado por mulheres indígenas, de modo a promover uma retratação histórica e reconhecimento dos corpos conscientes distintos; e outra instância para atuação de educadores indígenas da cidade.

Além das instâncias acima mencionadas, há uma terceira instância aberta ao diálogo com os povos originários da floresta, preservando as suas temporalidades e modos de vida. Portanto, seria também uma pedagogia da mobilidade, uma vez que está aberta às modificações e que considera e respeita as diferenças, não se configurando como a pedagogia da palavra que silencia os outros. Trata-se de estar aberto ao outro, sem precisar negar o seu modo de existir no mundo, a fim de não cessar os diálogos, entendendo e respeitando os mais distintos pensamentos.

### **3.4 A Pedagogia indígena cristã: o método**

No Brasil, o direito dos indígenas a terem suas próprias escolas e a promover a educação bilíngue e intercultural está garantido pela **Constituição Federal de 1988**, especialmente no artigo 210, parágrafo 2º, que diz que a educação indígena deve ser garantida nas normas de educação do país. Além disso, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394/1996, também possui disposições que permitem e regulamentam a educação escolar indígena, assegurando a autonomia dos povos indígenas para a organização de seu sistema de ensino. Assim, seria possível também pensar na promoção de estudos sobre as diferentes línguas dos povos originários.

Outro importante documento é a **Resolução nº 04/2005** do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, dando base para a criação de escolas que respeitem e integrem a cultura indígena no processo de ensino. Isso reforça o direito dos povos indígenas de terem sua própria escola e um currículo que dialogue com suas culturas e línguas.

O método pedagógico indígena que parte do princípio ético-crítico positivo e política democrática libertadora, ponderando a variabilidade indígena no interior da educação indígena cristã, posto que se considera o trabalho do filósofo e do educador, mas preserva as demais temporalidades.

A fim de tornar o trabalho mais inteligível, trata-se de construir inicialmente o que queremos para nós indígenas cristãos da cidade, para tão somente depois, iniciar o diálogo intercultural. Afinal, sem expressar quem somos e o nosso modo próprio de existir, não

podemos iniciar um diálogo, posto que não nos identificamos com o cristianismo hegemônico no seu modo de vida predatório.

A escola popular indígena cristã seria composta por três instâncias, a saber: **uma** para realização do trabalho filosófico, com homens e mulheres filósofas; **outra** para a realização do projeto educativo que traz como objeto de conhecimento os sonhos dos indígenas da cidade e da floresta, a fim de não incorrer em perda simbólica daquilo que não for desejável à cultura dos povos originários.

Com isso, considera-se que são diferentes práticas, ainda que ocupem o mesmo espaço, cuja sede não se encontra em lugar longínquo e atende às necessidades dos indígenas. A terceira instância, seria o diálogo com os povos originários da floresta, formando alianças afetivas.

Nesse sentido, haveria três “grupos” no interior da educação popular indígena cristã, denominadas por: comunidade em estado de vigília (filósofos); “Comunidade cristã de sonhos”, com Base nos Princípios Ético-Crítico-Positivos que diz respeito à escuta sensível do educador, antes da prática educativa, com intuito de criar um conselho indígena em ambiente urbano; e “Comunidade dos sonhos que forjam alianças afetivas” a ser “utilizado” em diálogo com os indígenas da floresta.

Segue abaixo o método que, considerada a própria ética que dispomos, está sujeito a falhas, portanto, precisa ser constantemente reelaborado de forma coletiva e participativa. Contudo, colocando como agentes os indígenas da cidade. As ações são voltadas à criação de um conselho com intuito de reivindicar direitos, desconstrução de narrativas que desqualificam os indígenas, em especial as mulheres, valorização e reconhecimento da cultura indígena, considerando as etnias das quais os indígenas da cidade e que comporão o trabalho. Os interesses comuns, serão contemplados à medida que a figura de liderança não é centralizada, embora precise ser indígena.

### **Instância filosófica: comunidade em estado de vigília**

#### **1- Método filosófico:**

**Objetivo Geral:** Promover um diálogo filosófico com filósofos homens e mulheres, junto às mulheres indígenas oprimidas, capazes desvelar as suas opressões históricas e contemporâneas, ao mesmo tempo que desenvolve uma crítica à imagem distorcida que se formou sobre elas, na tradição cristã hegemônica. O trabalho conjunto buscará estabelecer um entendimento claro das causas dessas opressões e abrir novos espaços de diálogo em plataformas sociais.

### **Identificação de Núcleos Problemáticos Universais**

- **Objetivo:** Identificar questões ontológicas relacionadas ao trabalho das mulheres em diferentes culturas, explorando a natureza da existência, a ética do trabalho e as relações interpessoais.
- **Ação:** Coletar narrativas e experiências de mulheres, especialmente indígenas, e analisar como suas vozes abordam questões universais do ser e do fazer.

### **2. Análise das Respostas Culturais**

- **Objetivo:** Examinar as respostas oferecidas por diversas culturas sobre o trabalho feminino e suas significações.
- **Ação:** Estudar como diferentes sociedades compreendem e valorizam o trabalho das mulheres, considerando o contexto histórico e social que molda estas percepções.

### **3. Diálogo Intercultural**

- **Objetivo:** Criar um espaço para um diálogo aberto entre mulheres e filósofos de diversas tradições, valorizando suas experiências.
- **Ação:** Realizar seminários, fóruns ou rodas de conversa que reúnam vozes femininas e pensadores de diferentes origens para compartilhar experiências e críticas.

### **4. Hermenêutica das Narrativas**

- **Objetivo:** Realizar uma análise hermenêutica das narrativas coletadas, buscando significados escondidos e ambivalências.
- **Ação:** Aplicar métodos hermenêuticos para decifrar como a cultura e as crenças locais configuram a percepção do trabalho das mulheres, identificando suas importâncias no contexto contemporâneo.

### **5. Valorização da Diversidade Filosófica**

- **Objetivo:** Promover uma valorização das vozes femininas ignoradas, em particular das mulheres indígenas.

- **Ação:** Documentar e compartilhar ensinamentos e experiências de mulheres de diferentes tradições, enfatizando suas contribuições únicas para o entendimento do trabalho e da ética.

## 6. Desenvolvimento de Novas Perspectivas

- **Objetivo:** Criar novas abordagens filosóficas que integrem as vozes femininas e indígenas nas discussões sobre trabalho e opressão.
- **Ação:** Elaborar textos e compêndios que conectem ideias e experiências de várias culturas, buscando um entendimento mais abrangente da condição do trabalho feminino que não se encerra no âmbito do trabalho formal.

## 7. Reflexão Crítica sobre a Hegemonia Filosófica

- **Objetivo:** Analisar criticamente a hegemonia das narrativas filosóficas tradicionais que frequentemente desconsideram as experiências femininas.
- **Ação:** Realizar estudos que revelem como a filosofia predominante tem moldado a compreensão do trabalho feminino, contribuindo para sua invisibilidade e subvalorização.

## 8. Construção de um Pluriverso Filosófico

- **Objetivo:** Contribuir para um espaço filosófico plural que respeite e integre as várias correntes de pensamento sobre a mulher indígena e seu trabalho.
- **Ação:** Fomentar iniciativas que unam diferentes grupos e tradições femininas, incentivando a colaboração e a troca de saberes.

Algumas considerações:

Este método tem por finalidade não apenas promover uma compreensão mais rica do trabalho da mulher nas suas múltiplas dimensões, mas também elevar as vozes que foram sistematicamente silenciadas. Através do diálogo e da crítica, visamos contribuir para um cenário filosófico mais representativo e possibilitador de modificações na sociedade, que realmente considere as realidades e desafios enfrentados pelas mulheres, de forma alinhada com a visão *transmoderna*, cujas narrativas míticas sobre o mundo feminino perdem o seu campo simbólico, recuperando o seu ser mais indígena.

Essa adaptação enfatiza a participação ativa das mulheres no processo de reflexão filosófica sobre seu trabalho, permitindo que suas vozes e experiências sejam centrais na análise crítica das opressões que enfrentam.

Em seguida, seguem mais dois métodos voltados ao trabalho do educador-sonhador que tem como objeto de conhecimento os sonhos indígenas:

Instância Pedagógica: **Comunidade indígena cristã de sonhos**”.

## **2-Método pedagógico com Base nos Princípios Ético-Crítico-Positivos**

### **Fases do Método:**

#### **1. Roda de Sonhos e Saberes:**

- **Descrição:** Estabelecer um espaço seguro e acolhedor para que as participantes compartilhem não só seus sonhos, mas também suas realidades e aspirações coletivas. A roda deve incluir a proposta de uma escuta ativa, onde cada expressão é respeitada e considerada.
- **Objetivo:** Fomentar o reconhecimento mútuo e a valorização da singularidade, promovendo um ambiente de empatia e solidariedade que prepara o terreno para uma análise crítica das realidades socioeconômicas que moldam as vidas dos participantes.
- **Princípios Éticos:** Essa fase encoraja a crítica negativa, permitindo que os participantes problematizem as injustiças e dificuldades que afetam seu cotidiano e seus sonhos, estimulando uma reflexão mais profunda sobre as condições de vida que enfrentam.

#### **2. Práticas interativas de Interpretação e Desconstrução:**

- **Descrição:** Facilitar oficinas conduzidas por educadores comunitários, onde os participantes interpretam e discutem seus sonhos à luz de suas experiências culturais, envolvendo práticas artísticas e narrativas que permitam a expressão dos impactos sociais e pessoais.

- **Objetivo:** Estimular a expressão criativa e a narrativa coletiva, levando os participantes a desconstruir os significados impostos por realidades opressoras e a reimaginar seus sonhos em contextos mais amplos de transformação social.
- **Princípios Éticos:** Aqui, a transformação é promovida, desafiando as narrativas convencionais que perpetuam opressões e permitindo que os participantes reconheçam os fatores estruturais que moldam suas vidas.

### 3. Iniciativas de Empoderamento Comunitário:

- **Descrição:** Os grupos, a partir do que foi aprendido nas etapas anteriores, desenvolvem e implementam iniciativas concretas que respondem às necessidades identificadas em suas comunidades, baseadas nos sonhos coletivos, considerando que a resolução dos problemas não se dá no âmbito privado, desresponsabilizando o Estado e toda sociedade.
- **Objetivo:** Transformar sonhos em ações práticas que busquem resolver problemas sociais, promovendo a justiça social, respeitando sempre a diversidade cultural e as vozes de todos os envolvidos.
- **Princípios Éticos:** Este aspecto se alinha com a construção de uma nova ordem ética positiva, onde as ações visam não apenas atender necessidades imediatas, mas também estabelecer condições que garantam dignidade e direito à vida plena para todos os membros da comunidade.

### 4. Roda de Avaliação e Reflexão Crítica:

- **Descrição:** Encerrar o ciclo com um momento de avaliação participativa, onde os grupos compartilham suas experiências, reflexões e o impacto de suas ações. Esse espaço deve ser propício para a síntese e a avaliação crítica, visando melhorias contínuas.
- **Objetivo:** Incentivar a reflexão sobre o que funcionou, o que pode ser aprimorado e como as práticas podem evoluir, favorecendo um processo de aprendizado contínuo e inovação social.

**Princípios Éticos:** Esta fase concretiza o princípio da factibilidade criativa, reconhecendo que o aprendizado é um processo dinâmico e que adaptações são

necessárias para responder às exigências e complexidade das realidades vividas.

**Resultados Esperados para criação de um espaço de reivindicações de direitos atualizável:**

- Aprofundamento do entendimento sobre identidade e a dinâmica sociocultural: Os participantes desenvolverão uma consciência crítica sobre sua posição nas estruturas sociais.
- **Desenvolvimento de uma ética coletiva e libertadora:** A construção de uma cultura de escuta e valorização das vozes ignoradas que se fortalecerá, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade comunitária.
- **Criação de estruturas sociais mais justas:** Através das ações coletivas, espera-se que as necessidades e aspirações dos participantes sejam atendidas de forma sistemática, transformando as relações de poder e promovendo a justiça social.

Este método reformulado alinha-se aos princípios ético-críticos, enfatizando a necessidade de uma ação prática e responsável que busca não apenas a crítica à injustiça, mas a criação de novos caminhos para a dignidade e a libertação social.

**3-Método Educativo: "Comunidade dos sonhos que forjam alianças afetivas" a ser utilizado em diálogo com os indígenas das florestas:**

**Objetivo:** Desenvolver um espaço de diálogo e aprendizado que utiliza o sonho como um objeto de conhecimento, respeitando e integrando as diversidades culturais, temporais e éticas. O método visa promover o reconhecendo a importância dos saberes indígenas e a construção de novos entendimentos por parte dos indígenas da cidade.

**Fases do Método:**

**1. Roda de Sonhos e Saberes:**

- **Descrição:** Iniciar com rituais, danças, celebração da vida ao modo indígena e, em seguida, formação de rodas de conversa em que os participantes compartilham seus

sonhos-instituições, utilizando um ambiente acolhedor. As crianças também poderão ter o seu espaço de escuta, já que estas trazem boas novas.

- **Objetivo:** Promover o reconhecimento mútuo e a valorização da singularidade de cada relato, estabelecendo um espaço de escuta ativa e empática.

- **Princípios Éticos:** Essa fase busca fomentar o diálogo, com vistas a partilhar como a realidade onírica influencia o modo de existir dos indígenas e colaborar com a construção do mundo que desejamos.

## 2. **Interatividade de Interpretação e Criação:**

- **Descrição:** Investigar a interpretação dos sonhos numa perspectiva de formação.

- **Objetivo:** Permitir que os participantes desenvolvam suas narrativas em torno dos sonhos, utilizando diferentes meios (arte, oralidade, música) para expressar suas experiências.

- **Princípios Éticos:** Aqui, promove-se a transformação, realizando a construção do sentido dos sonhos à luz das experiências dos diferentes povos originários.

**P.S:** Projetos de Ação Comunitária que inclui o ócio e lazer, posto que existem outras formas de organização, além do trabalho.

#### 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação popular indígena cristã, sugerida por uma indígena cristã, ao lançar mão da *transmodernidade* regida pela variabilidade, isto é, pela subjetividade indígena, desempenha um papel essencial no enfrentamento da crise civilizatória, por se tratar de um movimento que olha para um passado cristão, que supostamente guarda uma sabedoria ao reafirmar narrativas míticas sobre as mulheres indígenas e, a partir do trabalho filosófico e educativo, onde a educadora indígena planeja ações educativas, a fim de promover a valorização e reconhecimento da cultura indígena, numa tentativa de que tais narrativas cristãs percam o seu campo simbólico, minimizando a ânsia pela aniquilação das tradições indígenas, assimilando-a a uma única ideia de humanidade. Além disso, o movimento existencial do indígena cristão é em direção ao seu ser mais indígena.

Tal proposta de educação deve ser vista como um espaço de resistência e revitalização cultural que emerge da própria experiência e saberes dos povos indígenas, desconstruindo as narrativas eurocêntricas que historicamente marginalizaram suas vozes. Em vez de se ancorar em um passado cristão, a proposta educativa deve se basear nas sabedorias ancestrais e na espiritualidade indígena, promovendo narrativas que respeitam e valorizam a pluralidade de culturas e modos de ser.

Essa abordagem envolve a criação de um ambiente de aprendizado que não apenas reconhece, mas celebra a multiplicidade das experiências indígenas, integrando as tradições de cada povo originário sem a imposição de uma lente externa. A educação popular indígena deve situar-se em um contexto de diálogo real e horizontal, onde as decisões são tomadas coletivamente, respeitando as vozes e autonomia dos povos indígenas.

Os sonhos, entendidos como expressão da vida cultural e espiritual, tornam-se um eixo fundamental, servindo como uma base epistemológica que desafia as formas convencionais de conhecimento e as imposições do saber ocidental. O papel do educador indígena é ser facilitador de um processo de redescobrimto e de reafirmação da identidade, ao mesmo tempo em que promove um espaço de diálogo ativo e respeitoso entre as diferentes formas de conhecer e viver.

Neste sentido, o conceito de "religião dos sonhos" mencionada por Krenak em mídias sociais acolhe uma pluralidade de perspectivas e visões de mundo, permitindo uma reconstrução do entendimento de espiritualidade que respeite as tradições locais e a interconexão com a natureza. Essa abordagem não só representa um passo significativo na desconstrução de narrativas hegemônicas, mas também promove a emancipação e o

fortalecimento das comunidades indígenas em sua luta por reconhecimento e efetiva valorização de suas vozes e identidades.

À medida que avançamos neste diálogo intercultural, é crucial que as epistemologias indígenas sejam reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento, capazes de contribuir para a construção de novas realidades e formas de ser que enfrentem as crises civilizatórias contemporâneas. A educação popular indígena deve ser um campo fértil para a sabedoria indígena e a luta por autonomia e reconhecimento, celebrando a diversidade em sua totalidade

Nesse sentido, é possível afirmar que, embora a proposta educativa apresente questões problemáticas pelo fato de a proponente ter assimilado a espiritualidade cristã, o trabalho contribui, em alguma medida, oferecendo uma resposta crítica ao fenômeno do fundamentalismo religioso neopentecostal, bem como à desconstrução de narrativas que colocam a mulher indígena cristã numa condição de sujeição ao homem cristão, a fim de superar as contradições homem-mulher na nossa sociedade, evitando os binarismos.

Ainda assim, é preciso não ignorar os indígenas que assimilaram a fé cristã, pois estes existem desconhecendo a sua história, seus direitos, o que pode inviabilizar a sua libertação e o reconhecimento de sua humanidade que não precisa ser assimilada a do opressor (que certamente não é o Cristo), tendo a vida onírica como via possível de epifanias em resgate de sua ancestralidade. Diante disso, vislumbramos uma fresta para possíveis ações e pesquisas futuras.

Em suma, o presente estudo se constitui como uma transformação importante para encetar um novo ethos social dos indígenas da cidade, posto que as bases epistemológicas que sustentam a proposta de educação popular indígena cristã, em sua instância filosófica, é a *transmodernidade*, regida pela variabilidade indígena, a serviço de uma ação específica. Já a instância educativa, voltada à criação de um conselho para os povos originários citadinos, e ao estabelecimento de laços afetivos por meio do diálogo com os povos originários da floresta, tem como base epistemológica os sonhos indígenas, considerados como uma disciplina formativa. Tais epistemologias se constituem como um potencial desestabilizador dos conhecimentos e formas de saber hegemônicos, sem negar a pluralidade de epistemes em cada contexto. No entanto, considera-se problemática a questão do reconhecimento da diversidade dos povos originários, quando não consideradas as suas respectivas etnias e a interseccionalidade.

## 5 REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Regis. **Max Weber e o projeto da modernidade:** um debate com Dieter Henrich, BENITES, Josemar. Claus Offe e Wolfgang Schuluchter, Editora: Lua nova, São Paulo, n.22, 1990.
- BENITES, Josemar. Tekoha Laguna Piru-Cerrito: memórias de um território étnico imaginado e sonhado pelos Guarani. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2022.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar:** a aventura da modernidade, Tradução de Carlos Felipe Moises e Ana Maria L. Ioriatt, Editora: Companhia das letras, São Paulo, 3ª edição, 1987.
- BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo libertador: Ensaio de cristologia para o nosso tempo,** Editora : vozes de bolso, Petrópolis, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos, Editora : Porto, Portugal, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.**
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** Coleção primeiros passos, Editora: Brasiliense, São Paulo: 2006
- CUELLAR, David Pávon. **Além da psicologia indígena:** concepções mesoamericanas de subjetividade, Tradução de Anna Tirriani, Editora: Perspectiva, São Paulo, 2022.
- DA SILVA, Jaracina Selestino Gomes. XUKURU-KARIRI: cultura, tradição e cemitérios indígenas em Palmeira dos Índios-AL. Programa de Licenciaturas Indígenas de Alagoas ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL
- DE MENESES, Adélia Bezerra. **O Sonho e a Literatura: Mundo Grego.** In: Psicologia, v. 11, n. 2, p. 187-209, 2011.
- DOS SANTOS, Fabiane Vinente; FERREIRA, Maria Assunta Pedrosa. **O corpo-território: feminismos decoloniais, saúde e estratégias dos movimentos de mulheres indígenas na Amazônia brasileira.** Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 30-44, jan./abr. 2022.
- DUQUE, João Manuel. Interculturalidade e religião: para além da violência, Editora: Aletheia, 2011.
- DUSSEL, Enrique. **20 teses de política.** Editora : Expressão popular, Buenos Aires, 1ª edição, 2007.
- DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade, Tradução de Jaime A. Clasen, Editora: Vozes, Petrópolis-RJ, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo,** CLA CSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales, 2005.
- DUSSEL, Enrique. **Marx y la modernidad: conferencias de la paz,** Editora: Rincón edición, Colección abrelosojos, Edição 19ª, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade**: interpretação a partir da filosofia da libertação, Dossiê: decolonialidade e perspectiva negra, soc. Estado, n.22, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Nuevo mundo**: el metodo analectico y la filosofía latinoamericana, 1973.

DUSSEL, Enrique. **14 tesis de ética**: hacia la esencia del pensamiento crítico, Colección estructuras y procesos- series filosofia, Editorial Trotta, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidad, eurocentrismo**, Disponível em: [1993-236a.pdf \(enriquedussel.com\)](https://enriquedussel.com), Acessado em 13, Jan-2024.

DUSSEL, Enrique. Teologia da libertação: um panorama do seu desenvolvimento, Petrópolis, Rj, Vozes, 1999.

DESCOLA, P. Sonhos. In: \_\_\_\_\_. As lanças do crepúsculo. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação. Uma introdução ao pensamento de Freire**, Editora: Moraes, São Paulo, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular, Editora: Paz e terra, Rio de Janeiro, 2ª edição, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Editora: Paz e terra, 85ª edição, Rio de Janeiro, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**, Editora: Paz e terra, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, Editora: Paz e terra, Rio de Janeiro, 1992.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**, Tradução de Raul Fiker, Editora: UNESP Fundação, 5ª reimpressão, São Paulo, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**, Editora Atlas, 4ª edição, São Paulo, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Editora: Papyrus, 2012.

GUTIÉRREZ, Gustavo. Teologia y liberación: Religión, cultura y ética: ensaios en torno a la obra de Gustavo Gutiérrez, Arns-, 1985, Disponível em : [Teología y liberación : ensayos en torno a la obra de Gustavo Gutiérrez in SearchWorks catalog \(stanford.edu\)](https://searchworks.stanford.edu), Acesso em 10 nov, 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Editora: DP & A, 11ª edição, Rio de Janeiro, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Coleção: os pensadores**, Tradução de Orlando Vitorino, Editora Nova cultural, São Paulo, 1996.

HENRIQUE, Fernanda. Por uma onirologia kaingang: um breve levantamento etnográfico sobre o sonhar, Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

KAKÁ, WERÁ, JECUPÉ. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**, Editora Petrópolis,

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami, Editora: companhia das letras, , São Paulo, 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**, Editora : Companhia das letras, São Paulo, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**, Editora: Companhia das letras, São Paulo, 2020

LOWY, Michael. O que é cristianismo da libertação? Religião e política na América Latina, Expressão popula, 2016.

LOWY, Michael. **Sobre o conceito de afinidade eletiva em Weber**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.17.2, 2011, pp.129-142

MEDRADO, Adonai Estrela. **Sujeitos com janelas: a relação com o saber**, 2012..

MILL, John Stuart e TAYLOR, Harriet. A Sujeição das Mulheres (1869). Coimbra: Almedina, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, Editora: Vozes, 28ª edição, Petrópolis-Rio de Janeiro, 2009.

NOGUEIRA, Renato. **Introdução à filosofia a partir da história e cultura dos povos indígenas**, Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 1 N. 3 – pag 394-407 (out 2015 - jan 2016): “Processos formativos e desigualdades sociais”.

FORNET-BETANCOURT, Raul. Religião e interculturalidade. Traduzido por Antonio Sidekum. São Leopoldo. Nova Harmonia. Sinodal, 2007.

PALUDO, Conceição. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS., Brasil, Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

PERES, Renata Azevedo, DA SILVA, Édio Raniere. **O Sonho na Arte Indígena Contemporânea**. XXXII-CIC, 9ª Semana integrada UFPEL, 2023.

PIMENTEL, Spensy Kmitta; MOREL, Ana Paula. **Muitos mundos, muitas educações: educação popular, descolonização epistêmica e outras questões contemporâneas**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.53659> , Acesso em 17-08-2024.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**, Editora : Forense, Rio de Janeiro, 1968.

SANTOS, Luciano Costa. **O sujeito é de sangue e carne: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas**. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Luciano Costa. **O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna**, Revista FAEEBA- Educação e contemporaneidade, Salvador, v.22, n.39, p.205-213,jan-jun, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**, Editora: Record, Rio de Janeiro- São Paulo, 6ª edição, 2001.

SHIRATORI, Karen. 2022. Tempo e evento na onirocrítica ameríndia: um balanço bibliográfico. Revista de Antropologia, vol. 65, n. 3: e185952 DOI: <https://www.doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.185952>.

SILVEIRA, Renato.A mitologia maldita: estereótipos políticos e raciais na gênese da indústria

cultural, EDUFA, Salvador, 2021.

SILVEIRA, Ronie Alexsandro Teles da. **A filosofia de Hegel**, Rio Grande do Sul, [2010?]. Disponível em: [silveira\\_hegel.pdf \(wordpress.com\)](#), Acesso em 16-10-2023.

TEIXEIRA, Fautino. **O desafio das teologias índias**. Dossiê Consciência planetária, Horizonte, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jun. 2009.

TORRES, Rosa María. Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagens, Editora: Artimed, Porto Alegre, 2001.

TILLICH, Paul. **Teologia da cultura**, Fonte editorial, São Paulo, 2009.

HAYA, VICENTE, **Descolonizar a Jesucristo**, Akal, Ciudad de México 2018. Recensión en Razón y Fe 1438 (2019).

WEIL. Simone. **Contra o colonialismo**. Editora: Bazar do tempo, Rio de janeiro, 2018.