

A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

PAULO FREIRE'S CONTRIBUTION TO INDIGENOUS EDUCATION

LA CONTRIBUCIÓN DE PAULO FREIRE A LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

ADRIANA FRANCISCA DE MEDEIROS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
HUMAITÁ, AMAZONAS, BRASIL
AFDEMEDEIROS@GMAIL.COM
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9290-0417

RESUMO: Este estudo objetiva identificar a contribuição de Paulo Freire para compreender a concepção atual de educação escolar indígena como diferenciada, específica, intercultural e bilingue. A pesquisa foi efetivada com uso de fontes bibliográficas relacionadas com o tema em estudo, tendo como base a leitura das obras de Freire (1987, 1997, 2014). Entre os resultados, destaca-se: o conceito de cultura, interculturalidade, libertação e autonomia contidas em suas obras, evidenciando a sua contribuição para a prática educativa indígena crítica e dialógica. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar indígena; Paulo Freire; Interculturalidade; Libertação; Autonomia.

ABSTRACT: This study aims to identify a contribution by Paulo Freire to understand the current conception of indigenous education as differentiated, specific, intercultural, and bilingual. The research was carried out using bibliographic sources related to the subject under study, based on Freire's works reading (1987, 1997, 2014). Among the results, the following stands out: the concept of culture, interculturality, liberation and autonomy contained in his works, evidencing his contribution to the critical and dialogical indigenous educational practice.

KEYWORDS: Indigenous education; Paulo Freire; Interculturality; Liberation; Autonomy.

RESUMEN: Este estudio objetivo identificar la contribución de Paulo Freire para comprender la concepción actual de educación escolar indígena como diferenciada, específica, intercultural y bilingüe. La pesquisa fue concretizada con uso de fuentes bibliográficas relacionadas con el tema en estudio, teniendo como base la lectura de las obras de Freire (1987, 1997, 2014). Entre los resultados, resaltase: el concepto de cultura, interculturalidad, liberación y autonomía contenida en sus obras, evidenciando su contribución a la práctica educativa indígena crítica y dialógica.

PALABRAS CLAVE: Educación escolar indígena; Paulo Freire; Interculturalidad; Liberación; Autonomía.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2014, p. 24).

No Brasil, há três décadas, a constituição reconheceu o direito de uma educação diferenciada para os povos indígenas. O artigo 210 da Carta Magna explicita: “O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas e também a utilização de suas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Dessa forma, rompe-se teoricamente com o modelo secular de escola catequética, excludente, homogeneizadora e alienante. Inaugura-se uma mudança conceitual e a necessidade de regulamentar os princípios citados no texto da Carta Magna. Para cumprir os princípios relacionados à educação estabelecidos na constituição, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/1996, a citada lei deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado

das demais escolas dos sistemas de ensino que, deve ser norteada pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Nessa concepção, é manifestada a dimensão cultural como um dos pilares estruturantes da educação escolar indígena.

O estudo em questão consiste em uma pesquisa bibliográfica, que tem como base a leitura das obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre educação escolar indígena. Objetivamos apresentar as interfaces entre os princípios norteadores da educação indígena no contexto atual, os conceitos e categorias desenvolvidos por Paulo Freire em sua teoria.

Para cumprir com nosso objetivo, organizamos o artigo da seguinte forma: no primeiro item, apresentamos um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil; num segundo momento, refletimos sobre o conceito de interculturalidade, e nos demais subtópicos, analisaremos os conceitos de libertação e autonomia na perspectiva freiriana, relacionando-os com os princípios da educação escolar indígena. Por fim, tecemos as últimas palavras

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

As primeiras tentativas de educação escolar para os indígenas começaram com a ocupação dos europeus e dos missionários jesuítas. Ao desembarcar da caravela, a missão dos religiosos era instituir uma educação baseada na ação evangelizadora católica, com princípios a conversão religiosa e o uso da mão de obra indígena.

Neste período e nos quatrocentos anos seguinte, a educação escolar ignorava totalmente os saberes dos povos originários, a cosmogonia indígena foi praticamente aniquilada, como algo irracional, dando lugar a ciência europeia que se caracterizava pela transmissão de informações tidas como verdades absolutas e inquestionáveis, ou seja, utilizava-se a educação como estratégia de dominação, abdicação e submissão, buscando convencer os ‘invadidos’ da sua inferioridade. Para Freire (2014, p.28), uma das características do processo de dominação colonialista,

É a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado.

A educação escolar é recente na história desse povo de cultura ancestral, no entanto, sabemos que antes do contato com o europeu, já existia uma educação indígena; os conhecimentos eram transmitidos oralmente, através de histórias e rituais. Esse processo educativo se perpetuou em muitas aldeias apesar das interferências externas e das políticas adotadas do Estado. Essa capacidade de resistência é denominada por Freire (2014) como manhas, segundo este, se não fosse às manhas, os oprimidos se acabariam, não daria para sobreviver.

A partir de 1988, o sistema de ensino brasileiro passou por uma extensa reformulação decorrente da promulgação da Constituição Nacional, e da consequente aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Representou um marco institucional na política de educação escolar indígena, assegurando aos indígenas o direito de sua organização social, língua, costumes, rituais e crenças, assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Isto ocasionou uma mudança conceitual e a necessidade de regulamentar os princípios citados no texto da Carta Magna através dos textos legais, apresentados a seguir.

Citar os marcos constitucionais e outros textos legais quando nos referimos aos direitos culturais e educacionais dos povos indígenas, implica em dizer que, estes são portadores de direitos conformadores de sua cidadania no contexto da sociedade brasileira. E ainda, esses direitos foram conquistados na luta impulsionadoras pelo respeito às suas identidades étnicas e à autodeterminação na condução de seus destinos, apesar dos grandes desafios para dar efetividade a esses direito (SILVA, 2002).

Em 1991, o Decreto Presidencial nº 26/91 retirou da Fundação Nacional do Índio - FUNAI – com muita resistência – o encargo exclusivo de administrar os processos educacionais escolares em povos indígenas. A responsabilidade foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, e a execução das políticas foi conferida aos estados e municípios.

Na opinião do professor Luciano (2013) essa transferência trouxe avanços para educação indígena escolar.

No âmbito político-institucional também ocorreram várias conquistas importantes. A primeira foi a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas do monopólio da FUNAI para os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios), ocorrida em 1991. Esta mudança político-institucional associada ao novo arcabouço jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988 possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta. Se em 1990 (um ano antes da transferência de responsabilidade da FUNAI para o MEC) havia 754 escolas atendendo 40.000 alunos indígenas (CNE, 2007), em 2012 esses números quadruplicaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica (INEP, 2012). (LUCIANO, 2013, p. 5).

Ainda em 1991, é aprovada a Portaria Interministerial 559/91. Ela trata a educação escolar indígena a partir do princípio de respeito à cultura específica de cada povo, conforme prévia, as leis anteriores a 1988 e o próprio Estatuto do Índio, assim, deixa de ter caráter integracionista. Essa portaria ainda antevia a criação do Comitê de Educação, composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, para a elaboração das Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena¹ e os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, tendo como desígnio apoiar e assessorar as escolas e priorizar a formação dos professores indígenas e isonomia salarial para esses profissionais.

Ainda para cumprir os princípios relacionados à educação estabelecidos na carta Magna de 1988, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96². Em consonância aos pressupostos enunciados na Constituição, esta reconhece a diversidade sociocultural existente no país, especialmente, nas comunidades indígenas. Cita no artigo 32, que o ensino será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com essas determinações, a LDBEN deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo, da interculturalidade e da participação da comunidade na elaboração de um projeto pedagógico que contemple aspectos importantes relacionados ao seu território e ao seu povo. Ou seja, reportar-se aqui o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal. A outra referência à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, isto é, nas “Disposições Gerais”.

¹ O documento citado foi lançado em 1993 e é inspirado em documentos formulados por movimentos de professores indígenas de diversas regiões do país.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior. Também conhecida como LDB, LDBEN ou Lei Darcy Ribeiro, esta lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância, porque trata, de modo amplo, de toda a educação do país.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] (BRASIL, 1996, p. 117).

Os objetivos propostos pela LDB/1996 fizeram desdobrar diretrizes e orientações de ações pedagógicas para educação escolar indígena, que se corporifica a partir de alguns documentos-chaves produzidos pelo MEC: (1) Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; (2) Referenciais para a Formação de Professores Indígenas; (3) Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

Sem grandes esforços na análise, percebemos que houve um avanço considerável sobre a situação anterior à Constituição Federal de 1988.

A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, ratificada pelo Brasil em 2004³, é um importante documento, porque aponta a necessidade de assegurar a participação dos povos indígenas nas políticas do Estado.

A Convenção 169 dedica seis artigos (do 26 a 31) para citar os direitos educacionais dos povos indígenas, dentre eles a necessidade do ensino na língua materna e o currículo diferenciado com a participação da comunidade. Explicita o objetivo delimitador do ensino para esses povos:

Art. 29 - Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Outro decreto importante, no intuito de reafirmar a necessidade de efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada foi o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Esse criou os Territórios Etnoeducacionais. Nas palavras de Luciano (2011, p. 241)⁴, os TEEs podem ser assim definidos:

Territórios Etnoeducacionais (TEE) são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Funcionam como uma mesa de diálogo por meio de uma comissão gestora, que elabora diagnóstico, plano de ação e acompanha o desenvolvimento das ações.

A ideia que parece nortear os TEE é a criação de uma organização educacional em conformidade à territorialidade de povos vizinhos, independente da divisão política entre estados e municípios. As ações possibilitam a discussão sobre território, língua, costumes e crenças, tendo a educação como princípio orientador.

A origem legal do documento tem base na concepção de terras indígenas expressa na Constituição Federal de 1988 e na noção de territórios indígenas formalizada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, tratado internacional ratificado pelo governo brasileiro em 2002, que passou a vigorar no ano de 2003 e foi promulgado por decreto presidencial em 2004. Acompanha ainda a tendência política do período, em que várias políticas federais pensavam o “território” como categoria de sistematização e gestão de suas ações (SOUSA, 2016, p. 101).

³ Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

⁴ Indígena Baniwa, professor da Universidade Federal do Amazonas, doutor em antropologia social pela Universidade Federal de Brasília e coordenador geral da Educação escolar indígena no Ministério da Educação - MEC de 2008 a 2012, autor do projeto.

O decreto veio tentar operacionalizar o que já era previsto nas legislações e documentos anteriores, especialmente referente à organização e participação dos povos indígenas na elaboração de um currículo específico e na efetivação de uma escola diferenciada. Assim, no primeiro artigo é estabelecido: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009b, parágrafo primeiro).

O parágrafo seguinte apresenta os objetivos que deverão nortear a política dos TEE.

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III- formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV- desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V- elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- e
- VI- afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

Percebemos que o decreto não traz em si inovações quanto aos princípios norteadores da educação escolar indígena institucionalizada, estes já estavam contemplados em documentos anteriores. Porém, devemos reconhecer que os avanços obtidos foram em relação a tentativa de organização do sistema escolar, a criação e um espaço para participação dos povos indígenas na elaboração da proposta, sendo a própria, criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, deixando claro o caráter autônomo do processo educacional.

Nesse contexto, é importante observar os princípios apresentados, pois esses alicerçam a educação escolar indígena e dialogam com alguns conceitos desenvolvidos por Paulo Freire a partir da crítica à educação bancária. No entanto, o debate sobre interculturalidade só emerge a partir da década de 1990, como nos mostra Oliveira (2011, p. 120):

Assim, a “cultura”, o “diálogo” e a “relação entre os saberes” presentes na educação popular de Paulo Freire contribuíram na construção da educação intercultural no Brasil. Entretanto, o debate sobre a interculturalidade aparece nas obras de Paulo Freire somente nos anos 1990, influenciado pelo vivenciado no período de exílio. A convivência em vários países com diferentes culturas lhe possibilitou compreender melhor as diversas formas de viver dos seres humanos no mundo.

INTERCULTURALIDADE EM PAULO FREIRE

Um conceito que aparece em quase todos os documentos legais e/ou normativos para a educação escolar indígena é o da interculturalidade é uma das categorias definidoras da educação escolar Indígena. De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998, p. 54) para as escolas indígenas, interculturalidade pode ser assim definida:

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica (BRASIL, 1998, p. 54).

Neste contexto, a escola indígena pode ser entendida como um espaço de diálogos simétricos de encontro e aprendizagem mútua. Tassinari (2001, p. 68) caracteriza-o como espaço de fronteira: “A abordagem teórica da escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil

por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimentos e fluxos de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca”.

Em seu artigo, “Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire”, Oliveira (2011, p. 122), esclarece que, “no debate sobre a interculturalidade Freire (2004) chama atenção para a importância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas”.

Assim, a concepção de Freire vai além do respeito e da compressão da cultura do outro, é necessário que, [...] não se pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe (FREIRE, 2014, p. 104).

Nesta perspectiva, nas relações interculturais o diálogo está no cerne da prática educativa, viabilizando a dinâmica criadora da cultura. E no esquisito da dinamicidade da cultura Freire (2014, p. 71) coloca que o problema “não é o de preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la”, o que implica em não “conservá-la em ilhas, em guetos histórico-culturais” e sim “reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. É contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo”

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Atualmente no Brasil, segundo o censo de 2010, a população indígena é de 817.963 indivíduos, falantes de 274 línguas⁵, que por muito tempo foi ignorada pelo Estado, até serem reconhecidas e incorporadas oficialmente no currículo escolar. De acordo com o Referencial Curricular Nacional, para as escolas indígenas,

Além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua. Nesses casos, ela será objeto de reflexão e de estudo, tanto no nível oral quanto no escrito, o que contribuirá para que os alunos conheçam com mais profundidade sua própria língua e ampliem sua competência no uso da mesma (BRASIL, 1998, p. 111).

Para Harmers e Blanc (2000, p. 189) a Educação Bilíngue pode ser entendida como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Por que a educação bilíngue para os povos indígenas? Por que precisam aprender o português e falar a língua materna? Para o professor João Karitiana: “O aprendizado da escrita em português tem para o nosso povo funções muito claras: defesa e possibilidade de exercermos a cidadania e o acesso ao conhecimento de outras culturas e comunidades” (KARITIANA, 2015, p. 27).

Para o professor Gerssem Baniwa a necessidade do uso da língua materna na escola e em todos os espaços é fundamental, pois,

Sem as suas línguas, não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais (BANIWA, 2019, p. 84).

⁵ Dados do site <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil>

Na década de 1980, em um seminário do CIMI, Paulo Freire dialogou com missionários que atuavam junto com as comunidades indígenas do Mato Grosso, sobre questões relacionadas à educação escolar indígena e ao ensino da língua nas escolas indígenas. No primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Tolerância* (2014) intitulado “Viver é recriar: um diálogo sobre a educação indígena”, Freire descreve esse diálogo e questiona: “existe neles uma vontade realmente de ler e escrever em português?” (FREIRE, 2014, p. 50). Um dos participantes do seminário responde: “Eles sentiram muito a necessidade por causa da luta pela terra; para poder ir a Brasília, precisam tomar um ônibus, a Funai engana a todo momento...então, eles sentem muito a necessidade de aprender português por causa disso”. Paulo Freire responde: “é uma excelente razão!” Após essa fala, Freire (2014) comenta sobre a importância da língua materna e acrescenta:

Eu aposto: essas línguas são profundamente afetivas. A sua sintaxe é afetiva. A sua lógica está rica de afetividade. Eu acho que seria bacana se vocês pudessem mostrar os valores que tem a língua deles, que não é inferior ao português. Pelo contrário, em certos aspectos é melhor, explicita mais. [...] vocês poderiam aproveitar o próprio material de leitura para transformar em material pedagógico a interpretação da realidade através da própria história que eles contassem. Eu acho que esse poderia ser um caminho da escola. E o outro seria de aprender a decifrar as manhas do dominador. Uma das tarefas nossas como educador é esta: é decifrar o mundo do opressor para o oprimido; por isso que o trabalho é político. [...] agora sempre com eles, nunca só para eles (FREIRE, 2014, p. 57).

Assim, expressa-se à contemporaneidade do pensamento de Freire para a educação escolar indígena no tempo presente. Em suma, faz-se necessário que os povos indígenas garantam a língua enquanto identidade étnica para serem visíveis como sujeitos pertencentes a uma coletividade, como também é preciso que aprendam o português, as manhas e os saberes do não indígena, para que nas palavras de Freire (1987) se libertem em comunhão. Analisou Jones (2010, p. 244) no verbete sobre libertação, para o dicionário Paulo Freire,

Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a realização de sua libertação – sem a qual eles não podem ser. A libertação lhe permite denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem na práxis. Só eles podem anunciar um novo mundo, um mundo que está sendo recriado e renovado.

Desse modo, o fortalecimento da língua materna e a aquisição da língua portuguesa por si só, não garante a libertação do povo indígena, mas, ao fomentar uma identidade étnica oprimida ao longo dos séculos, “[...] ela fortalece as lutas políticas, as quais pode sim levar a uma compreensão mais profunda de dominação e opressão que vivem [...]” (LINK, 2018, p. 70).

UMA ESCOLA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

A educação escolar não é uma obra do mundo indígena, assim, a forma de conceber essa educação, segundo os próprios indígenas, devem partir do jeito e da maneira de viver dos diferentes povos, pois, cada povo indígena tem sua história, seus costumes, sua maneira de viver, sua própria cultura, sua língua diferenciada, o que distingue essa educação como sendo distinta e específica. Assim, como é proposto no Referencial de Educação Indígena, esta deve ser: “[...] concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. (BRASIL, 1998, p. 23).

Para o professor Gersem Baniwa (2019, p. 264): “É importante destacar que a qualidade da educação escolar indígena implica pensar uma educação específica, diferenciada e própria,

que atenda às necessidades e demandas das crianças e jovens indígenas dentro e fora das aldeias, individual e coletivamente”.

Essa perspectiva aponta, necessariamente, para a construção da autonomia, como decorrência de um princípio ético-político-pedagógico que vislumbra nas palavras de Freire (1997, p. 58): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Dessa forma, a autonomia escolar indígena, é o resultado de um processo educacional que possibilita a liberdade das pessoas, em diversos aspectos: sócio, econômico e cultural. Esta só poderá ser alcançada enquanto tarefa coletiva, de esforços centrados na força de suas culturas. A autonomia é concebível em uma relação social e conduz para um problema político, não podemos almejar autonomia, sem desejá-la para todos e todas (COSTA, 2005).

Na perspectiva pedagógica formulada por Paulo Freire a “autonomia é a experiência da liberdade” (MACHADO, 2018, p. 53). É um componente indispensável para a construção de uma escola aos moldes almejados pelos povos indígenas, ou seja, intercultural, bilíngue, diferenciada e específica.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Nas últimas décadas, os povos indígenas perceberam que a educação escolar, que outrora, serviu para escravizar seus corpos e dizimar sua cultura, agora, servi como um instrumento de luta pela sua autonomia e liberdade.

Este estudo apresentou a interface existente entre os princípios da educação indígena, intercultural, bilíngue, diferenciada e específica, e algumas categorias elaboradas por Freire em sua vasta obra. Observamos a contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire e como sua teoria está sempre em movimento e dialoga com diferentes questões atuais.

Os desafios dos povos indígenas na atualidade se apresentam em diversos campos, da efetividade da escola garantida nos termos legais, até a demarcação de suas terras, na invasão de seus territórios por madeireiros e garimpeiros, nos impactos sócios ambientais decorrentes de construções de hidrelétricas em suas terras, e por último, pelos problemas relacionados a falta de assistência médica, para o tratamento da COVID-19 que já dizimou 330 (trezentos e trinta) indígenas e infectou mais de 19 (dezenove) mil no Brasil no primeiro semestre de 2020⁶.

Essas vidas constantemente ameaçadas dão sinais de resistência a mais de quatro séculos de opressão, pelas manhas sobrevivem aos constantes ataques. “A violência dos exploradores é tal que, se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontram pelo país” (FREIRE, 2014, p. 36).

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Laced, 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁶ Dados do site <https://covid19.socioambiental.org/> no dia 14/08/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

COSTA, Carlos. Odilon. da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado, Universidade Regional de Blumenau.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2014.

HARMERS, Josiane. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Second edition. Cambridge University Press, 2000.

JONES, Lauren Ila. Libertação. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; SITRKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

KARITIANA, João. Batista. **Pensando a escola indígena Karitiana diferenciada**. 2015. 30f. TCC (Graduação em Pedagogia Intercultural), Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015.

LUCIANO, Gersem. dos Santos. **Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola real e a escola ideal**. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem. dos Santos. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, Limites e novas perspectivas**. In: 36ª REUNIAO NACIONAL DA ANPED. Anais... 2013.

LINK, Rogério Sávio. Os povos indígenas e a revitalização linguística como ato político. In: MACHADO, Rita de Cassia Fraga (Org.). **Educação Popular como ato político**. São Leopoldo: Karywa, 2018. p. 63-73.

MACHADO, Rita. de Cassia Fragoso. Autonomia. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; SITRKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n25.3219>

SILVA, Rosa Helena Dias. O Estado brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar no Plano Nacional de Educação. **Tellus**, UCDB, ano 2, nº 2. Campo Grande: UCDB, 2002. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i2.15>

SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 10, n. 1, p. 97–111, 2016.

TASSINARI, A.M.I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 103-120.

SOBRE A AUTORA

Adriana Francisca de Medeiros: Pedagoga (UFRN); Especialista em Educação Infantil (UFRN) e literatura e Ensino (IFRN); Mestre em Educação (UFRN); Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR) com período sanduíche na University of Florida. Professora da Universidade Federal do Amazonas – UFAM do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA. E-mail: afdemedeiros@gmail.com.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MEDEIROS, Adriana Francisca de. A contribuição de Paulo Freire para a educação escolar indígena. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática – Paulo Freire, p. 253-262, 2020. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 15/08/2020
Revisões requeridas em: 10/09/2020
Aprovado em: 10/10/2020