

Não é sobre preservar, mas sobre respeitar os indígenas: contribuições do pensamento freiriano para a educação indígena

It's not about preserving, but about respecting indigenous people: contributions from Freire's thought to indigenous education

Anelise de Oliveira Rodrigues¹

Hedi Maria Luft²

Oséias Santos de Oliveira³

Resumo:

O artigo objetiva apresentar um panorama das políticas públicas e analisar ações educacionais relacionadas às questões da educação indígena por meio de uma perspectiva freiriana. O estudo parte de uma abordagem qualitativa, estruturado em uma pesquisa exploratória secundária com um levantamento bibliográfico acerca do pensamento freiriano e de autores que investigam a temática, bem como na legislação de ensino produzida no macro cenário brasileiro. Dentre os principais resultados do estudo destacam-se algumas premissas conclusivas, a saber: a) os avanços são inegáveis na história da educação indígena, porém, não podem invisibilizar as incoerências e retrocessos dados na contemporaneidade. A interpretação da história revela uma linha evolutiva ambígua e excludente, enraizada em um passado sombrio que, em muitos casos, ainda hoje se faz real; b) nas reflexões suscitadas por Freire, é possível a compreensão dos conceitos de cultura, interculturalidade, amorosidade e esperança, elementos significativos ao exercício constante de luta e de resistência, e c) o reencontro entre a pedagogia proposta por Freire com as questões indígenas revela como urgente a descolonização do pensamento, das estruturas e das relações de poder que perpetuam as desigualdades e sugere a construção de outro projeto de mundo alicerçado no respeito à pessoa e à sua dignidade.

Palavras-chave: Políticas públicas; Cultura; Educação indígena; Paulo Freire.

Abstract:

The article aims to present an overview of public policies and analyze educational actions related to issues of indigenous education through a Freirean perspective. The study starts from a qualitative approach, structured in secondary exploratory research with a bibliographical survey about Freire's

¹ Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências- PPGEC - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS-Brasil). Vinculada ao Grupo de Estudos Práxis. Bolsista Capes. Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências- PPGEC - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS-Brasil), Linha de Pesquisa: Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa. Especialista em Gestão e Organização Escolar e Pedagogia Social e Elaboração de Projetos. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal de Santa Maria (2012)..

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1998) UNIJUI e doutorado em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos- UNISINOS. É professora municipal e atua na rede estadual Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, professora da UNIBALSAS - Faculdade de Balsas- MA e na SETREM - Sociedade Educacional Três de Maio - RS.

³ Doutor em Educação, pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria (2012). Mestre em Educação pela UPF - Universidade de Passo Fundo - RS (2007). Pós-graduado/Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras Plíneo Augusto do Amaral - SP (1999) e Pós-Graduado/Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2000) Especialista em Gestão Pública Municipal - UFSM (2010-2011). Graduado em Letras Língua Portuguesa e Respectives Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (1997). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Educação Teológica Logos - SP (2002). Professor Adjunto do Ensino Superior na UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - atuando como Assessor de Desenvolvimento Estratégico (Reitoria), Docente no Departamento de Educação - DEPED/Câmpus Curitiba.

thought and authors who investigate the topic, as well as the teaching legislation produced in the Brazilian macro scenario. Among the main results of the study, some conclusive premises stand out, namely: a) advances are undeniable in the history of indigenous education, however, they cannot make inconsistencies and setbacks made in contemporary times invisible. The interpretation of history reveals an ambiguous and exclusionary evolutionary line, rooted in a dark past that, in many cases, is still real today; b) in the reflections raised by Freire, it is possible to understand the concepts of culture, interculturality, love and hope, significant elements in the constant exercise of struggle and resistance, and c) the reunion between the pedagogy proposed by Freire and indigenous issues reveals how The decolonization of thought, structures and power relations that perpetuate inequalities is urgent and suggests the construction of another world project based on respect for the person and their dignity.

Keywords: Public policies; Culture; Indigenous education; Paulo Freire;

Introdução

Paulo Freire, importante educador brasileiro, desenvolveu uma abordagem educacional reconhecida como educação popular que valoriza a interculturalidade, a decolonialidade e a resistência. Em seus escritos, Freire deixa um legado marcado pela crença de que a educação não deveria ser apenas uma transmissão passiva de conhecimento, mas sim um processo ativo de conscientização e transformação social. Para os povos originários e comunidades tradicionais ele propôs, como forma de resistência, a luta contra a marginalização e a discriminação e a defesa de seus territórios e direitos. Essa proposta vai muito além da simples preservação ou de uma conservação folclórica por englobar, essencialmente, o respeito às identidades culturais, enfatizando a importância de fortalecer a cultura e os conhecimentos tradicionais desses grupos, ao mesmo tempo, em que os capacita a se engajarem no diálogo e na ação política.

A interação entre diferentes culturas permite o reconhecimento a diversidade como um recurso e uma fonte de aprendizado mútuo. Contudo, a invasão cultural refere-se ao domínio de uma cultura sobre outra, sendo entendida como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo” (Freire, 2019, p. 206), o que se constitui em uma prática antidemocrática, que oprime, inferioriza, e destrói a originalidade. Na intencionalidade de pensar possibilidades para superação dessas contradições, essa pesquisa objetiva apresentar um panorama das políticas públicas e analisar ações educacionais relacionadas às questões da educação indígena por meio de uma perspectiva freiriana. A proposta de abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa exploratória secundária fundamentada em revisão bibliográfica de obras de Paulo Freire (1982; 2016; 2018; 2019; 2021) e de autores vinculados ao tema. Além disso, foi realizado um mapeamento da legislação que infere no contexto da educação indígena ao nível nacional.

O problema de pesquisa que move esse estudo traz como questionamento: “Como as ideias e os princípios pedagógicos de Paulo Freire contribuem para a implementação de ações educacionais voltadas à educação indígena no Brasil?”

A análise pretendida pautou-se na hipótese de que o legado deixado por Freire direciona ao encontro de práticas educativas que valorizam as identidades culturais e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e, sobretudo, ao empoderamento dos sujeitos neles inseridos, para enfrentamento dos desafios contemporâneos e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A exploração desse tema insere como imperativo a descolonização do pensamento, das estruturas e das relações que acendem e perpetuam as desigualdades.

1. A educação indígena no Brasil com foco em considerações históricas e políticas públicas

A educação indígena no Brasil é marcada por séculos de exclusão, processo que despontou quando os jesuítas chegaram ao país, em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega, com a missão de converter os indígenas ao cristianismo e educá-los numa perspectiva colonizadora. No entanto, a educação ministrada pelos jesuítas, no período do Brasil Colônia, foi baseada em preceitos europeus, que ignoravam a cultura, as tradições, a identidade e a língua dos indígenas. Para Chambo**Erro! Fonte de referência não encontrada.****Erro! Fonte de referência não encontrada.****Erro! Fonte de referência não encontrada.**uleyron (2010, p. 56),

[...] muito embora a Companhia de Jesus houvesse nascido, [...] como ordem essencialmente missionária, gradualmente foi também se transformando em ordem docente. De fato, a ordem dos jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só de seus próprios membros, mas também da juventude, o que correspondia ao desejo de formar jovens nas letras e virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem os valores defendidos pela companhia.

Durante os séculos seguintes, a educação indígena continuou a ser marginalizada e muitas vezes negada. Com a falta de políticas governamentais, algumas ações esporádicas e descontextualizadas foram efetivadas visando adequar os indígenas à cultura dominante brasileira. Somente recentemente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, reconhecida por sua expressão cidadã, especialmente pelos avanços significativos em direção à cidadania e à dignidade da pessoa humana, é que a educação indígena começou a ser entendida como um direito e a ser tratada como uma educação diferenciada, assegurando a inserção do idioma materno e a valorização da cultura nativa.

Destarte, o art. 210, inciso 2º, da Carta Cidadã, traz a seguinte redação: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). Nessa proposição legal, fica evidente a importância da diversidade cultural e linguística do Brasil, porém sua implementação não pode ser considerada efetiva quando a realidade aponta para dificuldades como a escassez de materiais didáticos que atendam os requisitos ou a falta de professores fluentes, indicando a fragilidade dos processos formativos. Além disso, o ensino em línguas indígenas, muitas vezes, é relegado a um status secundário em relação ao ensino em língua portuguesa, o que parece distante do proposto pela legislação.

O direito assegurado constitucionalmente aos indígenas, quanto ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem ensejou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9.394 de 1996. A atual legislação educacional brasileira também se constitui um marco dentro desse processo de compreensão e reconhecimento do lugar do indígena no sistema de ensino, especialmente quando, em seu artigo 78, reforça o preconizado na Carta Magna de 1988, estabelecendo que a educação escolar indígena deve ser oferecida em consonância com a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições de cada comunidade (Brasil, 1996). Aliás, a educação indígena se constitui, pela primeira vez, como uma modalidade de ensino, avanço muito significativo, em termos de conteúdos, métodos, programas e sobretudo quanto ao seu financiamento público.

A mudança conceitual provocada pelos atos legais, deixa explícita a emergência de políticas públicas capazes de abraçar a heterogeneidade, promovendo a educação indígena, incluindo a formação de professores, a criação de escolas bilíngues e interculturais e a elaboração de materiais didáticos específicos para cada etnia.

Nesse contexto, o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, documento esse concebido com “função formativa e não normativa” (Brasil, 1998, p. 6) e visando:

[...] oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (Brasil, 1998, p. 6).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de discussões de sua Câmara de Educação Básica (CEB), promulgou a Resolução de n. 3 de 10 de novembro de 1999, definindo as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígena. Posteriormente, a Lei n.

10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela Educação Indígena e estipulou como metas para o período de dez anos de sua vigência: a) a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental; b) a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político pedagógico e c) o uso dos recursos financeiros e a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões referente ao funcionamento dessas escolas. Ainda, uma das metas do PNE/2001 diz respeito à profissionalização e ao reconhecimento público do magistério indígena, uma vez que é prevista a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática dos docentes indígenas.

Quanto ao acesso ao Ensino Superior foi criado, a partir da Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) o qual normatizou, em seu Artigo 7º, um percentual de bolsas de estudo destinado para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados indígenas e negros incluindo também, as pessoas com deficiência. Nesse mesmo ano o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), apoiando cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência em escolas indígenas.

Outro marco legal importante foi instituído em 2007, quando a Organização das Nações Unidas (ONU, 2008) outorgou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, na qual assegura, em seu Artigo 14 que:

Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma. (ONU, 2008. p. 10).

A Lei Federal n. 11.645 de 2008 preceituou a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais da rede de ensino das escolas não indígenas. O intuito da referida legislação é relevante, em especial, por inserir uma temática anteriormente silenciada no espaço educacional e, ao proporcionar isso, concorre para o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e, em especial, para a diminuição das ideias preconceituosas e estereotipadas a que, muitas vezes, os povos indígenas e os afro-brasileiros foram submetidos, fomentando a formação de cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico-racial.

A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) foi instituída em 2010, sendo essa uma instância de controle social, integrada por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos autóctones. Esse órgão colegiado possui caráter consultivo com função de assessorar o MEC na formulação de políticas para a educação indígena.

Em 2011 a Lei n. 9.394/96 foi alterada por meio da Lei n. 12.416, assegurando a oferta de educação superior para os indígenas, conforme insere o Art. 79 da LDB/96, em seu § 3º:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 2011).

Por meio da Resolução CNE/CEB n. 5/2012 foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que normatizam, entre outros temas, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Os objetivos da educação indígena são expostos nessa resolução, configurados em proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: “I — a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II — o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 2012, p. 3). Importa ressaltar que o reconhecimento dos indígenas como sujeitos de direitos é uma das premissas dessa legislação, que assim define:

A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (Brasil, 2012, p. 3.).

Após muitas lutas dos movimentos sociais, foi promulgada, em 29 de agosto de 2021, a Lei n. 12.711 que assegura a garantia da reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas. Em análise da política afirmativa de cotas para os indígenas, Baniwa (2013, p. 18 – 19) reflete que:

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito; é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar

condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como, por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

No ano de 2013, foi criado o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais que veio corroborar com a ideia de emergência em relação à efetivação de escolas voltadas à população indígena, determinando “a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Brasil, 2013a).

Em 2013, também foi instituído o Programa Bolsa Permanência com finalidade de dar aporte financeiro aos estudantes quilombolas e indígenas, no intuito de amenizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e cooperar com a permanência e diplomação de estudantes de graduação vinculados a cursos presenciais ofertados por instituições e institutos federais (Brasil, 2013b).

Ainda, em 2013, foi apresentada uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 1.061, denominada Ação Saberes Indígenas na Escola, voltada à formação continuada de professores, tendo por objetivo:

- I — promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;
- II — oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III — oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV — fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (Brasil, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, define, em seu Artigo 8º, que os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que considerem as necessidades específicas das comunidades indígenas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. O documento aponta a oferta da Educação Infantil a partir do “redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, para atender às especificidades dessas comunidades, a partir de consulta prévia e informada” (Brasil, 2014). Sobre o Ensino Fundamental o PNE preconiza sua oferta nas próprias comunidades e no tocante ao Ensino Médio prevê que esse esteja interligado à educação profissional. O atual PNE assegura

estratégias voltadas à educação de jovens e adultos, profissionalização, acesso ao Ensino Superior, a promoção da formação continuada de docentes para atendimento educacional especializado nas escolas indígenas, dentre outras ações importantes.

Em 2015 a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 01 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio. Explicita a referida Resolução, que:

Artigo 4º: A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. Artigo 5.º: A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (Brasil, 2015).

As licenciaturas ou pedagogias interculturais desempenham um papel vital na formação de professores indígenas ao contribuírem para a promoção de uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível. Elas são projetadas para atender às necessidades dos povos originários e para incorporar suas especificidades aos currículos. Em relação a isso, Freire (2018, p. 41) defende que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, esses elementos tornam-se intrínsecos a um processo educativo que conflita com as forças que obstaculizam uma aprendizagem crítica, voltada para a libertação e a autonomia dos sujeitos.

Em relação às licenciaturas culturais destacam-se algumas proposições: a) reconhecem a diversidade cultural do país e promovem o respeito às tradições e saberes dos povos originários; b) possibilitam a contextualização e conferem maior relevância ao ensino ao permitirem que os professores indígenas desenvolvam métodos mais alinhados com a realidade de suas comunidades; c) valorizam os saberes indígenas em integração com o currículo escolar, dando ênfase para a combinação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular; d) se constituem como uma resposta ao colonialismo educacional que historicamente marginalizou as culturas indígenas e impôs modelos educacionais ocidentais, o que se alinha com a crítica freiriana à educação bancária, que aliena os estudantes ao invés de capacitá-los a pensar criticamente; e) visam a justiça social, um tema central na obra freiriana, com vistas à redução das disparidades enfrentadas pelas comunidades indígenas, contribuindo para um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos

os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Muito embora o documento apresente os povos indígenas como objeto de estudo, a crítica se funda em torno da ideia homogeneizante perpassada, pois as diferentes etnias, o aluno e o professor indígena não são considerados e os materiais didáticos pedagógicos específicos inexistem. Nesses moldes, corre-se o risco de comprometer as construções até aqui engendradas, em especial as que consideram os indígenas como sujeitos de seus processos educativos, posto que, a responsabilidade pela elaboração dos currículos específicos fica a cargo dos sistemas de ensino.

Na tarefa de sistematização dos preceitos legais evidenciam-se os resultados dos embates travados ao longo de muitas décadas por “guerreiros” indígenas e por aqueles que com eles lutam na escrita de uma história marcada por resistências e resiliência, na qual os protagonistas são constantemente subalternizados e os capítulos nem sempre terminam com finais felizes. No enredo, cenas de exploração, carregadas de crueldade, algumas opressivas, outras tantas, discriminatórias e, de vez em quando, um personagem com a cara pintada, de flecha na mão, em um cenário paradisíaco em meio a natureza, para fingir que está tudo bem. O gênero literário? Não-ficção.

Uma história que se escreve duramente há muitos anos. Por isso, celebrar as conquistas é inevitável: é um brado que retumba, mas não pode esconder nem minimizar as incoerências, contrassensos e os retrocessos que ainda hoje acontecem, nem tampouco amparar a ideia ilusória de que todas as dificuldades conexas aos indígenas foram deixadas no passado. A interpretação da história acusa uma linha evolutiva ambígua e excludente, protegida por um passado sombrio que, em muitas situações, ainda hoje se faz real.

Ainda, ocorre o reconhecimento dos avanços em relação à valorização da diversidade e das questões indígenas, especialmente no âmbito das políticas públicas voltadas à educação escolar específica e diferenciada. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Dessa forma, busca-se, na continuidade, do presente estudo, analisar as contribuições de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, para o pensamento indígena, considerando que as ideias desse autor corroboram para que a gramática da vida faça parte da cultura escolar.

2. Paulo Freire e a educação indígena: reconhecer o outro, um exercício de pertencimento

Paulo Freire participou, em 1982, da 8ª Assembleia do Conselho Indigenista Missionário, realizada em Cuiabá/MT. Desse movimento resultou o documento: “Um Diálogo

com Paulo Freire Sobre a Educação Indígena” e, posteriormente, uma parte significativa compôs o livro *Pedagogia da Tolerância* (2021), organizado por Ana Maria Araújo Freire, incluindo outras análises e reflexões do educador brasileiro sobre diferentes temas. Os registros do colóquio revelam o pensamento crítico imbuído em Freire, seu apreço pela diversidade e sua crença na horizontalidade das relações, com fundamentos em uma pedagogia de ação cultural para a humanização. O manuscrito, organizado em modo de entrevista coletiva, “[...] configura-se como um relevante memorial de caráter etnográfico e pedagógico” (Neves, 2021, p. 122), ao reunir os primeiros ensaios do autor direcionados especificamente à questão indígena.

Em seu percurso docente, Freire não exerceu sua prática diretamente com grupos indígenas e ele mesmo faz alusão a sua não inserção de modo profundo e exclusivo no âmbito desta temática (Freire, 2021), porém suas reflexões se expandem entre diversas áreas do saber e ganham especial relevância no campo dos movimentos sociais e populares. A partir de sua imbricação com os oprimidos, de suas lutas por justiça social e do profundo respeito pelo humano, Freire transita com a autoridade epistêmica que lhe é peculiar, em referência a esse coletivo que, historicamente, foi explorado e negligenciado.

Desse modo, nas linhas que seguem, busca-se compreender o autêntico diálogo freiriano, subsidiado por aspectos como a amorosidade, o sonho da libertação, sua crença na utopia de dias melhores, entre outros elementos que se constituem anúncios em tempos e espaços onde há muito impera a desesperança.

3. Invasão cultural: ferramenta de dominação

O poeta Carlos Drummond de Andrade (1982), no poema “Eu, Etiqueta” delineia uma crítica sutil à adoção acrítica de padrões culturais estrangeiros em detrimento dos valores e tradições locais. Os versos contêm ironia e denúncia e suscitam a reflexão sobre a invasão cultural como um processo a serviço da opressão e da dominação.

[...] Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar, ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória

de minha anulação. [...]
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais [...].
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

O ato de imitar o outro denota passividade e a anulação da própria autenticidade. Nessa direção, Freire (2016, p.45), argumenta que “quando o ser humano pretende imitar outrem, já não é ele mesmo. Assim, também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”. Ribeiro (2006, p. 37) define cultura como:

[...] a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e motivam para a ação.

A invasão cultural impõe padrões de comportamento e estereótipos que destroem a singularidade e subjugam modos de ser e de viver de outros povos. Ela padroniza, dita o que é aceitável, confere uma única visão de mundo, alienando, roubando a capacidade de pensar criticamente, coisificando seres humanos em nome do poder. “Ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição. [...] é fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (Freire, 2021, p. 28).

Na esteira do que acima foi referenciado, Freire sinaliza que extirpar a identidade cultural de um povo é o primeiro passo para a expropriação material. Todavia, nesse enredo, o pior dano não está atrelado a valores, recursos de ordem financeira, mas a perda da dignidade humana. Esse grito tremula nas linhas delineadas por Potiguara (2004), professora, escritora, indígena brasileira, uma voz insurgente, com lugar de fala consolidado pela sua própria trajetória:

A coisa mais bonita que temos em nós mesmos é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento e o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos parte da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. [...] Bonito é renascer todos os dias. [...] A verdade está chegando à tona, mesmo que nos arranquem os dentes! O importante é prosseguir (POTIGUARA, 2004, p.79).

Os sentimentos evocados na prosa poética são ambivalentes, um olhar lírico sobre uma realidade repleta de dor. Os trechos falam de aprender sobre amor em meio ao ódio, de florir em meio ao lixo, de renascer onde a morte se instaurou, de prosseguir mesmo frente à violência e de se fazer ouvir mesmo quando as tentativas de silenciar eclodem. Pode-se perceber na reflexão da autora, que os antepassados assumem lugar de referência, constituem-se alicerces da cultura e da identidade, nesse caso, evidencia-se a consciência da dominação e com ela, a necessidade de lutar, de resistir – com sabedoria, verdade e amor – aos preceitos do poder.

No processo de invasão cultural, o colonizador imputa a ideia de que a história só existe com ele, a partir de sua chegada, que os fatos que antecedem esse acontecimento não constituem história, não merecem ser contados. Nessa narrativa, somente são consideradas como válidas a religião do orador, a língua do orador, que é tida por mais bonita, com maior alcance e, assim, vai-se violentando outras civilizações. O conquistador se faz forte quando estabelece que tudo que ele tem é de ordem superior, quando menospreza e vilipendia o outro. Com essa estratégia, ele fragiliza os dominados a fim de iniciá-los em destrezas, de torná-los servis, obedientes e dóceis ao bel-prazer da branquitude.

Esse cenário opressivo gera ambiguidade, pois o indígena explorado quer superar sua condição, e muitas vezes, o que ele vislumbra como alternativa é sonhar o sonho do colonizador. Para eles, essa se constitui uma forma de sobrevivência. Os invadidos passam a ver a realidade com a ótica dos invasores, tal como aponta Freire (2019):

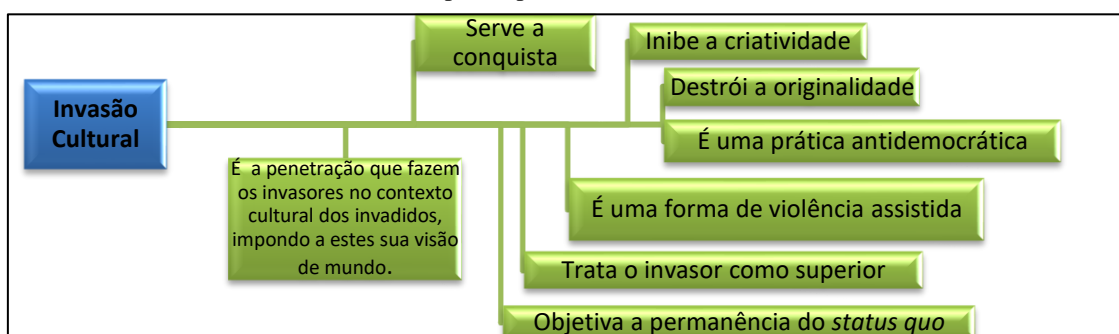
[...] na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 2019, p. 207).

Nessa perspectiva, os sujeitos firmam-se na crença de que quanto menos nativos se reconhecerem, mais cultos serão (FREIRE, 2016). Isto pode parecer fraqueza aos olhos incautos, mas uma aproximação mais minuciosa revela uma realidade carregada de violência, humilhação, com práticas despóticas, exploratórias e coercitivas, que perduram por muitos anos. Desvencilhar-se de algo que se enraizou, que está introjetado no âmago do dominado, não se constitui tarefa fácil e, nessa conjectura, predomina a sensação de impotência. Como romper com aquilo que foi historicamente aceitável, comum? Como confrontar aquilo que foi imbuído como sonho? Como resgatar uma história que livro nenhum contou? Não pode ser chamado de

fraco quem resistiu a práticas cruéis, quem escapou de barbáries imagináveis, quem bravamente lutou pela vida.

A epistemologia freiriana, em seu anseio pela educação libertadora, sugere uma pedagogia *do oprimido* (Freire, 2019), cuja abordagem educacional é conduzida a partir das experiências, necessidades e realidades dos sujeitos com quem se ocupa e rejeita a concepção bancária que faz do aluno um mero reproduzidor. Isso implica em um processo pautado no respeito, no diálogo, na construção coletiva, objetivando essencialmente o binômio reflexão/ação, onde dotado de consciência sobre os aspectos ocultos e conflitantes, o homem tem a oportunidade de conhecer, redescobrir, se manifestar e ressignificar espaços, vivências, situações. Esse viés, transpassa as expectativas de uma educação indígena de qualidade, onde se pretende sujeitos autônomos, autores de suas próprias histórias. A Figura 1 sintetiza a compreensão freiriana sobre o processo de invasão cultural:

FIGURA 1: Principais aspectos da invasão cultural na ótica freiriana



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Freire (2019).

Freire (2018, p. 76) pontua que os sujeitos oprimidos desenvolvem táticas de “resistências — orgânica e/ou cultural —” as quais ele denomina de “manhas” com certa adjacência a métodos pedagógicos, “Então, muita coisa disso parece a nós uma entrega, uma desistência do ser, mas, na verdade, não é isso, é a sobrevivência” (Freire, 2021, p. 37).

O embate envolve opressores que possuem o domínio de armas potentes como a ciência e a tecnologia, então, nessa guerra o aspecto principal não se constitui em preservar a cultura dos povos originários, mas trata-se de respeitá-la:

O problema é o respeito à cultura indígena e não de conservá-las em ilhas, em guetos históricos-culturais; é aquilo que tu farias, que tu fazias a impressão de crítica, de transformar, de inventar o índio de proveta, quer dizer, o índio de museu. [...] Então, o problema nosso não é o de conservar a cultura indígena, mas o de, respeitando-a reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. E contribuir para este movimento interno, para este dinamismo (Freire, 2021, p. 91).

O autor postula que é preciso sensibilidade para que no discurso de defesa e proteção não se incorra no equívoco da preservação simplesmente folclórica, mas que se possibilite evolução, pois a cultura não é estática e negar aos nativos a inserção a um fluxo que se dá em diferentes culturas, que outros povos, outras civilizações enfrentam, decidem e constantemente adaptam-se ou sofrem transformações é, no mínimo, hipocrisia. Quem nos deu o direito de decidir o que é melhor para os indígenas? Acaso são infantes, sem maturidade suficiente ou capacidade para fazerem suas próprias escolhas? Quem nos constituiu seus senhores? Freire (2018) repele essa arrogância e presunção e sugere respeito a autonomia dos sujeitos, percebendo-os como capazes de participarem ativamente dos processos de escolhas e tomadas de decisões.

É da essência dos seres humanos a produção de cultural. Bauman (2013) versa sobre a natureza efêmera e fluida da cultura na era moderna, refuta a ideia associada a herança estável e duradoura e a compreende como uma construção social constantemente reinventada e negociada. Esses princípios reforçam a ideia de cultura em movimento. A proposta de Bauman (2013) está centrada no diálogo intercultural que se constitui em um processo de enriquecimento mútuo e de construção conjunta.

Nesse mesmo viés, Freire (2021) afirma que na dinâmica das culturas, há uma dinâmica de uma cultura com a outra e a defesa de uma cultura não implica na recusa de contribuições do que há de positivo noutras culturas. Esse paradigma pressupõe troca, ação dialógica, respeito, criticidade, entre outros elementos essenciais a valorização da diversidade e construções a partir de interações que promovam a igualdade de direitos e oportunidades equânimes para todos. Essa discussão é aprofundada no tópico a seguir.

4. Constructos freiriano para a educação escolar indígena

Em análise alargada sobre o projeto de sociedade construída em nosso país, Freire (1982, p. 21) refere que “O Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”. É no dinamismo dessa reflexão que se estruturam as ideias do educador brasileiro, que transitam entre o sentimento de indignação, diante de uma realidade que é desvelada, mas também vislumbram a esperança. Essa provocação reforça a convicção de que a obra e a atuação política do autor foram marcadas pelo desejo/utopia de um mundo democrático e justo, onde o direito não se constitui como privilégio de poucos, mas como uma categoria respeitada em todas as comunidades humanas. Nesse sentido, lembrar Paulo Freire significa afirmar que “as reflexões da educação problematizadora ainda tem muito

a dizer, bem como a interrogar as estruturas sociais perversas que produzem, seletivamente, morte, não vida” (Neves, 2021, p. 130).

O seu pensamento é perpassado por um humanismo radical, preocupado, sensível com a dignidade do outro. A educação, na sua essência, tem a incumbência de humanizar a história, a sociedade e o mundo e criar condições culturais para a convivência pacífica e democrática entre pessoas, povos e culturas.

A educação escolar não se dá apenas no contexto indígena, ela é parte de um sistema, e foi pensada por Freire na esfera popular. Essa sua vertente, direcionada para uma práxis pedagógica imbuída em uma proposta libertadora, que recorre à consciência crítica para promover a emancipação, sem prescindir do respeito e da amorosidade e tem por fundamento a valorização da pluralidade e dos “[...] saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2018, p. 31). E esse pode ser considerado o seu legado, para todos aqueles, que assim como os indígenas são silenciados e/ou tornados invisíveis por quem mantêm o monopólio das palavras com que “[...] mistificam, massificam e dominam” (Fiori, 2019, p. 30).

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas — RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23), a escola é “[...] 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”. O educador indígena Gerem Baniwa ratifica essa concepção ao afirmar que:

Cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua construção e o seu ideal. O ideal de vida de um indivíduo tem a ver com o que é bom para ele e para o seu povo. Ser um bom xavante, um bom guarani, um bom baniwa é o objetivo que guia a ação pedagógica xavante, guarani e baniwa (2006, p. 136).

Essas afirmativas mobilizam em direção ao pensamento de que o ser humano é resultado de encontros e trocas de saberes acumulados na trajetória das diferentes comunidades. A vida se desenvolve em uma esfera plural, sendo que reduzir a diversidade, ignorar o outro, consentir com a lógica do mesmo e apoiar atitudes etnocêntricas são posturas que empobrecem e cerceiam a vida. Os monismos, os totalitarismos e os fundamentalismos negam a diferença, geram a intolerância e empenham-se em destruir a grandiosidade da diversidade do real. Em relação a isso, Freire (2018), argumenta que a escola não pode ser um espaço de simples transmissão de conhecimentos padronizados, prescritos por cartilhas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros. Na perspectiva do autor, ensinar exige aceitação do novo e rejeição de

qualquer forma de discriminação, os sujeitos não se reduzem a condição de objetos um dos outros, mas são seres exponencialmente capazes de ensinar e aprender, não podem ser entendidos como simples recipientes a espera de depósitos mecânicos. No processo educativo todos importam.

A Lei n. 4.402, de 8 de julho de 2022, trabalha nesse sentido, quando renomeia a data de 19 de abril, tradicional Dia do Índio, para Dia dos Povos Indígenas, atendendo ao Projeto de Lei n. 5.466/19 da Deputada Federal Indígena Joenia Wapichana⁴. Essa Lei tem por objetivo demonstrar a diversidade das culturas dos povos originários:

A mudança da expressão “Dia do Índio”, criado pelo Decreto Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, para “Dia dos Povos Indígenas” objetiva atualizar para uma nomenclatura mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas a justa homenagem prestada nessa data. [...] A nossa intenção ao renomear o dia do ano destinado a, de forma simbólica, ressaltar não o valor do indivíduo estigmatizado “índio”, mas sim o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira, é reconhecer o direito desses povos de, mantendo e fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, assumir tanto o controle de suas próprias instituições e formas de vida quanto de seu desenvolvimento econômico (Brasil, 2019, p. 1).

Na assunção desses novos preceitos percebe-se que mesmo nas comunidades indígenas não existe um modo único de ensinar/aprender, pois não existe um único jeito de ser indígena, são diversos grupos étnicos, cada qual com sua própria forma de ser e estar no mundo⁵. Nesse panorama, a escola se consolida como o organismo promotor da produção e da expansão de conhecimentos, mas, a educação não pode compreendida como elemento exclusivo do campo escolar, pois, “em mundos diversos a educação existe diferente” (Brandão, 1993, p. 9). É fato, então, que educação indígena difere em sentido do termo educação escolar indígena. Porém, a educação escolar, seja ela indígena ou não, só será efetivamente viabilizada quando compreendermos os anseios e interesses dos sujeitos. Além disso, é preciso que processos educativos próprios da sociedade sejam somados à experiência escolar por meio da implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis.

Nessa conjuntura, a educação não se detém apenas aos espaços formais e institucionais, mas engloba aspectos sociais, políticos, epistêmicos e existenciais. Assim,

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. [...] A instrumentação da educação [...] depende da harmonia que se consiga entre a vocação

⁴ Primeira mulher indígena a exercer a profissão de advogada no Brasil.

⁵ O censo demográfico de 2010 divulgou a existência de 305 etnias diferentes no Brasil e 274 línguas indígenas.

ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade (Freire, 2016, p. 82).

Com base nesses parâmetros identifica-se que, para o autor, a raiz da ação educativa é a relação íntima e dialética que se estabelece com o contexto social. No debate sobre a especificidade da educação escolar indígena, Freire (2021, p. 39) alerta que “[...] isto é sobretudo um problema político e um problema ideológico. Não existe neutralidade em coisa nenhuma”, por isto, não há como pensar a escola fora da relação de poder instituídas politicamente. A escola serve como um aparato de reprodução ideológica da classe dominante e, ao mesmo tempo, possibilita a crítica a essa ideologia. Então, na visão do autor, não há como classificar a escola como boa ou má sem antes entender a serviço de quem ela está no mundo, quem ela defende. A escola sonhada por Freire (2021, p. 41) é “uma escola que seja vivida ou cujos conteúdos programáticos correspondam a ansiedade dos educandos e, historicamente, culturalmente, socialmente, uma escola onde os educandos exercitem o direito de ser sujeitos”.

Freire (1982) faz menção a uma carta de um jovem Iranxe onde ele tece considerações a respeito da educação indígena conduzida pelos missionários e diz: “[...] não precisa vir aqui pra me ensinar a ser Iranxe” (Freire, 2021, p. 64), essa declaração, é carregada de humildade, mas também de cientificidade, é uma forma de assunção da própria identidade, pois para Freire o indígena está afirmado: “eu sou Iranxe”. Nesse contexto os indígenas manifestavam interesse no domínio da língua portuguesa, como ferramenta de defesa diante das lutas estabelecidas na delimitação de territórios. Compreender esse idioma, nessa circunstância específica, é uma forma de terem suas próprias interpretações diante dos discursos e acordos, sem margem para dubiedades causadas pelo desconhecido, nesse caso, um conhecimento emancipatório:

Vejam na carta o que dizem os Iranxes? Nós não precisamos que vocês nos venham ensinar o que significa ser Iranxe, porque nós já somos Iranxe. No fundo, querem dizer: nós temos uma história e uma cultura que nos constituíram como Iranxe. Não precisamos que vocês venham interpretar isso. Segundo o que nós estamos querendo é conhecer o conhecimento que o branco tem, e porque tem, nos explora e nos domina” (Freire, 2021, p. 72).

Neste mesmo debate, Freire (2021, p. 57) não deixa de pontuar a importância da língua materna: “essas línguas são profundamente afetivas. [...] Eu acho que seria bacana se vocês pudessem mostrar os valores que tem a língua deles, que não é inferior ao português”. O autor segue em tom de provocação: “[...] até que ponto vamos ser nós os delimitadores do que os índios devem saber?” (2021, p. 72). Nessa lógica, a prática pedagógica deve partir do universo cultural e histórico do grupo com quem se trabalha.

A proposta crítica de Freire propõe uma ação epistemológica intercultural e decolonial, da qual se legitime os saberes da cultura nativa e se reconheça a história deles a partir deles mesmos (CASTRO e OLIVEIRA, 2022). Uma educação específica e diferenciada só acontece efetivamente com a participação ativa da comunidade indígena, em especial, na construção das diretrizes que nortearão todo o processo de ensino-aprendizagem. Ângelo (2006) corrobora com este pensamento, para ela, a presença dos principais interessados amplia as possibilidades de ações mais assertivas e minimizam-se as chances de políticas mal-intencionadas ou impostas de cima para baixo.

A escola deve então constituir-se como espaço onde se organizam e entrelaçam os conhecimentos próprios e os saberes das demais culturas de forma articulada e colaborativa, onde a aprendizagem acontece também na troca entre os sujeitos e apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Esta instituição deve potencializar as interações igualitárias e trabalhar no intuito de fortalecer vínculos entre indígenas, sociedade civil e Estado. O RCNEI (1998, p. 54) define interculturalidade como “[...] o diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” e, afirma ainda, que a escola indígena deve possibilitar a relação entre a educação e “a própria vida em sua dinâmica histórica”. Em Paulo Freire (2019), as ações interculturais exigem a superação da alienação originada pela invasão cultural que, em sua natureza, manipula e domina o outro, e o fortalecimento das relações entre as pessoas e suas pluralidades.

A ação cultural sistematizada e deliberada alcança, de forma dialeticamente antagônica, a estrutura social, seja para transformá-la ou para mantê-la em seu estado. Ela opera em favor da dominação ou da libertação. A ação que enfrenta a força da cultura alienante, Freire (2019) denomina de síntese cultural. Ela se funda nas diferenças entre uma visão e outra e rejeita a invasão de uma pela outra, nesse processo, as diferenças se subsidiam. A síntese cultural tem por essência uma postura dialógica, que “[...] sugere a aproximação dos sujeitos a fim de conhecer e transformar o mundo em instâncias de colaboração tendo em vista a liberdade dos homens” (SILVA e RODRIGUES, 2022, p. 10). O diálogo proposto por Freire (2019) está ancorado na reflexão e na ação e deste movimento resulta a transformação. O verdadeiro diálogo compromete-se com uma visão humanizadora, ao passo que a ação antidialógica reforça a opressão e a desumanização.

Com base nos princípios dialógicos de Freire, compete o desafio de tornar a escola um espaço possível de interculturalidade crítica, onde todos sejam ouvidos, respeitados, fazendo

ressurgir o desejo utópico de um mundo democrático, justo, notabilizado pelo pluralismo cultural. Um mundo que pertença a todos.

Considerações Finais

Na era da supressão da dignidade humana, do aniquilamento da singularidade e também da diversidade cultural, a análise dos pressupostos epistemológicos de Paulo Freire constitui-se imprescindível para a compreensão da barbárie instaurada, especialmente contra a história e a cultura indígena, pois a suas palavras transcendem ao tempo e instigam a construção de outro projeto de mundo alicerçado no respeito à pessoa e à sua dignidade.

Freire (2019) oportuniza a reflexão e a ressignificação de concepções historicamente construídas, desnudando o pensamento de velhas roupagens que, muitas vezes, foram confeccionadas em um sistema opressor, nas fábricas dos dominadores, alinhavadas com pontos impositivos de comportamentos que fingem unir enquanto tornam todos iguais. Bordam estereótipos, tecem padrões, customizam com seus hábitos consumistas e fazem usar vendas como se fossem lindos acessórios, uniformizam para facilitar o trânsito da exploração. Nesse processo se objetifica o humano em nome de uma cultura de poder, capitalista e neoliberal.

Em Freire (2019) temos a denúncia dessas amarras que aprisionam, mas também temos um anúncio envolto na esperança no ser humano e no seu infinito potencial de ser mais, em comunhão com o outro, pois para ele, ser humano é incluir o outro e educação, é um exercício de diversidade cultural e de descoberta do outro em sua alteridade e unicidade, educação é amor imbricado com coragem. É justamente nesta indissociabilidade entre os elementos amor e coragem que reside a gênese de uma pedagogia libertadora, pois nela, amar tem sentido de compromisso, onde querer bem não pode ser confundido com paternalismo ou assistencialismo, mas faz jus a uma generosidade autêntica que pressupõe a união entre os “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo com eles lutam (Freire, 2019, p.15). Não lutam por eles, mas lutam com eles, desprovidos do medo e imbuídos em esperança.

Não se trata de romancear uma realidade dura, mas de desvendá-la por intermédio de processos de conscientização, que envolvem o diálogo, a reflexão e a ação. Nesse embate os homens, sejam eles indígenas ou não, cômicos das injustiças e das malvadezas de um sistema opressor, seguem de mãos dadas, em marcha imponente de quem não se curva a uma ordem social injusta, nutrida de desalento e miséria.

Em síntese os resultados da análise realizada no percurso deste estudo indicam que: a) embora avanços e conquistas caracterizados como significativos tenham sido traçados na história da educação indígena - especialmente na esfera das políticas públicas - não se pode ignorar que há um longo caminho para ser desbravado, pois os retrocessos e contradições da contemporaneidade, demonstram que em muitos casos as normativas legais não passam de letras bonitas que nada dizem a contextos onde ainda predominam a opressão e os descasos. b) as ideias freirianas conferem elementos para a compreensão dos conceitos de cultura, interculturalidade, amorosidade e esperança, aspectos relevantes para quem almeja uma educação indígena mais justa e equânime. e c) a pedagogia proposta por Freire quando aplicada à educação indígena, aponta como improtelável a descolonização do pensamento e das relações de poder que promovem as desigualdades e inflam as injustiças sociais.

Reencontrar Freire nas reflexões ora propostas, é também uma oportunidade de repensarmos nossas concepções de mundo e, sobretudo, um convite para renovarmos os sonhos, como exercício de luta e de resistência.

Referências:

ANDRADE, Carlos D. D. Recanto das Letras. **Recanto das Letras**, 2011. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2853940>. Acesso em: 2 abril 2023.

BANIWA, Gersem. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. **Série Vias dos Saberes**, Brasília, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, v. 28^a, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 abril 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3/MEC/CEB**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, 7 abril 1999.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. seção 1, n. 7-E, p. 44, 10 janeiro 2001.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos — Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 janeiro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 7 abril 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, 10 março 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 2 abril 2023.

BRASIL. **Portaria n. 734/MEC**: Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena — CNEEI. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Lei n. 12.416, de 09 de junho de 2011. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 junho 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm. Acesso em: 9 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5/CNE/CEB**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 22 junho 2012.

BRASIL. Portaria n. 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. seção 1, n. 212, p. 44, 30 outubro 2013.

BRASIL. Portaria n. 1.062, de 31 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. seção 1, n. 21, p. 44, 31 outubro 2013a.

BRASIL. Portaria n. 389 de 13 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. seção 1, n. 90, p. 12 – 15, 13 maio 2013b.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE — e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 junho 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1/MEC/CNE. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**, 1 janeiro 2015.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC; SEB, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEB, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei 5466/2019**. Institui o Dia dos Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2224662>
Acesso em: 2 abril 2023.

CASTRO, Dannel T. D.; OLIVEIRA, Ivanilde A. D. Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 47, 02 abril 2022. 18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rLBpZJxyRLbvY3wZc5KTbbs/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 2 abril 2023.

CHAMBOULEYRON, Rafael I. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORI, Mari D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 55 – 83.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 71ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. Cap. Prefácio, p. 11 – 30.

FREIRE, Paulo. **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena**. Assembléia do Conselho Indigenista Brasileiro. Cuiabá: Cimi. 1982. p. 115 – 151.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ÂNGELO, Francisca N. P. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

NEVES, Josélia G. Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a educação escolar indígena. **Comunicação & Educação**, 26, 2022. 121 – 133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/vi>. Acesso em: 12 abril 2023.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas: perguntas e respostas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. 80 p.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Sidinei P.; RODRIGUES, Anelise O. O diálogo que aproxima e a complexidade que abraça: Paulo Freire e Edgar Morin na educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 27, n. n. e022049, 17 agosto 2022. p. 1-19. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11014/pdf>. Acesso em: 3 abril 2023.