

O ENSINO-APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE PAULO FREIRE TEM A CONTRIBUIR NESTE PROCESSO?

*Kasandra Conceição Castro*⁶³

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar contribuições da pedagogia de Paulo Freire para o processo ensino-aprendizado na educação escolar indígena. A partir dos fundamentos antropológicos e históricos do pensamento pedagógico deste autor, analisa esta como uma pedagogia da *práxis*, voltada para despertar a consciência e a ação transformadoras. Neste contexto, o ensino-aprendizado é posto em novos fundamentos críticos e é este contexto que justifica as questões norteadoras deste estudo: quais as características do processo ensino-aprendizado na pedagogia de Paulo Freire? Quais as contribuições que o pensamento deste autor nesta área oferece para o ensino-aprendizado na educação escolar indígena? Com base em pesquisa qualitativa com fontes bibliográficas, o estudo mostra que a pedagogia de Paulo Freire põe o processo ensino-aprendizado sobre fundamentos como o diálogo, a relação horizontal educador-educando, a formação para a transformação, a valorização dos conhecimentos dos agentes envolvidos no processo educacional, contextualização sócio histórica do conteúdo e a indissociabilidade entre pedagogia e política. No contexto indígena, este modelo dialoga com as formas tradicionais de educação, ao implicar na ampliação da concepção sobre a educação escolar e sobre o que é a escola, a fim de que emergjam formas de consciência sobre a opressão destes povos que se convertam em formas de organização, mobilização e ação política emancipatórias.

63 Possui Bacharelado/Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA. Especialização em "A Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar" - UFPR. Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Membro dos Grupos de Pesquisa TEPE/UTP e NUPECAMP/UTP. Bolsista PROSUP/CAPES.

Palavras-chave: Ensino-aprendizado. Emancipação. *Práxis*. Paulo Freire. Educação Indígena.

TEACHING-LEARNING IN INDIGENOUS EDUCATION: WHAT DOES PAULO FREIRE HAVE TO CONTRIBUTE TOWARD THIS PROCESS?

Abstract

This article aims to analyze the contributions of Paulo Freire's pedagogy toward teaching-learning process in indigenous school education. From its anthropological and historical foundations of this author's pedagogical thought, he discusses this as a pedagogy of praxis, aimed at awakening transformative awareness and action. In this context, teaching-learning is restored to new foundations and it is this context that justifies the guiding questions of this study: what are the characteristics of the teaching-learning process in Paulo Freire's pedagogy? What contributions does this author's thinking in this area offer for teaching-learning in indigenous school education? Groundwork on qualitative research with bibliographic sources, the study shows that Paulo Freire's pedagogy restores the teaching-learning process on fundamentals such as dialogue, the horizontal relationship between educator and student, training for transformation, valuing the knowledge of the agents involved in the educational process, socio-historical contextualization of the content and the inseparability between pedagogy and politics. Applied to the indigenous context, this model requires a broadening of the concept of school education and of what the school is, in order to emerge forms of awareness about the oppression of these peoples that become forms of emancipatory organization, mobilization and political action.

Keywords: Teaching-learning. Emancipation. Praxis. Paulo Freire. Indigenous Education.

Introdução

Este estudo nasceu da curiosidade inicial de aplicar a pedagogia de Paulo Freire na análise da educação escolar indígena brasileira, com o propósito de visualizar na legislação que normatiza esta política educacional indicativos da presença do pensamento educacional deste autor. Os debates entre os autores proporcionaram amadurecer a ideia de discutir o processo de ensino-aprendizado na educação escolar indígena com base na perspectiva do referido pedagogo. O resultado da pesquisa teórica e bibliográfica realizada mostra que o uso da pedagogia freiriana neste processo exige uma concepção ampliada de escola, a qual será discutida na última seção deste estudo.

Uma necessidade inicial que se impôs à discussão do processo de ensino-aprendizado em Paulo Freire aplicado à educação escolar indígena foi a compreensão da especificidade da sua pedagogia. Para identificar esta especificidade, mostrou-se decisivo compreender também a antropologia filosófica e a filosofia da história do autor, isto é, sua concepção do que é o ser humano e de como ocorre o processo de desenvolvimento da história. Esta análise consta na primeira seção do artigo.

Os resultados desta discussão permitiram o entendimento freiriano do processo ensino-aprendizado no interior deste quadro histórico e ontológico no qual as forças da dominação, opressão e exploração se chocam contra as da liberdade, da justiça e da humanização. Neste contexto, a pedagogia emerge como *práxis* e, assim, como uma das forças intelectuais e físicas transformadoras da história. Em seguida, este quadro de referências foi utilizado para analisar o processo de ensino-aprendizado na educação escolar indígena, a fim de compreender algumas contribuições que a pedagogia freiriana pode oferecer a esta modalidade. Este processo é concebido, dentro de um contexto que Freire (1987) denomina de educação bancária, como um monólogo no qual um professor transmite ativamente e os alunos interiorizam passivamente conhecimentos e informações, este processo é revisto e ampliado na pedagogia freiriana, que coloca o diálogo no seu fundamento.

Neste sentido, a pergunta que este estudo busca responder é: quais as características do processo ensino-aprendizado na pedagogia de Paulo Freire? Quais as contribuições que o pensamento deste autor nesta área oferece para o ensino-aprendizado na educação escolar indígena?

O estudo é de caráter teórico e bibliográfico. Para sua realização, utilizou-se como fontes principais do pensamento pedagógico de Paulo Freire os livros Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Esperança (1992), Pedagogia da autonomia (1996), Pedagogia da Indignação (2000), além dos textos: Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena (1982) e Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores (1995).

Apontamentos sobre a Antropologia Filosófica e Filosofia da História de Paulo Freire

Com base na leitura de suas obras (FREIRE, 1967, 1982, 1987, 1992, 1995, 1996, 2000) e de comentadores como Gadotti (2007a, 2007b), Saviani (2008), Carvalho e Pio (2017), pode-se afirmar que a pedagogia freiriana é uma pedagogia da *práxis*. Este termo está no fundamento desta pedagogia não somente por uma questão política e ideológica, mas por uma questão que o autor considera ontológica, isto é, própria da condição humana e pressuposto da humanização. Nas suas palavras:

Os homens são seres da *práxis*. São seres do quefazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhece-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 1987, p.70).

Originária do pensamento marxista, em Freire (1967, 1987) o conceito de *práxis* também significa ação e reflexão, teoria e prática conjugadas para um processo de transformação do mundo pela liberdade, pela justiça e pela própria afirmação da humanidade. A diferença é que aqui se está no campo estrito da pedagogia e, assim, da *práxis* pedagógica ou, ainda, da pedagogia como *práxis*.

É importante salientar que o processo de libertação deve ocorrer nas duas dimensões primordiais ou essenciais da existência humana: na relação do homem com a natureza e na relação do homem com os outros homens (MARX, ENGELS, 2001). Em outros termos, a libertação na dimensão natural e na dimensão social ou histórica.

Logo, a pedagogia freiriana não negligencia a função do conhecimento e da técnica como requisitos para o domínio da natureza e a maximização dos recursos naturais, mas já advoga por uma forma diferente de relação homem-meio natural destituída do caráter predatório em que esta se dá sob o capitalismo. Do mesmo modo, não negligencia a importância do conhecimento e da técnica social, mas advoga que estes devem estar em sintonia com a emancipação dos oprimidos e, assim, com a ruptura dos sistemas de dominação, opressão e exploração social.

Neste contexto, como um ser da *práxis*, o homem é ontologicamente destinado a transformar o mundo, tanto o natural quanto o social. Assim, reduzi-lo a mero espectador dos acontecimentos, a um ser que apenas absorve mecanicamente informações e conteúdos, sem contextualizar socialmente e, principalmente, questionar a aplicação prática deste conhecimento para o aprimoramento da sociedade, é boicotar e impedir o desenvolvimento da sua humanidade.

Freire deixa transparecer a centralidade da *práxis* não somente na sua antropologia filosófica, mas, também, na sua filosofia da história e na sua própria esperança com a humanidade quando estabelece como destino da história a condição ontológica do ser humano e não as formas históricas da exploração, dominação e opressão. A longa passagem a seguir ilustra esta percepção do autor:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é *distorção da vocação do ser mais*. É *distorção possível na história, mas não vocação histórica*. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é *vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer* a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significado.

Esta somente é possível porque *a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado* (Grifo nosso) (FREIRE, 1987, p.16).

Deste modo, a condição ontológica do ser humano é, também, para Freire, a sua vocação histórica: em última instância, uma vocação para a liberdade, a justiça e para a própria afirmação da sua humanidade, pois a *práxis* não é senão a liberdade, a justiça e a humanidade buscando se realizar na história.

Toda pedagogia de Paulo Freire se desenvolve dentro deste quadro fundamental de concepção antropológica e histórica. Deste modo, para ele, a pedagogia como *práxis* educacional é uma exigência ontológica e histórica do ser humano. Como tal, deve despertar naqueles que estão submetidos à opressão, dominação e exploração as habilidades da consciência e da ação transformadoras, declinadas como consciência-ação emancipatórias, libertárias, humanizadoras e justas.

É precisamente por isso que a pedagogia freiriana está umbilicalmente ligada à educação popular. Esta, como o nome sugere, tem como finalidade a emergência política e democrática das massas, a emancipação das camadas populares, dos que se encontram oprimidos, submetidos à injustiça, aprisionados, desumanizados. Portanto, uma pedagogia colada a um projeto político, social e humanizador alternativo à ordem fundada em sistemas de opressão (FREIRE, 1967, 1987; GADOTTI, 2007a, 2007b). Como nota Gadotti (2007a, p.52):

não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire descolado de um projeto social e político. Por isso, não se pode “ser freireano” apenas cultivando suas ideias. Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de um “outro mundo possível”. Sua “pedagogia sem fronteiras” é um convite para transformar o mundo.

Em virtude das dificuldades impostas pela estrutura formal, burocrática e de interesses, a educação popular desfruta de pouco espaço para se realizar dentro da escola oficial padrão. Por isso, esta prática pedagógica floresceu dentro de estruturas educacionais alternativas, como os partidos políticos ligados às causas trabalhistas, os sindicatos de trabalhadores, os movimentos sociais de modo geral. Como nota Gadotti (2007b, p.24) Paulo Freire:

deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora de educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

É este quadro referencial, de teoria e ação, ontológico e histórico, que se analisa a importância da pedagogia freiriana para o processo de ensino-aprendizado na educação escolar indígena.

O Processo Ensino-Aprendizado no Contexto da Pedagogia Freiriana

Paulo Freire (1967, 1987) defende uma pedagogia que, segundo Weffort (1967), corrobore com a ascensão política e democrática dos oprimidos, por isso, esta pedagogia deve estar comprometida com uma educação essencialmente política e democrática, a qual, no caso da educação escolar, realiza-se no próprio processo ensino-aprendizado. Neste sentido, o autor distingue entre o modelo bancário e o modelo libertário ou problematizador de educação.

O modelo bancário é antidialógico, vertical, centralizado, autoritário e acrítico (FREIRE, 1967, 1987). Antidialógico porque parte do pressuposto lockeano da mente como “tábula rasa”, como uma folha de papel em branco que deve ser preenchida com o conteúdo da experiência. Assim, o educador seria o portador da experiência do conhecimento e a mente do educando a tábula rasa a ser preenchida.

Os saberes acumulados pelos alunos nada importam neste modelo, por isso, este lhes reserva uma posição passiva, enquanto que ao educador cabe a posição ativa. Não há troca de experiências e conhecimentos, portanto, e o padrão de ensino é o do professor ensina/ aluno aprende, um manda o outro obedece.

Neste sentido, este modelo é também vertical, pois é imposto num ato de poder de cima para baixo pelo educador; centralizado, pois está centrado na pessoa do educador, seus conhecimentos, valores e experiências sobre o mundo; e autoritário, pois desconsidera a diversidade de conhecimentos, experiências e valores em favor de um padrão pré-estabelecido e divulgado pelo educador. Nas palavras de Paulo Freire sobre o educador próprio deste modelo:

Esta é, sempre, a certeza dos autoritários, dos dogmáticos, de que sabem o que as classes populares sabem, de que sabem o que elas precisam, mesmo sem falar com elas. Por outro lado, o que as classes populares já sabem, em função de sua prática e prática social, é de tal maneira “irrelevante”, “desarticulado”, que não faz sentido para autoritários e autoritárias. O que faz sentido para eles e para elas é o que vem de suas leituras, e o que escrevem em seus textos. É o que já sabem em torno do saber que lhes parece fundamental e indispensável e que, em forma de conteúdos, deve ser “depositado” na “consciência vazia” das classes populares (FREIRE, 1992, p.60).

Assim concebido, este modelo é também acrítico, porque negligencia na produção e transmissão do conhecimento os contextos sociais das experiências dos educandos, a participação e a expressão das

demandas destes que nascem das posições sociais ocupadas, além do que menospreza os saberes extraídos das experiências sociais diretas em favor de um conhecimento forjado nos gabinetes. Em síntese, este conhecimento não é transformador, mas conservador das condições e da estrutura de posições sociais, pois apenas domestica o educando, desenvolvendo habilidades para aceitar e servir à ordem social opressora (FREIRE, 1967, 1987, 1992).

A síntese deste modelo educacional fundamentado neste modelo de ensino-aprendizado foi denominada por Paulo Freire de “invasão cultural”, caracterizada pela “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p.86).

O processo ensino-aprendizado na educação libertadora ou problematizadora parte de fundamentos opostos: é horizontal, descentralizado, democrático e crítico. Isso porque a educação libertadora

não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p.38).

Deste modo, a relação educador-educando passa a ser fundada no diálogo e no afeto e não mais na autoridade e no poder. O educador não é mais um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador de diálogos entre sujeitos que compartilham e debatem conhecimentos, valores, informações, experiências entre sujeitos dotados de vivências, posições e condições sociais diversificadas (FREIRE, 1967, 1987, 1992). O próprio educador, neste caso, é também um educando e os educandos, educadores, num processo em que todos ensinam ao aprender e aprendem ao ensinar.

Neste caso, conhecimentos, valores, informações dos sujeitos presentes na ação educativa não são mais negligenciados uns pelos outros, mas servem de matéria-prima sobre a qual são agregados outros conhecimentos, valores e informações, dentro de um processo de construção e reelaboração dos saberes que exige diálogo, tolerância e respeito pelo diferente e pela diversidade.

Esta postura está dentro das exigências éticas apontadas por Freire em vários de seus escritos, como em Educação como prática da liberdade (1967), Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores (1995), e, ainda, Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa (1996).

É neste sentido que Ernani Fiori (1987), no prefácio à obra Pedagogia do Oprimido, salienta que, em última instância, o método Paulo Freire é um método de conscientização mais do que de educação, e

que este não pretende ser um método de ensino, mas, sobretudo, de aprendizagem.

Neste processo dialógico, o conhecimento debatido e dialogado não se volta mais para despertar as habilidades da acomodação, aceitação e submissão aos sistemas de opressões sociais, mas para despertar as habilidades da consciência e da ação transformadoras.

Para isso, não problematiza mais o mero conteúdo didático de livros padronizados confeccionados como panfletos por burocratas, mas o conteúdo da realidade social, dos problemas, injustiças, oportunidades e possibilidades que afetam diretamente os sujeitos do conhecimento. Como salienta Gadotti (2007, p.35):

Nessa educação conscientizadora, educador e educando são sujeitos em diálogo na construção do conhecimento. A educação conscientizadora é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o amor, o ato de criação e recriação, partindo do estudo “em círculo cultural”, das situações-problema retiradas da realidade do educando.

É exatamente por isso que o processo ensino-aprendizado nesta pedagogia é crítico, pois envolve reflexão e ação dentro de um quadro de compromissos com a emancipação dos oprimidos, no sentido da valorização e do desenvolvimento das suas potências naturais, humanas, econômicas, culturais, políticas e sociais.

A emancipação dos oprimidos é o objetivo desta pedagogia porque o problema mais importante que uma sociedade e a humanidade devem enfrentar é o da opressão, desigualdade e injustiça social, uma vez que estas obstruem a realização das potencialidades humanas e, assim, o desenvolvimento da própria humanidade.

Uma educação deste tipo, evidentemente, não encontra acolhimento fácil dentro das salas de aula das escolas oficiais, uma vez que esta, como salienta Freire (1987, p.87), “não existe no ar, mas no tempo e no espaço” e, assim, “não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais”, ou, como sustenta Saviani (1999), uma vez que suas atividades fins, meios e procedimentos foram, em grande medida, moldadas pela necessidade política de adequar a mentalidade e o comportamento das pessoas à ordem social e, assim, direciona-se à conservação e manutenção desta ordem, sem questionar os mecanismos subjacentes a esta ordem que produzem injustiças e desigualdades sociais.

É válido lembrar que este papel reprodutivista da escola também é analisado por Bourdieu e Passeron (1992) em seu clássico estudo sobre o sistema de ensino oficial francês. Este estudo inspirou diversos outros em vários países do mundo, os quais contribuíram para a reformulação dos sistemas de ensino nacionais. E é válido lembrar que esta teoria da função reprodutivista do sistema escolar se mostrou eficaz como instrumento explicativo de sistemas de ensino em sociedades culturalmente bastante diferentes, como demonstra a tese de doutorado elaborada com base nesta teoria por Cheng (2012).

Do mesmo modo, o educador não encontrará estímulos para exercer este tipo de educação nos sistemas escolares oficiais. Neste caso, a adesão a esta pedagogia da emancipação é uma decisão política e esta decisão política está associada à ética que o educador abraça: “compromisso ético supõe compromisso político”, salienta Freire (1995, p.2). E ambos os compromissos estão associados a uma prática, que pode ser para a transformação ou conservação da sociedade e das pessoas.

Paulo Freire discute a questão ética que envolve o ato educacional com mais profundidade na Pedagogia da Indignação (2000). Nesta, a questão política, a questão ética e a questão da ação aparecem indissociáveis. Daí, o autor depreende que a pedagogia enquanto *práxis* é uma questão ética, política e prática, logo, depende de decisões do educador. O fato mesmo de poder decidir significa que não há apenas uma, mas várias opções éticas disponíveis. Freire (2000) apresenta ao menos duas: a ética do mercado e a ética universal, da solidariedade.

Esta associação entre ética, política e prática remonta, como lembra Amaral Filho (2018) à Aristóteles. Também no filósofo grego o que está em questão são as decisões que tomamos. Como salienta Amaral Filho (2018, p.389):

desde Aristóteles, a Ética tem que ser pensada junto com a Política: qual a vida que posso realizar junto aos outros? Se há opções, qual será a melhor a seguir? Há liberdade para decidir sobre isso, ou a única coisa que há é a liberdade para decidir sobre isso? Há de fato uma forma de vida melhor que a outra e, portanto, todos devem segui-la, sem distinção?

Deste modo, a pergunta que se estabelece é: qual a ética mais eficaz para alcançarmos a melhor forma de vida em comum? A resposta de Freire a esta pergunta está, novamente, umbilicalmente ligada à sua antropologia filosófica e filosofia da história: é aquela que está em consonância com a *práxis*, com a transformação, a emancipação e a liberdade, isto é, com a superação de todas as formas de opressão subjetivas e objetivas. Portanto, a ética universal, da solidariedade.

Neste caso, a ética de mercado, em verdade, não é compreendida pelo autor como uma ética, mas como uma transgressão da própria ética: “a própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século, é, em sim, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano” (FREIRE, 2000, p.54).

Eis, portanto, que a pedagogia freiriana coloca, agora, o educador e o ato de educar ante a questão: ser ou não ser ético? Se a opção for pela ética, o ato de educar deverá perseguir, necessariamente, a emancipação dos oprimidos, aí incluído o próprio educador que, como lembra o autor em Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores (1995), também está submetido a formas de opressão política, econômica e simbólica.

Outrossim, questionar-se sobre quais as melhores decisões para alcançarmos a melhor vida em comum, dentro de um processo ético em que os resultados das ações e relações resultem em ganhos recíprocos

para os sujeitos envolvidos (AMARAL FILHO, 2018), é também fazer uma escolha pelo tipo de sociedade que desejamos. De fato, a pedagogia freiriana não pode ser descolada de um projeto político e social, pois o objetivo do autor é, vencidas as formas de opressão, emergir para uma sociedade melhor, como lembram Weffort (1967), Gadotti (2007a) e Saviani (2008).

Em síntese, além do ensino de conteúdos didáticos definidos em currículos, livros e com base exclusivamente no patrimônio científico, filosófico e artístico europeu-ocidental, já denunciado por pensadores como Dussel (2005) e Quijano (2002, 2005) como parte de um processo de colonização do saber, dos valores e da cultura de povos não-europeus, o processo ensino-aprendizado na pedagogia freiriana toma novas dimensões que alteram o próprio modelo de aprendizado e ensino e a própria dinâmica e compreensão dos conteúdos envolvidos no processo educacional, ao agregar a dimensão política, crítica a estes conteúdos e ao valorizar os saberes informais, tradicionais, as filosofias, ciências e artes de cada contexto cultural.

Primeiro, porque já não é o monólogo, mas o diálogo que permeia a relação entre educandos e educadores. Segundo, porque a própria noção de educandos e educadores é resignificada, uma vez que as experiências, os conhecimentos e valores dos agentes educacionais envolvidos no processo são intercambiados e valorizados para a adequada interpretação, compreensão, explicação e atuação sobre a realidade prática. Terceiro porque o conteúdo trabalhado já não é um mero recurso informativo, mas formativo e transformativo, no sentido da formação e transformação da consciência e da realidade prática. Quarto, porque não é um processo cujo fim se esgota no desenvolvimento de habilidades para ler, escrever e alcançar uma profissão, mas, além disso, para aprender a interpretar de modo socialmente contextualizado. Quinto, porque parte da valorização e problematização dos conhecimentos, valores e informações acumulados pelos agentes educacionais. Por fim, e em decorrência de tudo isso, porque é um processo que envolve, de modo indissociável, formação pedagógica e formação política, no qual está imbrincada a organização, mobilização e a ação.

O que este processo de ensino-aprendizado tem a contribuir na educação escolar indígena? É o que se discute na próxima seção deste artigo.

Educação Escolar Indígena e o Processo Ensino-Aprendizado na Perspectiva de Paulo Freire

De acordo com Silva (2019), os guarani do Rio de Janeiro possuem uma expressão com a qual designam o seu tipo de conhecimento: *Mbya arandu*, sendo que “*Mbya* é a autodeterminação, e *arandu*, seus saberes e práticas” (SILVA, 2019, p.380). Trata-se de saberes práticos, que nascem da prática e se convertem em práticas, e que são indissociáveis da

capacidade de autodeterminar, isto é, garantir o controle da produção e reprodução da existência destes povos.

A autora nota que entre os povos tradicionais do Brasil este saber prático é comum: “Para diversos povos originários no Brasil, o aprendizado está no acompanhar, no *estar junto* (conviver), no observar, no imitar e no praticar determinado saber”.

Este saber prático não significa aleatório. Há uma sistemática de rituais, ações, códigos linguísticos, habilidades requeridas que são adquiridas mediante um processo que envolve observação da natureza, experimentação, criação de hipóteses e testagem para que sejam consagrados os conhecimentos e incorporados ao patrimônio imaterial destes povos (SILVA, 2019). Para esta autora, é este processo que permite a estes povos adquirir um conhecimento profundo sobre a natureza com a qual se relacionam diretamente e da qual dependem diretamente para se reproduzir:

Eles possuem conhecimentos profundos sobre o que chamamos de natureza, tais como: técnicas de plantio e de caçada (que incluem o conhecimento dos sons – grunhidos, assobios, gritos –, tipos de fezes, garras e pegadas dos animais), formas de descrição da vegetação e de classificação de espécies, dos solos, das paisagens, entre outros (SILVA, 2019, p.381).

Há, aí, então, o que se pode definir como uma pedagogia da prática que, assim como a pedagogia da *práxis* freiriana, orienta-se para as necessidades e interesses práticos, sociais, da coletividade. Esta educação prática viabiliza uma relação sinérgica e integrada entre homem e natureza, ambos indissociáveis, e isso viabiliza subjetivamente o estabelecimento de um conjunto de práticas objetivas, econômicas e sociais, sustentáveis. Neste sentido, tem muito a contribuir com as práticas econômicas e sociais insustentáveis da sociedade brasileira não-indígena.

Com o avanço do capitalismo sobre o campo, a educação prática destes povos pode se beneficiar, também, de uma pedagogia da *práxis*, a qual avança no processo de formação política, crítica e emancipatória para classes ou povos oprimidos. Neste contexto, a educação escolar indígena pode complementar os processos de formação tradicionais, agregando sobre a relação sustentável com a natureza a dimensão emancipatória política e histórica.

Além deste ponto, a pedagogia freiriana também tem entre seus princípios a defesa do diálogo e da valorização dos conhecimentos das diferentes classes, culturas e dos diferentes povos na ação educativa. Neste sentido, é uma pedagogia da diferença, pois defende e valoriza as diferenças culturais como potência, como riqueza humana e como fundamental para a reprodução, o desenvolvimento e a sobrevivência da própria humanidade.

Neste ponto, o modelo freiriano de ensino-aprendizado também dialoga com as formas tradicionais de educação indígena: a valorização

das singularidades, da diversidade, das diferenças culturais e linguísticas das populações indígenas, postura que se encontra em oposição à “educação para o índio” (MELIÁ, 1979, 1981; GRAZZI, SILVA, 1981) que prevaleceu como modelo de educação escolar indígena até a década de 1970, modelo no qual se pretendia suprimir as culturas indígenas originárias em favor da homogeneização cultural inspirada no modo de vida da sociedade não-indígena e integração do índio a esta sociedade.

Dito isso, convém salientar que a conquista do direito à diferença na educação indígena foi alcançada, em termos formais ou legais, por estes povos através de diversas normas desde o final da década de 1990. Destas, as mais importantes são:

- O Parecer n.º 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena;
- A Resolução do CNE n.º 03/99, de 10 de novembro de 1999, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- A Resolução CEB/CNE n. 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Nesta última Resolução, o Artigo 4º salienta que, entre os elementos básicos da “organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena” está:

a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo (Inciso II).

No Artigo 15, Inciso I, esta legislação também salienta a importância de um currículo que leve em consideração as “especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação”. Deste modo, a questão da diversidade também se encontra contemplada na legislação educacional escolar indígena.

Mesmo que se trate de letra jurídica, estes reconhecimentos são conquistas importantes das populações indígenas pois rompem com uma lógica da integração, da homogeneização, da modernização e da descaracterização da diversidade socioeconômica, cultural e do modo de vida das populações indígenas que marcou a política indigenista oficial ao longo do século XX (HALE, 2002; GUSTAFSON, 2002, 2009; LUCIANO, 2006; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2009; AIRES, 2009; BICALHO, 2011).

Outra importante contribuição que a pedagogia freiriana oferece ao processo ensino-aprendizado na educação escolar indígena é a valorização do saber destes povos e o processo mútuo de ensinamento e aprendizagem que ela advoga. Com efeito, desde Lévi-Strauss (1978, 1989) e Mircea Eliade (1972, 2000) e Campbell (1990), a noção de inferioridade do mito enquanto sistema de conhecimento eficaz sobre a natureza, as relações sociais e a vida foi desmontada e abandonada.

Deste modo, a troca de experiência, valores, concepções de mundo e conhecimentos entre as populações indígenas e as não-indígenas é salutar não apenas para a institucionalização das relações sociais em parâmetros civilizados, mas, também, porque incrementa, enriquece e empodera ambas as sociedades naquilo que é uma das características estruturais da sociedade brasileira, que é a diversidade e miscigenação de etnias, línguas, modos de vida e culturas.

Não se trata, aqui, da defesa de uma democracia racial, tal como preconiza Freyre (1998), mas da construção de uma nova institucionalidade no processo de interação entre indígenas e não-indígenas, a fim de suprimir a barbárie praticada contra os primeiros desde o período colonial.

Também não se contesta o caráter dialético, enquanto espaço de “confrontos interétnicos” ao mesmo tempo em que de “criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade” (SILVA, FERREIRA, 2001, p.11) da escola indígena -suficientemente estudados e apontados pela literatura especializada-, mas de identificar e fortalecer as potencialidades desta modalidade de educação, para, a partir de práticas, aprendizados e amadurecimento de debates, construir estratégias que potencializem a própria capacidade desta educação como fator de transformação, resistência e emancipação nestas comunidades.

A legislação já ampara esta prática. Contudo, estas conquistas não são casuais nem fruto da boa vontade do ente estatal. Elas decorrem do movimento indigenista que se organizou e fortaleceu desde a década de 1960 e que teve entre suas referências ideológicas a pedagogia de Paulo Freire e o discurso do desenvolvimento sustentável.

Tanto a pedagogia freiriana quanto o discurso do desenvolvimento sustentável contribuíram para a emergência daquilo que Luciano (2006) denomina de percepção cidadã do índio. Segundo Luciano (2006, p.36):

Aqui os povos indígenas ganharam o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo.

O discurso do desenvolvimento sustentável é denominado por Fleury e Almeida (2007) de “novo paradigma da modernidade”. Nos anos de 1970 e 1980 foi este discurso que, colado ao movimento ambientalista, suscitou a organização e mobilização política das populações tradicionais em favor da defesa de seus modos de vida. Deste modo,

no movimento indígena, este “novo paradigma da modernidade” foi responsável pela aproximação das comunidades indígenas com agências de financiamento governamentais e internacionais para projetos de desenvolvimento comunitários, consolidação de parcerias entre estas comunidades e Organizações Não Governamentais (ONGs), pela formação de associações e organizações de base local, regional e nacional (HALE, 2002; GUSTAFSON, 2002, 2009; DEAN, 2002, 2014; SOUZA LIMA, 2004; OLIVEIRA, FREIRE, 2006; LUCIANO, 2006; FLEURY, ALMEIDA, 2007; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2009; AIRES, 2009; BICALHO, 2011; OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012).

É no contexto dos movimentos sociais que esta pedagogia pode contribuir de modo original para o processo ensino-aprendizado na educação escolar indígena, pois é aí que a reflexão-ação, educação-política, teoria-prática, em síntese, a *práxis* se impõe como necessária.

Com efeito, as dificuldades mencionadas anteriormente para esta pedagogia ser implementada nos sistemas escolares formais e oficiais a levou a explorar os espaços educacionais não oficiais, como os partidos políticos ligados às causas populares, movimentos ambientalistas, movimentos de trabalhadores rurais, movimentos indígenas, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, associações comunitárias, ONGs e movimentos religiosos católicos comunitários de base (PALUDO, 2005; GOHN, 2015; FIGUEIREDO, VERAS, LINS, 2016; COSTA, COSTA, 2018).

Por mais que a legislação educacional contemple a valorização da diversidade cultural e linguística destes povos, ela não trata, abertamente, da organização, mobilização, empoderamento e fortalecimento político das comunidades indígenas como um dos objetivos da educação escolar indígena. Também não possui, entre estes objetivos, a emancipação das formas de desigualdades, injustiças e opressões a que estão submetidos e ameaçados estes povos. No máximo, estabelece:

assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (Brasil, 2012, Art. 2º, IV).

Deste modo, o modelo freiriano de ensino-aprendizado pode ser complementado pelas práticas educacionais indígenas, mas, também, corroborar com a educação escolar indígena através de três movimentos: pela ampliação do currículo desta modalidade de educação escolar, pela revisão do conceito de educação escolar e pela ampliação do próprio conceito de escola.

Neste sentido, o diálogo com as práticas educacionais tradicionais beneficia o processo de ensino-aprendizado freiriano com a incorporação dos conhecimentos e dos métodos educacionais práticos destes povos, mas este também contribui para consolidar nos currículos o conhecimento mítico destes povos como um tipo de conhecimento formativo e transformativo.

Também pelo diálogo, ajuda a intercambiar estes conhecimentos com as sociedades não-indígenas, assim como a contextualizar o conteúdo dos conhecimentos estranhos à cultura destes povos dentro do seu referencial de crenças, valores, tradições e relações sociais.

Ademais, pode contribuir para agregar à educação prática uma educação para a *práxis*, o que, num momento de expansão do capital sobre as terras destes povos, pode ser um importante instrumento de resistência. Para isto, é requerido agregar ao conteúdo dos currículos, além de informações, conhecimentos e reflexões, também a contextualização histórica, a organização, mobilização e emancipação política e social das populações indígenas.

A pedagogia freiriana, assim, agrega a conteúdos simbólicos e práticos presentes no currículo da educação escolar indígena, corroborando para fortalecer processos emancipatórios que emergirem no seio destas populações.

Na concepção de educação escolar, a pedagogia freiriana também pode agregar à educação escolar indígena, incorporando dinâmicas educacionais tradicionais destas sociedades -como o ensino prático e em diversos espaços do território comunitário- às práticas da educação escolar.

Esta configuração reforça uma função que a escola já exerce junto às dinâmicas e às instituições sociais comunitárias, de fortalecimento do processo de empoderamento cultural, político e social local, de valorização, disseminação e fortalecimento das tradições, dos saberes, dos conhecimentos, valores, das concepções de mundo, representações, percepções, relações sociais, enfim, do modo de vida destas populações.

Ainda na configuração da escola no contexto indígena, as práticas freirianas de educação do campo podem servir de inspiração para reforçar, consolidar e ampliar o uso dos espaços tanto formais -no caso, as salas de aula ou o ambiente escolar oficial- quanto não-formais de educação: as associações, movimentos sociais, as ONGs, Cooperativas etc. Em outros termos, reforça a escola não como um espaço à parte, mas como uma instituição que permeia e interage com as demais instituições para potencializar as práticas econômicas, políticas, culturais, sociais sustentáveis e emancipatórias.

Neste contexto, a organização e mobilização política das populações indígenas ganha ainda mais relevância para a educação escolar junto a estas populações, pois estes estão entre os espaços que o processo de ensino-aprendizado utiliza nas práticas educacionais. Como tal, a educação escolar e a escola indígena corroboram para construir e fortalecer a luta e os espaços de luta política destes povos.

Considerações finais

Este estudo buscou refletir sobre as aproximações entre a concepção freiriana de ensino-aprendizado na educação escolar indígena com os processos educativos tradicionais destes povos. Para compreender esta aproximação, fez-se necessário compreender a especificidade da

pedagogia freiriana, a qual foi, com base nas leituras do autor e de alguns de seus comentadores, denominada de pedagogia da *práxis*.

Com efeito, para construir sua pedagogia, Paulo Freire desenvolveu uma antropologia filosófica e uma filosofia da história específica: o homem como um ser ontologicamente da *práxis* e a história como um processo cujo destino é a essência da *práxis*, isto é, a transformação, no sentido da emancipação, da libertação, da humanização e da justiça, do universo natural e social.

Nesta perspectiva, a pedagogia freiriana se apresenta como um projeto humanitário, político e social: trata-se de conciliar teoria e prática, reflexão e ação num processo de transformação e emancipação das formas de opressão, dominação e exploração objetivas e subjetivas, da consciência e da natureza, das relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Diferentemente da educação bancária, que se assenta sobre processos acrílicos, conteudistas, verticais, antidialógicos e autoritários de transmissão de conhecimento, logo, uma educação comprometida com a conservação, a acomodação e o encaixamento do sujeito à ordem social, a educação proposta por este autor busca conciliar o conteúdo formal com o conteúdo prático da vida e das experiências dos sujeitos.

Deste modo, busca a compreensão do conteúdo do texto pelo conteúdo do contexto social e histórico, de onde emerge a necessidade e o objetivo de não apenas alterar as formas da consciência, mas também as formas da realidade, de superar as formas de opressão da consciência ao mesmo tempo e em consonância com as formas de opressão sociais e históricas.

Neste contexto, o processo ensino-aprendizado em Paulo Freire ganha uma dimensão que a educação bancária não possui: deixa de ser um método de transmissão de conhecimento e passa a ser, como notaram Gadotti (2007b) e Fiori (1987) um método de conscientização, deixa de ser ensino-aprendizado de informações e conhecimentos e passa a ser, radicalmente, um método de aprendizado de transformação e emancipação.

Neste método, o antidiálogo ou monólogo cede espaço ao diálogo, o conteúdo da experiência dos sujeitos envolvidos no processo educacional é tomado como base para o despertar da consciência e para a própria discussão do conteúdo didático do conhecimento escolar, e, o processo educacional mecânico é substituído pelo processo orgânico, onde a reflexão e a ação são indissociáveis, a transformação da consciência remete à transformação da realidade, a ação pedagógica é irremediavelmente uma ação política.

Por isso, esta pedagogia encontrou pouco acolhimento nos espaços de educação formais, por isso, prosperou nos espaços de educação não formais: partidos políticos, movimentos sociais, associações populares, sindicatos de trabalhadores, ONGs, organizações da sociedade civil.

É esta especificidade da pedagogia freiriana que, caso deseje ser aplicada à educação escolar indígena oficial, exige uma reformulação

de seu currículo, da concepção de educação escolar e da própria concepção de escola.

Como salientado, esta reformulação requer que os currículos reforcem conteúdos subjetivos e objetivos, teóricos e práticos conectados ao contexto social, histórico, político, cultural destes povos. Requer uma educação escolar voltada para um processo de empoderamento e, como tal, de valorização e desenvolvimento social, econômico, cultural e político comunitário.

Na mesma direção, requer uma escola ampliada, que se estende além da escola indígena bilíngue, específica, diferenciada, intercultural e comunitária preceituada pela legislação educacional. Uma escola conectada aos tempos atuais, de avanço do capital sobre o campo, e, assim, que além do reforço de práticas socioeconômicas sustentáveis, fortaleça em seu currículo, como defende Paulo Freire, mas, também, outros pedagogos como Saviani (1999) e Gadotti (2007b) práticas políticas e culturais de resistência e emancipatórias.

Referências

AIRES, M. M. P. De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. *In*: AIRES, M. M. P. (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza. EdUECE, 2009.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Ética e estética são um? O que isto pode ter a ver com educação?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 387-399, abr./jun. 2018.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). Parecer CNE nº 14/99, de 14 de setembro de 1999: trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Governo Federal, Brasília: CNE, 1999.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Governo Federal, Brasília: CNE/CBE, 2002.

BRASIL (GOVERNO FEDERAL). **Resolução CEB/CNE n. 05/2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília/DF: Governo Federal, 2012.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BICALHO, B. S. dos S. Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, ANPUH, São Paulo, jul./ 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da *práxis* em pedagogia do oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.98, nº249, p.428-445, mai/ago, 2017.

CHENG, Shiuh-Tarng. **Cultural capital, economic capital, and academic achievement:** some evidence from Taiwan. Tese (Doutorado em Sociologia), Michigan State University, Michigan, 2012.

COSTA, G. L. P.; COSTA, A. M. M. Movimento indígena no Brasil: militância, educação e o caminho para a preservação cultural. **Anais V CONEDU**, Olinda-Pe, 17 a 20 de out. / 2018.

DEAN, Bartholomew. State Power and Indigenous Peoples in Peruvian Amazonia: a Lost Decade, 1990-2000. *In:* MAYBURYLEWIS, David (Org.). **The Politics of Ethnicity:** indigenous peoples in Latin American States. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

DEAN, Bartholomew. Indigenous identity and education in peruvian Amazonia. **Springer Science+Business Media Dordrecht**, 2014.

DUSSEL, Henrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

ELIADE, Mircea . **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FIGUEIREDO, João de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Lucicléia Teixeira. **Educação popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreco, 2016.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Versão Digitalizada.

FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J. Populações tradicionais e conservação ambiental: um a contribuição da teoria social. **Revista Brasileira de Agroecologia**, 2(3), 3-19, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. **8ª Assembleia do CIMI**, Cuiabá, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. Versão Digitalizada.

FREIRE, Paulo. Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. **Uberaba, Secretaria Especial de Educação e Cultura**, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 30ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão Digitalizada. Versão Digitalizada.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. Versão Digitalizada.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 34ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007a.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a Educação Popular. **Proposta: Revista trimestral de Debate da FASE**, n.113, p. 21- 27, jul./set., 2007b.

GOHN, Maria da Glória. A relação entre educação popular e sujeitos sociais na construção de sujeitos coletivos. **V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**, PUCPR, 26 a 29 de out./2015.

GRAZZI, Dalva Carmelina Sampaio; SILVA, Aracy Lopes da. **A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates.** In: SILVA, Aracy Lopes da. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GUSTAFSON, Bret. Paradoxes of Liberal Indigenism: Indigenous Movements, State Process, and Intercultural Reform in Bolivia. In: **Identities in Conflict: indigenous peoples in Latin American States.** David Maybury-Lewis Cambridge: Harvard University Press, 2002.

HALE, Charles R. Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. **Journal of Latin American Studies**, n. 34, p. 485-524, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado.** Lisboa: Edições 70, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** Campinas-SP: Papyrus, 1989.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006.

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. **Trançados da educação indígena.** In: SILVA, Aracy Lopes da. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, L. A. de; NASCIMENTO, R. G. do. Roteiro para *uma* história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais. **Anais do 8º Seminário Internacional de Educação**, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 3 a 6 de agosto de 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Ano 17, No 37, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 23/04/2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32^a ed., São Paulo: Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2^a ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ana Paula da. Saberes tradicionais tupi: estar junto, aprender, *nhembojera*. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 379-396, set.-dez., 2019.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA LIMA, A. C. de et al. A administração pública e os povos indígenas. *In: FALEIROS, V. de P. et al. (Org.). A era FHC e o governo Lula: transição?*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004. p. 293-326.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. Prefácio *In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Recebido: 08/12/2020

Aprovado: 23/04/2021