

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

MARCELLA HAUANNA CASSULA

**CRIANÇA INDÍGENA GUARANI: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS,
CULTURAIS E EDUCACIONAIS**

MARINGÁ
2013

MARCELLA HAUANNA CASSULA

**CRIANÇA INDÍGENA GUARANI: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS,
CULTURAIS E EDUCACIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Celia
Faustino

MARINGÁ
2013

MARCELLA HAUANNA CASSULA

**CRIANÇA INDÍGENA GUARANI: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS,
CULTURAIS E EDUCACIONAIS**

Artigo apresentado à Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Pedagogia, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Rosângela Celia Faustino - Orientadora (UEM)

Isabel Cristina Rodrigues (UEM)

Keros Gustavo Mileski (SEDUC)

CASSULA, Marcella Hauanna. **Criança Indígena Guarani**: aspectos sócio-históricos, culturais e educacionais. 2013. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo conhecer a vida da criança indígena Guarani, bem como aspectos de como é educada, como se desenvolve e como é sua relação familiar. Ao buscarmos compreender a criança Guarani, o referencial teórico adotado foi à Teoria Histórico-Cultural, cujos principais pensadores são Vigotski, Luria e Leontiev, que entendem o homem a partir do contexto do desenvolvimento e movimento histórico, ou seja, do desenvolvimento da humanidade que se modifica ao longo do tempo, bem como a cultura que é construída e reconstruída pelo homem e o caracteriza sendo esta, portanto, dinâmica. A pesquisa, de caráter qualitativo, se enquadra como pesquisa bibliográfica e documental, pois trata-se de um estudo sobre o que já foi produzido em relação à temática da criança indígena Guarani. A metodologia do trabalho constituiu-se em três momentos, primeiro abordaremos as políticas educacionais para os povos indígenas, no segundo momento apresentaremos alguns aspectos da criança indígena, tais como educacional, cultural e sócio-histórico e, por fim, algumas contribuições da Teoria Histórico Cultural à educação. A pesquisa contou com o apoio do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (LAEE), vinculado ao Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP/UEM), o qual possibilitou acesso às Terras Indígenas Guarani situadas no norte do Paraná, participação em Grupo de Estudos e também em intervenções Pedagógicas em escolas indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Criança Guarani. Paraná.

CASSULA, Marcella Hauanna. **Child Indigenous Guarani**: socio-historical, cultural and educational. 34 f. Completion of course work (Undergraduate Education) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ABSTRACT

This study aimed to assess the child's life Guarani indigenous as well as aspects of how educated, how it develops and how their family relationship. As we seek to understand the child Guarani, the theoretical framework adopted was the Cultural - Historical Theory, whose leading thinkers are Vygotsky, Luria and Leontiev, who understand the man from the context of the development and movement history, ie, the development of humanity it changes over time, as well as the culture that is constructed and reconstructed man-made features and which is therefore dynamic. The research, qualitative, qualifies as literature and documents, as it is a study of what has been produced in relation to the issue of child Guarani indigenous. The methodology of the work consisted in three stages, first discuss educational policies for indigenous peoples, the second time we present some aspects of indigenous child, such as educational, cultural and socio - historical and, finally, some contributions Theory of History cultural education. The research was supported by the Laboratory of Archaeology, Ethnology and Ethnic History (LAEE), under the Program for Interdisciplinary Studies of Populations (PIESP/UEM), which allowed access to the Guarani indigenous lands located in northern Paraná, participation in Study Group and also Pedagogical interventions in indigenous schools.

Key-words: Indigenous Education. Child Guarani. Paraná.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto central de discussão a busca por melhor conhecer a criança indígena Guarani, compreender como é sua educação tradicional, o que é importante em sua vivência, como se dão as interações familiares, o processo de desenvolvimento, a forma como as crianças se apropriam dos conhecimentos da cultura, e como a escola pode ser mais adequada partindo do que ela já sabe, do que tem valor cultural, da língua indígena e, tendo-a como sujeito ativo de seu aprendizado, para desenvolver novos conhecimentos, os conhecimentos universais.

A investigação teve como referencial a Teoria Histórico-Cultural, cujos autores principais são Vigotski¹, Luria e Leontiev, que defendem uma educação escolar que propicie um ensino sistematizado, intencional e significativo, capaz de promover a humanização, possibilitando uma formação ampla com a aquisição dos bens produzidos cultural e historicamente pela humanidade. O foco do trabalho esteve no estudo da documentação sobre a população indígena, na literatura da área e em aspectos da vida (socialização primária), da criança Guarani, visando refletir sobre educação familiar e educação escolar.

Ao realizarmos a revisão bibliográfica sobre as crianças indígenas, adotamos como palavras chave a vida, o desenvolvimento, a cultura, e a educação, tivemos como meios de busca sites sobre essa temática, google acadêmico e bancos de dados disponíveis na internet. A partir da seleção realizada após o levantamento bibliográfico o resultado obtido foi de trinta e dois trabalhos sobre criança indígena, o critério de seleção foi a abordagem específica da temática em questão. Entre os trabalhos selecionados vinte e cinco são artigos, uma dissertação, cinco livros e uma tese.

No que se refere às políticas educacionais para população indígena tem-se uma vasta legislação, destacamos aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da

¹ Considerando que Lev Semynovich Vigotski é um autor russo, as traduções de suas obras ora são escritas com a letra “i” ora com a letra “y”. Adotaremos a escrita com “i”, Vigotski.

Educação (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998); definindo que a educação escolar em Terras Indígenas deve ser intercultural e bilíngue. Assim, também apresentaremos os acontecimentos históricos e a legislação destinada a educação escolar indígena que atualmente objetiva ser bilíngue e diferenciada das demais instituições escolares da rede estadual de ensino. Para discorrer sobre o percurso da educação escolar indígena abordaremos as ações do Serviço e Proteção ao Índio (SPI), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e também pontuaremos o que diz a Constituição Federal de 1988 a esse respeito e a legislação que rege a educação escolar indígena até então.

Com os levantamentos bibliográficos realizados foi possível constatar que são poucos os estudos sobre esta temática. Nesse sentido, esta pesquisa permitiu conhecermos mais profundamente a realidade das crianças Guarani o que possibilita refletir sobre amplas possibilidades de aprendizagem escolar com apoio dos pressupostos da Teoria Histórico Cultural.

Para tanto esse texto divide-se em três partes. Primeiro apresentaremos um breve histórico das políticas destinadas às populações indígenas até o presente momento. Em seguida abordaremos as questões afetas a criança indígena, buscando compreender aspectos culturais, sócio-históricos e educacionais a fim de propiciar uma reflexão sobre quais seriam as práticas pedagógicas adequadas para o processo de ensino-aprendizagem da criança aqui estudada. Por fim, faremos uma exposição dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para o processo educativo, com vistas a compreender as contribuições da Teoria à formação da criança indígena.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS

A política educacional, elaborada nos anos de 1990, a partir do contido na Constituição Federal de 1988 sobre as populações indígenas, e do ordenamento jurídico subsequente, tais como o Decreto 26/1991; Portaria Interministerial 559/1991, Diretrizes Curriculares-MEC/1993, LDB/1996, RCNEI/1998 entre outros que regulamentam a educação escolar indígena determinam que as

escolas sejam diferenciadas, específicas, interculturais e bilíngues (FAUSTINO, 2006). No entanto, verificamos em nossos estudos a ausência de uma preocupação dessa legislação com a especificidade das crianças indígenas, o conceito de diferenciada e específica ainda não abrange elementos que de fato considerem a singularidade dos processos de socialização da criança, aqui em questão a Guarani.

Essa legislação orienta para que os próprios indígenas assumam as escolas como professores e gestores e que implementem a educação intercultural bilíngue em suas comunidades. Porém, a realidade das Terras Indígenas, demonstrado nos estudos de Faustino (2006) e das pesquisas realizadas no âmbito dos projetos desenvolvidos pelo Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM evidencia em sua grande maioria, uma situação precária decorrente da expropriação das terras com pouquíssimo acesso à formação e aos recursos tecnológicos. No âmbito da escola verifica-se a presença de contratos temporários, alta rotatividade dos professores e ausência de materiais didáticos diferenciados.

Conforme pesquisa de Iniciação Científica realizada no período de 2010 a 2011 (CASSULA e FAUSTINO, 2011), na cultura Guarani Nhandewa, nas Terras Indígenas no norte do estado do Paraná, os velhos (*tudjá*), são os falantes da língua Guarani nestas comunidades. Os professores indígenas se esforçam para aprender e ensinar a língua indígena na escola, porém, por seu uso não estar mais presente nas atividades cotidianas da comunidade, por carecerem de materiais didáticos específicos e metodologias de ensino apropriadas, enfrentam uma grande dificuldade nesse processo.

Tem sido comum a divulgação de dados sobre a avaliação do desempenho das escolas indígenas, que em geral são muito baixos (BRITO, 2008; CIEGLINSKI, 2009) e as pesquisas de campo corroboram com esta informação. Acreditamos que a escola, ao trabalhar com questões da cultura indígena, usar a linguagem oral e promover a aprendizagem da linguagem escrita com conteúdos contextualizados, estimulará o interesse da criança pela escola podendo promover uma melhor aprendizagem escolar.

A partir dos estudos realizados verificamos que os autores que trabalham com a temática indígena afirmam que por muito tempo a educação para estes

povos focava-se na catequização e na integração dessas populações à sociedade envolvente, ou seja, à sociedade de mercado. Primeiramente a escola para os povos indígenas incumbia-se prioritariamente de catequizar, mais tarde se encarregava de formar mão de obra e por último assumiu a função de introduzir os indígenas à Nação como trabalhadores nacionais como qualquer outro sem distinções, desconsiderando características étnicas ou culturais (BRASIL, 1999, p. 4).

[...] Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao bilíngüe, a tônica foi sempre negar a diferença, assimilar os índios, fazer que se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a escola entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999, p. 4).

Fica evidente que nesse processo a legislação não considerava as questões étnicas, as características que identificavam a população indígena e suas práticas culturais. Assim a escola para esses povos interfere negativamente na educação, pois, se coloca como impedimento no modo de ser indígena e conseqüentemente na transmissão da cultura a medida que impõe valores alheios.

Ao tratarmos das políticas educacionais para os povos indígenas e sobre a questão da criança Guarani e seus aspectos sócio-históricos e educacionais, consideramos relevante ressaltar a diferença existente entre educação indígena e educação escolar indígena. Entende-se como educação indígena aquela educação que os mais novos são instruídos pelos mais experientes para situações da vida cotidiana, como, por exemplo, caçar, pescar, como agir diante de determinada situação, como se comporta um homem e uma mulher perante o grupo. A transmissão de conhecimentos tradicionais da própria cultura também compõe o que entendemos como educação indígena.

Por educação escolar indígena defendemos o ensino sistematizado e intencional de conhecimento científico elaborado e acumulado historicamente pela humanidade. Neste trabalho compartilhamos do conceito de educação no qual

[...] o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das crianças; nela se expressa a colaboração entre adultos e as crianças, orientada a que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual, elaboradas pela humanidade. O ensino e a educação são os meios com que os adultos e as crianças, graças a cuja realização estas reproduzem em si as necessidades surgidas historicamente, indispensáveis para a solução exitosa das diversas tarefas da vida produtiva e cívica das pessoas (DAVIDOV, 1988, p. 243 apud FACCI, 2004, p. 243-244).

Nesse sentido a educação indígena não pode ser confundida com a educação escolar indígena, o que não quer dizer que na educação escolar indígena não possa haver elementos da cultura indígena. Tendo em vista que, a educação escolar indígena tem como característica o ensino bilíngue garantido pela legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988 que reconhece os povos indígenas como cidadãos e garante o direito de uma educação bilíngue e diferenciada, ou seja, um ensino que contemple a língua indígena e a língua portuguesa conseqüentemente características de ambas as culturas.

Assim, a política educacional atual coloca que os objetivos das comunidades indígenas em seu processo educativo são:

[...] somar-se a experiência escolar com várias formas e modalidades que esta assumiu ao longo da história de contato entre índios e não- índios no Brasil. Necessidade formada “pós-contato”, a escola assumiu diferentes facetas ao longo da História num momento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas (BRASIL, 1999, p. 4).

Constata-se a partir dos estudos realizados que a escola vai se modificando ao longo da história, pois, em cada período o sistema educacional é alterado buscando atender a demanda da produção e das transformações sociais. Deste modo, podemos afirmar que a educação de uma determinada sociedade é diferente da outra, considerando que cada uma requer um homem com características que atendam aos seus interesses. Com base no

materialismo histórico (MARX e ENGELS; S/D), explica que a educação é determinada pelo modo de produção da vida material. Assim, a educação assume características diferentes de acordo com a contradição do movimento histórico e das lutas de classe, contexto no qual está inserida. Diante disso defendemos a ideia de que a escola foi criada para atender a necessidade de determinado momento histórico e assim como Andrioli (2012), destacamos a necessidade de estudos e discussões para compreendermos a intenção dos organismos internacionais² em promover a existência de diferentes processos educacionais na sociedade atual, cujo sistema econômico é capitalista.

As políticas públicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas do século XX, inseridas em um contexto de ações afirmativas (FAUSTINO, 2006) propugnaram uma maior inclusão de temáticas relacionadas aos povos indígenas nas universidades públicas. No interior destas políticas destaca-se a educação escolar indígena que, a partir dos anos de 1990, foi reformulada buscando uma maior participação das comunidades indígenas tanto na formulação de Propostas Pedagógicas, gestão e magistério, como na participação em projetos interdisciplinares visando uma melhoria na qualidade das escolas indígenas que, historicamente foram deixadas sob responsabilidade dos órgãos indigenistas.

Historicamente esta não é a perspectiva para a educação voltada para os indígenas. Durante séculos de contato a perspectiva era a de assimilação e integração destes à sociedade nacional sendo a educação um dos mecanismos utilizados nessa função. Nesse sentido, Ferreira (2001) divide a educação escolar indígena em quatro fases:

A primeira situa-se a época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo dos missionários católicos, notadamente os jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende a política de ensino da Funai e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação de

² Compreende-se por organismos internacionais, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outras, que propagam o respeito às diferenças e o reconhecimento da pluralidade como forma de harmonização entre os povos (FAUSTINO, 2006).

movimento indígena organizado em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p.04).

A política educacional no momento em que os jesuítas chegaram ao Brasil, segundo Faustino (2006, p. 29) era de cunho moralista, o que explica as práticas educativas dos padres jesuítas, buscando transmitir aos indígenas noções de civilidade, de disciplina, de obediência aos dogmas cristãos entre outras ações que visavam moldar essa população. A educação centrada na catequização, ministrada pelos jesuítas vai se findando no período pombalino, quando o Marquês de Pombal os expulsa e se responsabiliza pela educação, que, segundo Andrioli (2012) assume uma política de laicização deixando de lado interesses ligados a fé e intencionando a partir de então atender aos interesses do Estado.

Mais tarde, mesmo com o fim da colônia não houve alterações na política indigenista, pois, conforme Faustino (2006), o período imperial foi marcado por retirar os indígenas de suas terras colocando-os em aldeamentos. É a partir da proclamação da República e da disseminação da ideia de modernização que ocorreram algumas mudanças na política indigenista (ANDRIOLI, 2012, p. 29).

Na segunda fase temos a atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Criado em 1910 tinha como função principal aldear os grupos indígenas sobreviventes ao processo de ocupação das terras e exploração da mão-de-obra indígena e escrava. Este órgão foi extinto em 1967, no contexto do regime militar brasileiro e em seu lugar o governo ditatorial criou a FUNAI – Fundação Nacional do Índio. Ambas as instituições foram incumbidas dentre vários objetivos, de controlar os indígenas, garantindo seus direitos legais e contendo suas lutas e protestos em relação à perda das terras.

Em cumprimento a este objetivo, no período de atuação do SPI, os projetos educativos tinham um caráter civilizatório, ou seja, buscavam moldar o indígena à sociedade capitalista – mercado de trabalho assalariado e consumo de produtos industrializados – sendo assim, a educação deveria ensinar-lhes uma profissão, obediência, submissão, o abandono da língua materna e de outros elementos da cultura, considerados desnecessários e até

perigosos à manutenção da ordem imposta pela sociedade de mercado. (ANDRIOLI, 2012).

Este modelo de escola tem sua origem nas revoluções burguesas européias, principalmente a Revolução Francesa que criou um amplo sistema público de ensino no século XIX tendo sido o mesmo, adotado pela quase totalidade dos países capitalistas. O objetivo central da educação escolar nesse sistema é a formação das classes expropriadas para o trabalho e sua inserção nos princípios da cidadania capitalista (FAUSTINO, 2006).

Nesse sentido, no século XX, em todas as Terras Indígenas demarcadas, foram criadas escolas que funcionavam nos moldes das escolas laicas, rurais no Brasil (FAUSTINO 2006). Com o fim do SPI, a FUNAI foi encarregada, a partir dos anos de 1970 de atender aos pressupostos da educação bicultural e bilíngue orientados pelos organismos internacionais e, assim, estabeleceu convênios com linguistas do SIL – Summer Institute of Linguistics para esse fim (FAUSTINO, 2006).

Segundo Andrioli (2012), o SIL foi criado no México em 1930 e sua organização se baseava em uma relação de proteção de políticos e nesse sentido é válido mencionar que o convênio no Brasil foi realizado sob o comando de Darcy Ribeiro. No que se refere a esse convênio a proposta do SIL era elaborar um programa de alfabetização na língua indígena. Estudos realizados (FAUSTINO, 2006, p. 34) evidenciam que

[...] os missionários do SIL, amparados pelo *Informe Meriam* de 1928, defendiam que as escolas indígenas na América Latina deveriam, não só alfabetizar na língua materna como organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas.

Nesse momento, é possível identificar um reconhecimento das diferenças étnicas, pois, a proposta do SIL já contemplava a língua indígena no processo de escolarização. Após duas décadas (1970/1980), com a grande crise internacional do capital, que forçou o processo de abertura política e o fim do regime militar, a reivindicação dos movimentos sociais e étnicos por reconhecimento cultural, maior participação política, melhoria na qualidade de vida e no acesso a bens e serviços, principalmente terra, escola,

saúde, moradia e renda, as questões indígenas vão sendo reformuladas.

Também os movimentos internacionais ambientais do início da década de 1980, com foco, principalmente sobre a Amazônia, deram visibilidade à situação precária de muitos dos povos indígenas e as ameaças que alguns grupos, no confronto com os projetos de desenvolvimento como, por exemplo, o Calha Norte, a SUDENE, a Transamazônica, a Itaipu Binacional com desflorestamento que afetam drasticamente a vida no que restou dos territórios indígenas (FAUSTINO, 2006).

Nos ativismos transnacionais, lideranças indígenas se destacaram e usaram deste espaço para chamar a atenção sobre o fato de muitos povos e línguas indígenas continuarem desaparecendo do planeta. No contexto da Assembleia Constituinte que deu origem à Constituição Federal de 1988, lideranças indígenas de diferentes povos estiveram presentes com suas pinturas corporais, seus adornos, suas crianças, seus instrumentos e artefatos, o que chamou a atenção da sociedade brasileira para o fato de que “ainda” existiam índios em diferentes partes do Brasil (FAUSTINO, 2006).

Números e nomes de etnias começaram a aparecer. Falou-se em 180 línguas, mais de 200 povos e das questões vivenciadas: pobreza, desnutrição, mortalidade infantil, exclusão e outros problemas que expuseram os órgãos indigenistas brasileiros à severas críticas por parte do movimento social, das academias e da mídia. Nas academias foram incrementadas as pesquisas. Impulsionados pelos organismos internacionais (FAUSTINO, 2006), os órgãos de fomento passaram a incluir as temáticas da diversidade em seus editais.

Outro momento marcante na história da educação escolar indígena foi a criação das primeiras escolas indígenas custeadas pelo governo federal que foram criadas no momento em que o setor jurídico-administrativo estava sob responsabilidade do SPI (ANDRIOLI, 2012, p. 32).

Contudo, a educação destinada à população indígena por meio do SPI visava apenas transformá-los em trabalhadores nacionais (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 125). Desde o início até o fim do SPI a escola se caracterizava por formar indígenas para atender o mercado regional. Mais tarde, em 1967 o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Segundo Faustino (2006), essa a substituição ocorreu após acusações de corrupção. Mas, a criação da FUNAI dava continuidade ao interesse político de integrar os indígenas a fim de facilitar a conquista de terras. De posse da orientação para educação escolar indígena a FUNAI estabeleceu um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL), que auxiliaria no processo de codificação da língua indígena e coordenação de projetos educativos (FAUSTINO, 2006, p. 33).

A partir dos anos 1980, com a crise econômica mundial, políticas neoliberais passam a ser adotadas com a justificativa de autonomia indígena. Como explica Gentili (2007), o neoliberalismo atribui à educação valor de mercadoria e assim busca meios para estar a frente na direção do processo educativo, podendo sustentar a formação de mão de obra através da escola.

Com a Constituição Federal de 1988 a população indígena passa a vivenciar um contexto de inclusão, pois, no capítulo VIII, denominado **Dos Índios**, há um reconhecimento a elementos da cultura como costumes, línguas, crenças, tradições entre outros (BRASIL, 2005, p. 145). No que diz respeito a educação, a Constituição garantiu aos indígenas o uso da língua materna, definindo que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

§ 2º 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, 2005, p. 137).

Os estudos da área consideram a Constituição de 1988 um marco para a educação escolar indígena, pois, segundo Faustino (2006) é a partir desse momento que o Estado assume uma postura diferenciada em relação aos povos indígenas. O governo brasileiro por sua vez faz alterações na política educacional para educação escolar indígena e transfere em 1991, pelo decreto da Presidência da República nº26/91, a responsabilidade desta ao Ministério da Educação (MEC).

Em 1993 foi elaborado as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Esse documento significou mais um passo no percurso da educação escolar indígena, garantindo a implementação de políticas que considere a especificidade dos povos indígenas (BRASIL, 1994, p. 175)

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que insere a educação escolar indígena no sistema público de ensino (FAUSTINO, 2006, p. 154). Os artigos 78 e 79 com título VIII denominado “Das disposições Gerais” se referem especificamente a educação escolar indígena. O artigo 78 estabelece a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas sob responsabilidade do Sistema de Ensino da União e das agências federais. E o artigo 79 faz menção de um apoio técnico e financeiro para que se efetive a educação proposta no artigo anterior por meio de programas integrados de ensino e pesquisa. No que diz respeito à educação em nível superior, em 2011 é inserida na LDB, no artigo 79, a oferta de educação superior para indígenas, conforme a Lei nº 12.416 de 09 que prevê e garante o atendimento aos povos indígenas em universidades públicas e privadas.

Em 1998, foi elaborado pelo MEC um documento intitulado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento defende uma escola indígena específica e diferenciada, para isso apresenta como objetivo os seguintes itens:

[...] a) explicar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que possa traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (BRASIL, 1998, p 13).

Assim o RCNEI se caracteriza como um documento norteador, com função formativa contendo orientações pedagógicas referente às diversas áreas do conhecimento. Para Faustino (2006) outra característica marcante do RCNEI é a participação indígena em sua elaboração, pois, com isso atende-se ao proposto no documento intitulado Educação: um tesouro a descobrir, relatório da

Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (ANDRIOLI, 2012, p. 49).

Este documento, o RCNEI, está organizado em duas seções, a primeira intitulada “Para começo de conversa” que aborda os fundamentos gerais da educação escolar indígena e a educação indígena no Brasil. A segunda seção “Ajudando a construir os currículos escolares” é composta por itens sobre a organização do trabalho escolar, implicações para a formação de professor e outros atores institucionais e, por fim, contribuições específicas a cada disciplina da grade curricular da rede pública de ensino incluindo os conhecimentos indígenas e exemplos de como trabalhar esse conteúdo em sala de aula.

Para Mileski (2013), o RCNEI representa a concretização de reivindicações dos professores indígenas à construção de novas propostas curriculares. Esse documento se configura como um meio para que se reconheça a diversidade cultural e étnica da população indígena a fim de que se materializem propostas curriculares diferenciadas.

Contudo, como bem explica Mileski (2012), não podemos desconsiderar que, por outro lado, o RCNEI é um documento que foi elaborado no âmbito de uma agenda reformista para atender imposições internacionais. Nesse sentido, Faustino (2006) esclarece que, em um contexto de políticas neoliberais o RCNEI é fundamentado em um ideário conservador, pois, mesmo que pareça ser uma nova proposta pedagógica, trás consigo a reafirmação do modelo econômico vigente.

Seguindo as políticas elaboradas de forma cronológica, temos em 1999 a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio desse documento estabelece-se que,

[...] será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao que se refere ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola [...] (BRASIL, 1999, p. 9).

Outro documento importante referente a organização das escolas

indígenas, são as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 1999. Esse documento determina orientações para um ensino intercultural e bilíngue, define a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas. Nesse momento o Estado também elabora políticas para formação de professores e em 2002 o MEC apresenta os Referenciais para a formação de professores indígenas (ANDRIOLI, 2012, p. 54).

Em 2001 se institui o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172. Este documento contempla um capítulo destinado a educação escolar indígena. Um dos assuntos abordados nesse documento são os objetivos e metas para esta educação específica (BRASIL, 2001). Contudo, “nem município, estados e união se comprometem com os custos da educação escolar indígena” (ANDRIOLI, 2012, p. 57). Assim o PNE acaba sendo apenas mais um discurso que se configura como meio de relacionar as práticas sociais indígenas e as práticas sociais não indígenas.

No que se refere a cultura indígena ser trabalhada no âmbito escolar, temos em março de 2008 a aprovação da Lei nº 11.645, cujo texto estabelece que nas instituições de ensino fundamental e médio, sejam públicos ou privados torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo sobre essas etnias deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, incluindo diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

No ano de 2009 foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) que se configura como um dos resultados das reivindicações dos povos indígenas (ANDRIOLI, 2012, p. 59). Este documento menciona algumas das necessidades da educação escolar indígena, entre elas a importância da criação de Conselhos de Educação Escolar Indígena e da necessidade urgente de uma revisão dos RCNEI (BRASIL, 2009, p. 16).

Em 2009 os povos indígenas alcançam mais um de seus objetivos, por meio do Decreto nº 6.861 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. A

definição para o mesmo é apresentada no Artigo sexto, parágrafo único, conforme segue:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (Brasil, 2009).

A partir de então a população indígena passa a participar da organização da educação escolar indígena, sendo possível ter suas territorialidades e especificidades respeitadas, pois para a criação de um território etnoeducacional os indígenas tem que ser ouvidos (ANDRIOLI, 2012).

A partir dos documentos mencionados e do trajeto da educação escolar indígena fica evidente que a política do Estado brasileiro para as populações indígenas, orientada pelos organismos internacionais, por meio de pensamentos neoliberais, buscam atribuir autonomia as escolas ao entregar-lhes a gestão e determinadas responsabilidades, mas, na verdade essa é uma autonomia parcial, pois, o poder de decisão muitas vezes não está nas mãos dos gestores. Por outro lado, a autonomia que deveria ser algo positivo para a educação também possui alguns pontos negativos o que representa uma violência do Estado contra a sociedade, isso ocorre à medida que atribui a outras instâncias, sem preparação adequada, funções que deveriam ter a sua intervenção. Assim, o pensamento que se dissemina é de que se a escola não alcança seus objetivos e fracassa a responsabilidade não é do Estado, é da própria gestão da escola.

Com relação ao objeto aqui tratado, ou seja, a especificidade cultural, social e educacional da criança Guarani, percebemos que ainda temos muito que avançar no âmbito da legislação e a implementação da escola indígena para que a mesma consiga considerar nos processos formativos essa especificidade sem secundarizar a função principal da escola que é o trabalho com o conhecimento científico universal.

ASPECTOS SOCIO-HISTÓRICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI

A partir dos estudos realizados e do contato com algumas Terras Indígenas (TI) do norte do Paraná, possibilitados por meio de projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações vinculado ao Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIESP/LAEE/UEM). Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, as populações indígenas Guarani colocam as crianças como mediadoras das relações sociais e, além disso, reconhecem e atribuem a elas potencialidades no momento em que a concebem como sujeitos plenos e capazes de construir ambientes de sociabilidade.

Concluído esta etapa buscamos compreender aspectos da vida e educação da criança indígena Guarani abrangendo aspectos sócio-históricos e culturais com vistas à reflexão sobre as práticas educativas mais adequadas. Para pensar a criança indígena partimos da ideia apresentada por Mukhina, de que

[...] a criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência lhe proporcionar [...] o cérebro do homem continua a se formar depois do nascimento, de acordo com as condições em que a criança se desenvolve. Essas condições permitem encher as “páginas em branco” e, além disso, influenciam a própria constituição do cérebro (MUKHINA, 1995, p. 39).

Assim, entende-se como aspecto sócio-histórico que a criança aprende a ser o que é, ela assume características a partir do meio social em que vive e das condições materiais ao seu redor, sobretudo sob a influência da cultura em que está inserida. A criança indígena se apropria dos conhecimentos culturais, práticas tradicionais à medida que vivencia essas ações pelo grupo que a cerca. Não é um processo natural, é uma educação de cunho familiar que é transmitida e caracteriza o outro no momento em que se apropria de tal conhecimento.

Conforme Mukhina (1995), a criança se apropria daquilo que lhe é permitido vivenciar, é a partir de experiências e das condições que a criança se desenvolve. Ao nascer, o cérebro humano tem sua maior parte disponível para adquirir o que lhe for proporcionado ao longo da vida e é com as experiências vividas que o homem começa a ser moldado, o seu contato com o outro e então a socialização influenciam em seu desenvolvimento. Partindo desse pressuposto tem-se uma explicação para as diferenças culturais, os Guarani, por exemplo, tem seu modo próprio de ser, denominado por eles como “*teko*” (ISA, 2013).

A partir de estudos realizados com os materiais (fontes orais: relatos, depoimentos, narrativas) disponíveis no LAEE/UEM sobre os Guarani Nhandewa e também das observações e intervenções realizadas em escolas indígenas no norte do Paraná constatamos um dos aspectos culturais e educativos, a imitação, que por sua vez é um dos elementos que caracterizam a criança indígena Guarani. O contato de crianças de faixa etária diferente em sala de aula nos permite identificar a imitação como um elemento positivo da cultura, sobretudo em sua contribuição à aprendizagem escolar. Segundo uma estudiosa da cultura Guarani

A imitação talvez seja um dos aspectos mais importantes na formação da pessoa Guarani e possibilita que cada uma construa seus comportamentos particulares, inspirando-se naquilo que a rodeia. [...] a criança passa a imitar tudo que a rodeia: animais, irmãos mais velhos. [...] a partir dos três anos as ações comunitárias são o alvo principal da curiosidade das crianças, que aí buscam modelos para suas ações. Na escola a imitação é privilegiada e quase todas as atividades partem de um modelo apresentado aos alunos (BERGAMASCHI, 2011, p.146).

Na Teoria Histórico-Cultural, segundo Vigotski a imitação é um processo dinâmico que contribui com a aprendizagem.

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. As brincadeiras da criança não são simples recordação do que vivemos, mas uma reelaboração criativa de impressões

vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p.16).

Nesta teoria, a imitação não ocorre apenas no cotidiano, mas tem função relevante na formação das funções psíquicas superiores e por isso deve ser considerada na escola.

[...] O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001a, p. 331).

Constata-se que para a população indígena aqui referida, a educação escolar é diferente da educação recebida pela família e ainda, segundo os autores (NASCIMENTO, et al., 2011), são escassos os estudos sobre os processos de aprendizagem da população indígena em suas particularidades, especificamente se tratarmos de uma escola indígena diferenciada e específica no âmbito de uma perspectiva intercultural como deve ser.

Para essa etnia a criança indígena possui um papel muito importante dentro da sociedade e reconhecer isto é compreender que ela é um ser completo, ativo na construção das relações, integrante da sociedade e construtora de

cultura. Isto porque, como descrevem os autores, a partir da interação as crianças constituem suas próprias identidades (NASCIMENTO, et al., 2011).

Com as observações e intervenções em escolas indígenas verifica-se que as crianças participam de tudo que acontece na Terra Indígena e por isso são fonte de informações para todos, elas aprendem brincando, observando e se desenvolvem nesse processo, em meio a liberdade, permissividade e autonomia que lhe é atribuída. As crianças aprendem e ensinam entre si e durante socializações elas conseguem se identificar a partir do modo de viver da família.

Observa-se também que as crianças estão sempre entre os adultos e não são vistas por eles como um fator que pode inviabilizar a atividade a ser realizada no momento em questão. Nisso percebe-se uma característica diferente da sociedade ocidental, que por vez, os adultos ao participarem de cursos e em seus momentos de estudos optam por estar a sós, sem a presença de crianças por perto, pois, elas são vistas, muitas vezes, como um impedimento para que se possa concentrar a atenção e assim, como um fator negativo. Nesse sentido essa sociedade culturalmente destina a criança a outro ambiente, seja a um centro infantil ou a um local separado dos adultos.

Na cultura indígena Guarani, diferentemente da sociedade ocidental, desde cedo as crianças acompanham a movimentação dos pais e outros parentes na construção e reconstrução de vínculos, assim, desde os primeiros anos de vida a criança inicia o exercício de aprendizagem e domínio dos elementos de sua cultura, constroem-se então os estilos comportamentais considerados como exclusivos. Desse modo, as transformações na organização social devido a mudanças nos ambientes de vida interferem nos processos de socialização das crianças.

Considera-se também a postura dos pais e sua relação com as crianças. Em estudos realizados constata-se que os pais reconhecem a necessidade que a criança tem de brincar e contribuem para esse momento de lazer e de aprendizado. Landa (2011) escreve sobre criança indígena e sobre etnoarqueologia, a pesquisadora busca compreender a participação da criança na interpretação arqueológica. Em seu trabalho a autora apresenta atividades realizadas por crianças, abrangendo a faixa etária da criança ao aprender a andar até os 13 anos e também itens da cultura produzidos por ela e para ela. Mas,

destacamos neste momento a atividade de elaboração de um brinquedo por um pai.

Entre os objetos produzidos por adultos para crianças encontrou-se um conjunto de arco e flecha que era portado por um menino com idade próxima aos quatro anos, ao acompanhar a família na caminhada pela aldeia para a execução das atividades cotidianas. O conjunto foi produzido pelo pai, como uma forma de distinção da sociedade não-índia, segundo seu depoimento. Foi feito de uma tira de tronco de árvore flexível, 40 cm de comprimento e foi amarrada com fio de lã. As flechas foram confeccionadas de madeira leve, sem ponta, e mediam em torno de 40 cm de comprimento (LANDA, 2011, p. 55-56).

A elaboração desse brinquedo pelo pai está carregada de significados, transmissão de conhecimentos, educação tradicional entre outros. Ao confeccionar o conjunto de arco e flecha o pai se preocupou em atender a criança em suas especificidades, utilizou uma madeira leve para facilitar o manejo da criança, fez a lança sem ponta para não ter perigo de se ferir e utilizou medidas apropriadas ao tamanho da criança, ou seja, fez um arco em miniatura. Além disso, a autora afirma que o brinquedo foi feito para diferenciar a criança indígena da não indígena, isso representa, em outras palavras a reafirmação e valorização da cultura.

Na antropologia, alguns autores como, por exemplo, Tassinari (2007), afirmam a autonomia que a criança indígena exerce em seu cotidiano, contudo, defendem a ideia de que a escola ao se organizar de modo a deixar as crianças de faixa etária aproximada no mesmo ambiente acaba por retirá-las do convívio social e conseqüentemente retiram das crianças indígenas sua autonomia no que se refere a sua própria educação. Nesse sentido pontuamos a necessidade da instituição escolar, pois, ao olharmos por outro ângulo verificamos a importante função da escola ao possibilitar a criança o acesso ao conhecimento científico de forma sistematizada. Acredita-se que somente assim, por meio de uma formação plena pode-se alcançar a emancipação humana.

A criança indígena se constitui então, como um ser importante na manutenção da cultura, além de ser fonte de conhecimento a criança os socializa por meio da brincadeira. Tassinari (2007), ao relatar em seu trabalho a socialização das crianças, utiliza as palavras 'transmissão horizontal de saberes',

momento em que a educação acontece em interferência do adulto, é um momento em que as crianças maiores ensinam as menores. Nesse sentido, para refletirmos sobre a maneira mais adequada para orientar as práticas pedagógicas na instituição escolar indígena buscando melhor atender as crianças consideramos que,

Segundo Clarice Cohn (2005), para entender a criança indígena é preciso primeiro entender o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social (COHN, 2005, apud NASCIMENTO et al, 2011, p. 35).

Para essa reflexão, em busca das práticas pedagógicas mais adequadas, nos amparamos na Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista destacar suas contribuições à educação escolar e ao aprendizado efetivo para todas as crianças, independente de sua situação econômica e social como é o caso da criança Guarani.

CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS GUARANI

Como referencial teórico-metodológico, amparamo-nos na Teoria Histórico-Cultural cujos pensadores principais são Vigotski, Luria e Leontiev, que defendem a importância da cultura e da educação escolar para todos. Para essa teoria a educação escolar deve propiciar um ensino sistematizado, intencional e significativo, capaz de promover a humanização de todos, propiciando uma formação plena por meio da aquisição dos bens produzidos cultural e historicamente pela humanidade.

O conceito de aprendizagem na perspectiva Vigotskiana abrange dois processos. O primeiro é denominado conceito cotidiano ou espontâneo, é uma aprendizagem que ocorre no âmbito da família, a socialização primária; corresponde a tudo que a criança aprende pela observação, manipulação de objetos e experiências de vida em seu meio social, como por exemplo, algo que aprende em uma conversa com um adulto que é alguém mais experiente, em

uma igreja ou em qualquer apropriação de conhecimento que ocorra sem que antes tenha havido um planejamento, como escreve Vigotski (2009).

Os conceitos científicos caracterizam-se por serem planejados, sistematizados, descritos, refletidos, discutidos e intencionais. São os conhecimentos adquiridos na instituição escolar, principalmente pela escrita. Estes partem dos conhecimentos já adquiridos, ou seja, é um processo que vai dos conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos, é considerado um avanço intelectual uma vez que trabalha com as Zonas de Desenvolvimento.

Nesse aspecto destaca-se o papel da mediação feita pelo professor o que evidencia a importância da escola no processo de humanização do sujeito. É nesse ambiente, segundo Vigotski (2007), o lugar propício para se apresentar à criança as máximas elaborações humanas e contribuir para seu desenvolvimento físico e psíquico.

O tempo que a criança passa na escola deve ser significativo para sua vida, algo que possibilite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Afirmar que, o que se aprende precisa ter relação com a vida dos alunos “[...] não significa dizer que se deva ensinar o que os alunos gostariam de aprender” (HERNÁNDEZ, 1998, apud MOREIRA, 2010, p. 56-57).

A escola deve propiciar às crianças, o entendimento amplo sobre o meio em que vive, ajudando-a a conduzir-se do abstrato ao concreto, tornando-a mais capaz de entender seu papel como sujeito social que age e transforma o meio social. Conforme Leontiev (1978, p. 267),

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Portanto, cada ser humano aprende a ser homem, o processo de humanização se materializa conforme o sujeito adquire tudo que já foi alcançado durante o desenvolvimento histórico da sociedade. Todo conhecimento já produzido pela humanidade é um direito de todos, pois, o acesso a esse conhecimento possibilitará o desenvolvimento de novas funções psíquicas no sujeito.

Dessa forma, explicita-se que o lugar apropriado e privilegiado para que ocorra a transmissão e aquisição dos conhecimentos de forma sistematizada, planejada e intencional é a instituição escolar. O processo de apropriação acontece por meio da educação, de modo que, nas próprias palavras de Leontiev (1978, p. 273), “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”.

Para Chaves (2011), toda intervenção pedagógica deve objetivar a humanização da criança, para isso é preciso que o professor assuma uma postura e uma conduta política a partir de um referencial teórico metodológico que oriente seu trabalho e sua prática profissional. Segundo a autora uma das características de uma educação humanizadora é aquela que expressa a plena capacidade da criança durante o processo de ensino-aprendizagem, além disso, outro aspecto que diferencia a prática pedagógica humanizadora da prática que não favorece o desenvolvimento psíquico das crianças é a organização das atividades considerando as máximas elaborações humanas sem restrição de idade da criança. Nesse sentido o planejamento do trabalho é um fator crucial para uma ação intencional, assim,

[...] o trabalho pedagógico, seja qual for a área do conhecimento, pode, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, potencializar as funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, a memória e a percepção podem ser desenvolvidas com conteúdos, estratégias e recursos de ensino adequados, e a literatura infantil apresenta-se como fundamental em um processo educativo humanizador (CHAVES, 2011, p. 99).

Considerando as contribuições de Chaves (2011), para refletirmos sobre as práticas pedagógicas, buscamos entender o processo vivido pela criança em seu desenvolvimento, que, conforme Mukhina (1995) é um processo no qual a criança se apropria da cultura humana paulatinamente por meio das experiências sociais, dos conhecimentos e das qualidades psíquicas que essa cultura possui. Deste modo compreendemos que o processo em que o homem percorre ao se humanizar não é espontâneo, ele se realiza com o apoio do adulto e de maneira contínua (MUKHINA, 1995, p. 40).

A criança é um ser em desenvolvimento, aprende e se desenvolve por meio da interação social e é moldada a partir de então, internalizando e assumindo as características de seu grupo social, que no caso, é o que está em seu campo visual e contato mais próximo.

Neste sentido, Chaves (2008) escreve sobre a importância de intervenções pedagógicas em prol da aprendizagem das crianças e enfatiza a essencialidade do professor para que essa prática se concretize. No que se refere as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, também denominada Teoria Histórico-Cultural cuja fundamentação está nos escritos de Karl Marx (1818-1883) as ações compõe um dos elementos favoráveis ao processo de aprendizagem da criança. Dito isto,

Isso atenderia ao entendimento de Vigotski (2003) de que é necessário ampliar a experiência da criança, pois, quanto mais elementos se expõem às experiências das crianças, quanto mais ela vê, ouve e experimenta, mais aprende e assimila e, com isto, constrói-se uma base sólida para sua atividade criadora (CHAVES, 2008, p. 82).

Assim, considera-se a necessidade de um espaço escolar organizado de modo a possibilitar à criança vivências encantadoras. Esse momento ocorre, de acordo com Chaves (2008), a partir da maneira como o conteúdo escolar é exposto para criança, da disponibilização dos recursos e materiais didáticos na visão imediata da criança, enfim, o modo como o tempo e os espaços da instituição escolar estão organizados são fatores que contribuem positivamente ou negativamente na aprendizagem da criança.

Para a psicologia Histórico-Cultural, são essenciais as experiências pedagógicas que inferem a arte na idade escolar. Entende-se então que a aproximação da criança indígena com o não-vivido lhe abrirá caminhos para novas elaborações, pois, as novas experiências lhes permitirão alcançar novos conhecimentos e assim se desenvolver (CHAVES, 2008).

A criança indígena consegue absorver e aprender tudo que está a sua volta no convívio com a comunidade, como por exemplo, elaborar materiais artesanais, cantos, danças e a língua indígena, pois, é o que está em seu campo visual corriqueiramente. Todavia, é na instituição escolar que, com base no

conhecimento prévio do sujeito, será possível estimular a criança a desenvolver todas as suas aptidões humanas, por meio de uma ação planejada, intencional que envolva diálogo e afeto e sua concretização.

Com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Araújo (2012) afirma a importância da educação escolar como meio possível para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, além disso, explica que a aquisição da cultura produzida historicamente contribui para continuidade do processo histórico, que por sua vez é o elemento chave para que seja possível chegar-se a uma sociedade socialista. Por fim, a autora salienta que a Teoria vigotskiana deve ser entendida e utilizada como um método para análise com vistas à compreensão dos movimentos históricos e suas construções e não como um meio para resolver os problemas educacionais da realidade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, com base na Teoria Histórico-Cultural, que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre por meio do ensino, em outras palavras, ocorre durante a interação entre a criança e seu meio social, interação essa que se caracteriza pela mediação. Nesse sentido a escola assume um papel insubstituível, ela é o local onde se realizam ações planejadas e intencionais que possibilitam a constituição do psiquismo e das funções psicológicas superiores.

A educação escolar indígena atende a crianças que compõem, segundo Faustino (2006), uma população cuja organização sociocultural muito se diferencia da sociedade atual, regida pelo sistema capitalista. Enquanto os povos indígenas vivem coletivamente em um sistema de reciprocidade e rotatividade da terra o sistema capitalista se mantém com a exploração da força de trabalho humano e se caracteriza por disseminar o individualismo.

Padilha (2002), explica como a sociedade está marcada pelo individualismo que conseqüentemente afeta a educação, as pessoas se perdem e não conseguem se identificar naquilo que deveriam, no caso, o trabalho, pois, é por meio dele que o homem se torna homem, como bem escreveu Leontiev (1978, p. 267):

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Entende-se que desse modo a criança indígena assim como as demais crianças, nasce sem nenhum conhecimento, apenas com condições biológicas, mas, seu desenvolvimento está condicionado ao meio em que vive, suas relações e estímulos recebidos. Nesse sentido, os aspectos sócios-históricos da criança indígena se caracterizam de acordo com as especificidades de cada etnia. No campo educacional pode-se dizer que a criança Guarani, tem como uma de suas características culturais a imitação, que se configura como um elemento proeminente em seu processo de ensino aprendizagem. Evidencia-se então uma importante relação entre um elemento da cultura indígena e a educação escolar indígena, esta relação contribui positivamente para o processo de aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola:** estudo sobre a comunidade bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2012.

AQUINO, Elda Vasques; NASCIMENTO, Adir C.; NELSON, Maria de L. C. Educação Escolar: Processos Próprios de Aprendizagem da Criança Guarani/Kaiowá Antes da Escola. In: **IV SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE.** Campo Grande-MS, 2011.

ARAÚJO, Rita de Cássia de. **EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS INDÍGENAS XETÁ NO PARANÁ: UMA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.** 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2012.

BERGAMASCHI, M. A. A criança Guarani: um modo próprio de aprender. In: NASCIMENTO, A. C. (org). **Criança indígena:** diversidade cultural, educação e representações sociais. Campo Grande-MS: LIBER/LIVROS, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 46/2005 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=75830&folderId=655050&name=DLFE-46931.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Conselho Nacional de Educação. Parecer 14/99. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000069.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

BRITO, Luisa. **Em escola indígena, uma das piores no SAREP, a língua oficial é o Guarani.** 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL351374-5604,00-EM+ESCOLA+INDIGENA+UMA+DAS+PIORES+NO+SAREP+A+LINGUA+OFICIAL+L+E+O+GUARANI.html>>. Acesso em 16 de novembro de 2011.

CASSULA, Marcella Hauanna; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Ouvir dos Velhos, Contar aos Jovens:** memórias, histórias e conhecimentos Guarani Nhandewa. Relatório de Projeto de Iniciação Científica (PIBIC). Universidade Estadual de Maringá, 2010-2011.

CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, Marta. (Org). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011, p. 97-105 (Col. Formação de Professores, EAD, n.44).

CHAVES, Marta. Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In____. **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá, Eduem, 2008. p. 75 – 89.

CIEGLINSKI, Amanda. **Escola indígena do Tocantins fica com a nota mais baixa no Enem**. 2009. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2009-04-> Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 01 outubro de 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FAUSTINO, R. C. **Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, M. K. L. Educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, A. L. e Ferreira, M. K. L. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.71-111.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). In: **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-nandeva>>. Acesso em: 29 de março de 2013.

LANDA, B. dos S. Crianças Guarani: atividades, uso do espaço e a formação do registro arqueológico. In: NASCIMENTO, A. C. (Org.)... [et al]. **Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 160-284.

MARX e Engels. **A Ideologia Alemã**: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirnes, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. Volume I e II. Lisboa: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes, [s.d.].

MILESKI, Keros Gustavo. **A educação física na escola indígena**: a cidadania e a emancipação indígena em questão. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

MOREIRA, Mariana Aranha José. Interdisciplinaridade e ensino: dialogando sobre as questões da aprendizagem. In: **Interdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/gepi/>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2012. São Paulo, v. 1, n. 0, p.56-63. Out, 2010.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro [et al.]. **Criança Indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Adir Casaro Nascimento (Org.)... [et al.]. Brasília: Liber Livro, 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; FREIRE; Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PADILHA, Augusta. A prática pedagógica no contexto atual. In: PAVANELLO, R. M.; MORAES, S. P. G. de (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. p. 5-14.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Campo Grande-MS.

TEIXEIRA, Maria das Graças de Souza. A criança indígena no seu universo lúdico. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA-ANPUH-BA. **Anais Eletrônicos...2002**.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

