Educação infantil indígena: o direito, a participação dos povos e as práticas institucionais

Indigenous early childhood education: law, peoples' participation and institutional practices

Luciana Regina Andrioli[*]
Rosangela Célia Faustino[**]

Resumo: Dados Censitários (INEP, 2017), indicam um expressivo aumento no número de matrículas na educação básica nas escolas localizadas em Terras Indígenas. Discutimos neste artigo a Educação Infantil Indígena, tema pouco abordado, e um direito recente no Brasil. Problematizamos as políticas e orientações para essa etapa da educação básica, a participação indígena e o papel das famílias na educação infantil em uma comunidade Kaingang no Paraná, evidenciando aspectos da infância e da educação indígena, a formação e os dados sobre os professores da educação infantil, o espaço, as práticas e materiais didáticos, buscando explicitar a inserção da criança indígena na escola com a presença de mães indígenas que acompanham o processo. Essas discussões resultam de uma pesquisa documental e empírica com aporte da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciam que os povos indígenas, em sua resistência organizada, atuam em espaços institucionais locais e governamentais, visando à inclusão no sistema de ensino, porém com ações para ressignificá-lo.

[*] Graduada em Pedagogia (2009) e Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Tutora na Educação a Distância junto ao NEAD/Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá (2012 /2014/ 2016/ 2017/ 2018). Especialista em Teoria Histórico Cultural (2014). Professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Maringá.

[**] Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (FAE/UFMG-MG). Doutora em Educação (PPGE/UFSC). Mestre em Fundamentos da Educação (PPE/UEM). Graduada em Pedagogia (FAINSEP) e História (UEM). É Professora das licenciaturas de Pedagogia (UEM/PR) e Pedagogia Indígena (UNICENTRO/PR). É avaliadora do MEC/INEP no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação PPE/UEM-PR (Mestrado e Doutorado), Linha: Politicas e Gestão da Educação. É chefe do Departamento de Teoria e Prática da Educação - DTP/UEM (Gestão 2020/2022), coordenadora do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Indígena no Paraná, coordenadora do Programa Saberes Indígenas na Escola/SIE (MEC/SEMESP) - Rede (UFES, UFMG, USP, UEM, UFSC, UFRGS).

Palavras-Chave: Crianças Kaingang. Educação Infantil Indígena Professores Indígenas.

Abstract: Census data (INEP, 2017), indicate a significant increase in the number of enrollments in basic education in schools located in Indigenous Lands. In this article, we discuss Indigenous Early Childhood Education, a topic that is rarely addressed, and a recent gained right in Brazil. We question the policies and guidelines for this stage of basic education, indigenous participation and the role of families in early childhood education in a Kaingang community in Paraná, highlighting aspects of childhood and indigenous education, professional development and data about early childhood teachers, the space, the practices and didactic materials, seeking to explain the insertion of the indigenous child in the school with the presence of indigenous mothers who follow the process. These discussions are the result of documentary and empirical research carried out by the Historical-Cultural Theory. The results show that indigenous peoples, in their organized resistance, operate in local and governmental institutional spaces, aiming at inclusion in the education system, but with actions to redefine it.
Keywords: Kaingang children. Indigenous Child Education Indigenous Teachers.

Introdução

Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2016 (INEP, 2017) indicam a existência de 3.115 escolas indígenas no Brasil, o que caracteriza um aumento no número de escolas, comparando os dados censitários anteriores - 2.323 em 2005 e 3.085 em 2015 (BRASIL, 2007; BRASIL, 2015). A expansão não se dá somente pela criação de novas escolas, mas também pela regularização de um grande número de instituições e salas de aula que passam a ser reconhecidas como indígenas. Em muitos Estados brasileiros criou-se a categoria escola indígena como unidades autônomas dentro do sistema de ensino, e, com isso, se regularizou a situação de muitas escolas localizadas em terras indígenas, antes consideradas salas de extensão de outras escolas (BRASIL, 2007).

Destacamos a expansão da educação infantil[1], que nos últimos 8 anos, apresenta um crescimento de 56,9% o número de escolas que oferecem creche, totalizando 64,5 mil creches no Brasil, sendo que 295 estão localizadas em terras indígenas (INEP, 2017). O termo educação infantil, no sistema educacional nacional é recente, utilizado para definir a primeira etapa da educação básica que compreende a educação de zero a cinco anos (MOREIRA; LARA, 2012). O reconhecimento desse direito foi efetivado com o compromisso do Estado apenas a partir da *Constituinte de 1988*[2].

Dados do Observatório do PNE[3] apresentam que no Brasil foram 28.506 matriculas em 1.675 estabelecimentos de Educação Indígena na Educação Infantil. No Paraná, conforme o levantamento realizado no site do Dia a Dia Educação - consulta escola[4] constatou-se 6.621 matrículas nas 38 escolas indígenas. Destas, identificam-se 21 escolas indígenas Kaingang/ Xetá[5] e 16 escolas indígenas Guarani havendo a presença da educação infantil em consonância com a anuência destes povos.

Desta forma, neste artigo apresentaremos no primeiro momento a política para a Educação Infantil Indígena, e no segundo, alguns dos resultados de uma pesquisa de campo com o foco na pré-escola da Terra Indígena Ivaí, a formação e os dados sobre os professores da educação infantil e importância da organização do tempo, espaço e materiais didáticos para as crianças pequenas e o papel das mães da sala de aula da educação infantil, buscando compreender as vivências e a inserção da criança indígena na escola, partindo da perspectiva da

[1] Com o reconhecimento das escolas indígenas há o expressivo aumento no número de matrícula na educação básica nas escolas localizadas em terras indígenas, como apontam os dados censitários (BRASIL, 2007; BRASIL, 2013; INEP, 2016).

[2] A elaboração da Constituinte contou mobilização de movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento "criança pró-Constituinte", que reivindicaram o reconhecimento da educação infantil [...] como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas [...] A Constituição de 1988 reconheceu, então, a EI como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia o trabalho materno extradoméstico (ROSEMBERG, 2002, p.41).

[3] O Plano Nacional de Educação (PNE) ou Projeto de Lei (PL) nº 8035/2010. http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/estrategias/1-10-atendimento-em-comunidades-indigenas-quilombolas-e-do-campo/indicadores#matriculas-na-educacao-infantil-em-comunidades-indigenas

[4] Consulta escola - Dia a dia educação, Disponível em:http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/inicial

[5] Os professores Xetá atuam na Escola Estadual Indígena Cacique Kofej –EI EF na Terra Indígena São Jerônimo, por isso estão junto com os professores Kaingang.

Teoria Histórico-Cultural para compreendemos o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Política para educação infantil indígena

A Educação Infantil está presente nas 39 (trinta e nove) escolas indígenas existentes no estado. No entanto, Cruz (2016, p.788-789) destaca que as normativas voltadas para as crianças indígenas na Educação Infantil são recentes e "[...] configura-se como um dos novíssimos direitos das crianças indígenas brasileiras [...]", destacamos a *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* (I CONEEI)[6], aprovada pela Resolução CD/FNDE nº 9, em 2009, com critérios, parâmetros e procedimentos para sua assistência técnica e financeira, visando à implementação dos Territórios Etnoeducacionais[7], afirmam que é preciso que se

> [...] efetive o direito a educação específica, diferenciada, intercultural de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário, que definam normas específicas assegurando a autonomia pedagógica (os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos Povos Indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas [...] (BRASIL, 2009, p.18).

Na Conferência foi decidido que as comunidades interessadas na implantação da "Educação Infantil", os Sistemas de Ensino devem assegurar a oferta dessa modalidade,com a autonomia na definição e planejamento das diretrizes curriculares pedagógicas e lingüísticas e formação específica aos professores indígenas que atuam na "[...] educação infantil, preferencialmente com o domínio da língua materna para atender as crianças que devem também

[6] A I CONEEI resultou de propostas apresentas em Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena (COREEI), realizadas durante 9 meses em diversas regiões do Brasil com o apoio e a participação de representantes dos povos indígenas, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Fundação Nacional do Índio, associações indígenas, organizações não governamentais e pesquisadores do tema indicados pelos indígenas. A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI resulta da luta e reivindicação histórica do movimento indígena para discutir e avaliar as políticas educacionais voltadas para os Povos Indígenas (BRASIL, 2009).

[7] Aprovado pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências (BRASIL, 2009).

estudar nesta língua até a idade determinada por cada povo ou comunidade" (BRASIL, 2009, p.8).

Em 2010, foi publicada as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), apresentando uma *Proposta Pedagógica às Crianças Indígenas,* que assegura a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade. As propostas pedagógicas para a Educação Infantil aos povos indígenas devem:

> a)[...] Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; b)Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; c)Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; d)Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2010, p. 23).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena,* aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº13/2012, destaca que a Educação Infantil é um direito dos povos indígena assegurado e desenvolvido com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos princípios da educação diferenciada e específica, mas opcional para cada comunidade indígena, que irá discutir, decidir e avaliar as funções e objetivos tendo como base os referências culturais, assim decidir pela entrada ou não de suas crianças na escola desde a mais tenra idade (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13005/2014) destaca que uma das metas[8] é universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em

[8] O PNE apresenta 20 metas para a educação: **Meta1**: Educação Infantil; **Meta 2**: Ensino Fundamental - Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos; **Meta 3:** Ensino Médio; **Meta 4**: Educação Especial/Inclusiva; **Meta 5:** Alfabetização; **Meta 6**: Educação integral; **Meta 7:** Aprendizado adequado na idade certa; **Meta 8:** Escolaridade média; **Meta 9:** Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos; ; **Meta 10:** EJA integrada à Educação Profissional; **Meta 11**: Educação Profissional; **Meta 12:** Educação Superior; **Meta 13:** Titulação de professores da Educação Superior; **Meta 14**: Pós-graduação; **Meta 15:** Formação de professores; **Meta 16:** Formação continuada e pós-graduação de professores; **Meta 17:** Valorização do professor; **Meta 18:** Plano de carreira docente; **Meta 19:** Gestão democrática; **Meta 20**: Financiamento da educação.

creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste plano. Uma das estratégias da meta é

> **1.10 - Atendimento em comunidades indígenas, quilombolas e do campo**
> [...] Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (PNE, 2014).

Para Troquez (2016, p.81) o Plano apresenta a Educação Infantil Indígena apenas como uma distribuição territorial, o que ocasiona a "[...] impressão que as dificuldades que envolvem este oferecimento dizem respeito a questões de localização apenas", limita-se a questão territorial, não amplia a discussão ou as orientações sobre a Educação Infantil Indígena.

Na terra indígena Ivaí-Paraná, embora não tenha sido feita uma consulta formal pelo poder público, a comunidade decidiu pela presença da educação infantil desde o começo da escola, todavia nela atua para que esta instituição atenda as dinâmicas diferenciadas da vida indígena (ANDRIOLI; FAUSTINO, 2019).

Assim, a política educacional para Educação Infantil Indígena orienta no sentido de que cada escola considere a realidade na qual está inserida a criança e os conhecimentos próprios, cultura e língua, de cada etnia nos processos de ensino e aprendizagem, entretanto, não avançam nas discussões da Educação Infantil com as comunidades indígenas, apesar da presença de turmas nas Terras Indígenas.

Rotina da Educação Infantil no Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot

A participação nos projetos[9] possibilitaram viagens as Terras Indígenas no Paraná e o que chama a atenção é a presença das crianças em todos os momentos e nas atividades desenvolvidas nos âmbitos desses projetos. Neste sentido, apresentaremos os momentos em campo, as observações realizadas nas salas de educação infantil do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino.

O Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio está localizado na Terra Indígena Ivaí no município de Manoel Ribas. O nome do Colégio foi escolhido pelas lideranças para homenagear o primeiro cacique da comunidade Senhor Gregório Kaekchot, que ajudou a comunidade. As aulas começaram no salão de festas da comunidade, posteriormente duas salas de madeira e no ano de 1994 foi construída uma nova escola (PPP, 2010).

Atualmente, o Colégio atende a 876 alunos, distribuídos em 44 turmas no turno matutino, vespertino e noturno, oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, Ensino Médio, Educação Especial (Atendimento Educacional Especializado - AEE[10]), e atividade complementar-sala de apoio para o Ensino Fundamental e aulas de treinamento esportivo para o Ensino Médio, conforme dados do Dia a Dia Educação - consulta escola.

[9] Universidades sem fronteiras, Observatório da Educação Escolar Indígena, Saberes Indígenas na Escola e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Emancipação Humana (GEPEC), vinculado ao Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História e a Universidade Estadual de Maringá.

[10] Atendimento Educacional Especializado é "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008), com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Tabela 1: Dados turmas e matrículas

Turmas e matrículas do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – EIFM		
Etapas	**Turmas**	**Matrículas**
Educação Infantil	5	104
Ensino Fundamental	22	489
Ensino Médio	5	106
Educação Especial (AEE)	3	6
Atividades complementares	9	169

Fonte: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=eb4

Para atender os alunos, são 3 (três) prédios de alvenaria e uma construção de madeira. A infraestrutura do Colégio ainda é precária, mesmo com as reformas e ampliações, que foram realizadas desde 2003, a última no ano de 2017, apenas uma pintura, é preciso pensar no espaço físico que atenda as necessidades da comunidade escolar, pois também não há um espaço específico ou área para a educação infantil. Esta etapa da educação é ofertada em cinco salas no período vespertino, com turmas entre 20 a 23 alunos, e estão divididas em Pré I, que compreende o Pré A e Pré B, e Pré II com o Pré C, Pré D e Pré E. As salas de educação infantil são denominadas de Pré I e II, pois no Pré I atende crianças com 4 (quatro) anos completos ou a completar até 31 de março, e no Pré-II estão as crianças com 5 (cinco) anos completos ou a completar até 31 de março (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016).

Nas observações no mês de junho[11], verificamos atividades de pintura em uma das turmas, as crianças estavam pintando e traçando a letra A, a professora reforçava na oralidade a questão da pronuncia e das palavras com as iniciais da letra A, e trocava os lápis de cor para que também pintassem as figuras que representavam a vogal.

[11]Nos dias 5 e 6 de junho de 2017 participei do *Planejamento de Intervenção Pedagógica* na Terra Indígena Ivaí que compõe as atividades do projeto: Saberes Indígenas na Escola, coordenado pelas Professoras Doutoras Rosangela Célia Faustino e Maria Christine Berdusco Menezes, com a oportunidade da viagem observei as salas da educação infantil e conversei com as professoras indígenas e não indígenas.

Conforme Arce e Jacomeli (2012, p.2), o trabalho intencional que contempla o desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social da criança, resulta no

> [...] processo de escolarização, um processo de compreensão, apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos. Paulatinamente estamos possibilitando a essa criança se descobrir em todas as suas potencialidades. Consequentemente sua atenção, percepção, memória, linguagem irão sofrer uma revolução que abrirá as portas para atividade de estudo que fará parte de sua vida inteira [...].

Acompanhado a rotina da educação infantil é possível observar que as crianças brincam com muita sucata, coisas velhas, estragadas e que muitas vezes os professores levam os brinquedos dos netos para seus alunos. Mesmo com toda a preocupação da professora oportunizar o melhor para os seus alunos, essa é uma realidade na educação infantil, como destaca Chaves (2014, p.82),

> [...] esse cenário de miséria econômica se expressa de inúmeras formas: escassez de materiais didático- pedagógicos, fragilidade dos textos que compõem os livros de Literatura Infantil, jogos inapropriados, brinquedos ora escassos, ora quebrados e/ou com partes faltantes [...].

Nas salas de aula é comum a presença de outras crianças na sala para ajudar os irmãos, bem como das mães. A presença de crianças com os menores é constante, pois entendemos que as crianças aprendem com seus pares, como destaca Codonho (2007, p.11), os conhecimentos são transmitidos horizontalmente (criança-criança) e que a aprendizagem "[...] não se dá apenas das gerações mais velhas para as mais novas, mas entre indivíduos de uma faixa etária aproximada".

As crianças circulam livremente pela escola, como ressalta Alvares (2004, p.54), no cotidiano da aldeia, as crianças circulam e ocupam todos os lugares, pois são mensageiras entre os grupos familiares, ou seja, "[...] transmitem recados, circulam pequenos objetos, notícias e acontecimentos entre as casas [...]".

As crianças, de todas as idades, entraram e observaram todos os espaços e salas, e quando não estavam em grupos, estavam com os adultos, pois a elas

são permitida a circulação e penetração em todos os espaços e dimensões, pois conforme Ferreira (2014, p.34) as crianças fazem parte "[...] efetiva de todos os meios disponíveis na comunidade, sem distinção entre adultos e crianças: todos ocupam espaços e todos podem realizar as mesmas atividades, talvez em níveis diferentes".

Quando circulam pela escola, passam pelas salas de aulas para verem seus irmãos, primos e parentes, o que não faltam são os momentos de brincadeiras, ali mesmo nos corredores da escola ou no pátio. Neste sentido, as crianças são participativas e ativas na comunidade e "[...] na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que a rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais" (LOPES DA SILVA, 2002 apud ALVARES, 2004, p.55).

Nas salas, as crianças realizam diversas atividades como: brincadeiras com massinhas, pinturas com lápis de cor e sempre quando finalizam as atividades, é o momento das brincadeiras. Bateu o sinal e todos saíram para o lanche, os maiores formam uma fila na frente da cozinha, mas os menores sentam e as professoras levam a refeição. Após a refeição, bateu o sinal para o recreio, correm por toda a escola e alguns ficam na porta da sala dos professores para verificarem o que está acontecendo lá.

Durante as atividades e nas brincadeiras as crianças conversam o tempo inteiro, riem, ajudam uns aos outros, pois para Mukhina (1995) a linguagem infantil é a explicativa. Na pré-escola a criança sente necessidade de explicar ao companheiro o conteúdo aos amigos o conteúdo do jogo, como funciona o brinquedo e outras coisas. Quando as crianças brincam juntas, conforme Liublinskaia (1979, p.129) "[...] cada uma delas participa na brincadeira e põe os seus conhecimentos ao alcance dos outros [...]".

Entendemos a importância do brincar e do jogar na educação infantil, como aponta Makarenko (1981), desde cedo, a atividade principal da criança é o brincar, suas possibilidades de trabalho pequenas e não passam de aprender a comer sozinha, colocar a roupa e faz isso brincando, assim o jogo na vida criança é imprescindível, que mais atrai o seu interesse, assemelha-se a atividade do trabalho ou do emprego para o adulto, assim "[...] a atuação do

homem em suas diferentes atividades reflete bastante a maneira como se comportou nos jogos durante a infância" (MAKARENKO, 1981, p.47).

Na rotina da educação infantil sempre após a atividade pedagógica, as crianças brincam, pois é na brincadeira as crianças reconstroem aspectos da realidade social, suas tarefas e normas das relações sociais (ELKONIN, 2009).

Nas aulas de Kaingang, destacamos a relevância da língua Kaingang, pois durante a pré-escola a criança amplia seu vocabulário, que triplicará o da primeira infância.

> A riqueza da linguagem depende das condições de vida e de educação da criança. Nesse caso, as variações de um individuo para outro são maiores do que qualquer outro aspecto do desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1995, p.234).

A criança é ativa em relação à linguagem, que vai sendo assimilada, bem como possui uma sensibilidade especial com os fenômenos linguísticos. Assim, "[...] o pré-escolar somente aprofunda a consciência da linguagem por meio de um ensino especial" (MUKHINA, 1995, p.235). Portanto, antes da idade escolar, as crianças indígenas na aldeia e quando estão nas cidades tem contato com a cultura letrada a sua volta, as placas das lojas nas avenidas, escritas nas vitrines que param para olhar. A escrita é uma das funções psicológicas cultural e mediada (LURIA, 2006).

Nas salas de aula e nos momentos de brincadeiras são raros os momentos de indisciplina, e as crianças demonstram interesse nas atividades que desenvolvem em sala. Assim, a escola da infância deve ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas, com a possibilidade de apropriação das qualidades humanas que devem estimular o enriquecimento máximo das vivências das crianças (MELLO, 2007), pois "[...] a idade pré-escolar é o vida em que se abre pouco à pouco à criança o mundo da atividade humana que se rodeia" (LEONTIEV, 2004, p.305). Assim, a "[...] infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas" (MELLO, 2007, p.90).

As crianças estão em processo de desenvolvimento, embora o que lhe é ofertado para o seu desenvolvimento são as condições objetivas da escola que

são precárias, com falta de materiais e infraestrutura para a educação infantil, e dos professores, mas possuem vivências que precisamos considerar na sua inserção escolar, pois muitas saem com pais para a venda do artesanato nas cidades e depois voltam para aldeia. Contudo, essas vivências serão o ponto de partida, pois devemos ir além dessa realidade, oportunizar a essas crianças o desenvolvimento psíquico, por meio de intervenções pedagógicas, organização do tempo e do espaço, recursos pedagógicos que contemplem a riqueza, grandiosidade das diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo arte e literatura infantil.

Como destaca Chaves, Lima e Groth (2012, p.12), as instituições educativas formais devem ser tomadas "[...] por circunstâncias que potencializam capacidades humanas como a memória, a atenção, a abstração, formas sofisticadas de percepção, linguagem e criatividade". Assim, o meio é essencial para o desenvolvimento da criança, como assinala Vigotski (2010, p.695),

> [...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

A escola deve ir além do senso comum, capacitar e instrumentar aspara pensar e agir, conscientemente, não de forma fragmentaria simplista e mecânica, mas com a totalidade, unitária, coerente e intencional. (FACCI, 2004). Assim, o "[...] objetivo da escola não é interferir apenas na vida particular do indivíduo, mas possibilitar que o aluno provoque mudanças num âmbito maior da sociedade [...]" (FACCI, 2004, p.231). Para Vigotski (2006, p.8), "a educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto] [...]". A escola representa um espaço fecundo de aprendizagem e desenvolvimento infantil indígena.

Formação e dados sobre os professores da Educação Infantil do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot

Na educação infantil do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot trabalham professores indígenas e não indígenas. Os professores indígenas cursam o Magistério Indígena, presencial, em um colégio estadual na cidade e os professores não indígenas fizeram magistério/ Formação de Docentes e estão cursando nível superior em Pedagogia, na modalidade a distância em Instituições de ensino superior na região de Manoel Ribas.

Dados do Portal Dia a Dia da Educação, de 2015, apontam escolas indígenas atuam 799 (setecentos e noventa e nove) professores, sendo que a maioria não é indígena, apenas 227 indígenas (NOVAK et al, 2015).

Conforme Ferreira (2014) para se pensar a educação escolar nas Terras Indígenas, considerando os processos próprios de aprendizagem, a valorização da cultura, da língua, as especificidades dos povos indígenas, é necessário qualificar os professores indígenas. Assim, o ensino superior para os indígenas "[...] tornou-se um importante instrumento de luta por melhores condições de vida [...]" (NOVAK, 2014, p.313).

Contudo, como pensar a formação dos professores indígena se ainda caracteriza-se como um desafio, como apontam os estudos (FAUSTINO, 2006; NOVAK, 2014; BORNIOTTO, 2017) e apesar do amparo legal[12] é uma política pública recente que necessita de "[...] maior inserção e organicidade [...]" (NOVAK et al, 2015, p. 7678).

[12] Aparato legal: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (1994);Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998); Parecer CNE/CEB nº 14/1999 que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (1999); Referenciais para a formação de professores indígenas de 2002 e 2012; Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica –Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

Os professores indígenas e não indígenas, trabalham na incerteza da renovação do contrato, pois são todos contratados temporários[13] do Processo de Seleção Simplificado – PSS, no ano letivo ficam angustiados, pois aguardam a ansiosamente a abertura do edital, no começo do ano, para pleitear uma vaga de professor na escola. Neste sentido, é preciso um plano de carreira, concursos docentes para os professores indígenas (NOVAK et al, 2015).

Essa situação gera a rotatividade dos professores na educação infantil, que influência no desenvolvimento das práticas pedagógicas, e uma dificuldade enfrentada pela educação infantil, pois os trabalhos, as formações que começam com os professores não têm continuidade, pois não sabem se continuarão na escola.

Desta forma,

> [...] o professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo [...] (SHIROMA et al, 2017, p.20).

Neste sentido, os professores indígenas e não indígenas trabalham na incerteza, apesar do trabalho que desenvolvem nas escolas, essa situação ocasiona a desmotivação e desvalorização devido à precarização do trabalho docente.

Organização do tempo e do espaço e os materiais didáticos

A educação infantil do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot as aulas são no período vespertino, portanto dividem as salas com o ensino fundamental, 4º e 5 anos, as carteiras não são adequadas a estatura das

[13] Alguns dados sobre contratação de professores temporários: SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2015.

crianças e seus pezinhos ficam soltos. Em relação a estrutura física na educação infantil, Chaves (2014, p.82) destaca que a

> [...] metragem é imprópria à quantidade de educandos, banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças. Isso para não citar a falta de espaço, onde as crianças pequenas ocupam salas nas escolas de Ensino Fundamental cujos pezinhos, quando sentadas nas carteiras, não alcançam o chão, ficando suspensos nas altas carteiras em condições desconfortáveis e sem equilíbrio.

As professoras dividem os armários de aço, que ficam trancados e cada uma escolhe uma parte. Algumas salas possuem uma mesa comprida que fica na lateral da sala, que é utilizada para as atividades coletivas e caixas de brinquedos, grande maioria sucatas.

Embora a educação infantil não tenha um espaço, uma infraestrutura, materiais, recursos que atendem as crianças, destacamos à ação desempenhada pelos professores não indígenas e indígenas, como mediador, que planeja o ensino objetivando sistematizar os conhecimentos e que busca organizar da melhor forma possível o tempo e o espaço das salas. Entendemos, como destaca Leontiev (2004) que as aptidões e caracteres humanos não são aprendidos pela hereditariedade biológica, mas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Assim, todos os homens "[...] qualquer que seja a sua pertença étnica, possuem as disposições elaboradas no período de formação do homem e que permitem, quando reunidas às condições requeridas, a realização deste processo desconhecido no mundo dos animais" (LEONTIEV, 2004, p.285).

Neste sentido, a relevância da aprendizagem escolar na formação das qualidades humanas como memória, percepção, atenção e da atuação dos professores nesse processo, pois as observações comprovam a presença constante dos professores com as crianças em todas as atividades realizadas e como os professores são solicitados a todo o momento pelas crianças, e o esforço e empenho em ofertar o melhor para os seus alunos. Assim,

> [...] a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre

> por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 2004, p.290).

Nesse processo de comunicação das crianças indígenas com os adultos, destacamos a importância dos professores indígenas nas salas de educação infantil, que realiza a traduções da língua portuguesa para a língua Kaingang, ou seja, o professor não indígena explica um conteúdo ou atividade e os professores indígenas falam em Kaingang para as crianças. Os professores indígenas são muito presentes também na organização das salas, pois em uma das salas as crianças começaram a pegar os brinquedos e a professora auxiliar teve que intervir pela bagunça, falando em Kaingang e todos prontamente atenderam (Diário de campo, dezembro de 2017).

Assim, os professores não indígenas e indígenas trabalham juntos e há boa relação e entrosamento entre eles, ajudam muito principalmente com a língua Kaingang e para saber porque as crianças não estão indo para escola, pois vão na casa para saber o que aconteceu, e nas fugas das crianças da escola, causadas pelo sono, cansaço ou vontade de mamar as professoras vão atrás como observamos.

Desta forma, com o trabalho conjunto, as professoras trabalham seguindo a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Infantil[14], fazem o planejamento quinzenal e para elaborarem as atividades utilizam a internet, livros, trocam ideias e atividades entre elas, buscam trabalhar muito com jogos e brincadeiras, pois as crianças adoram brincar.

[14] A equipe pedagógica e os professores com a necessidade de se pensar e o organizar a prática pedagógica na educação infantil, no ano de 2016, elaboraram a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da Educação Infantil, que foi encaminhada ao Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã para aprovação do Departamento de Educação e Trabalho, orientados pelas legislações Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Legislação Educacional e normas do Sistema Estadual de Ensino, que norteiam a prática educativa do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (PPC, 2016).

A Proposta Pedagógica Curricular de Educação Infantil (2016) destaca que a educação infantil tem como eixos: Interações e Brincadeiras, que norteiam as práticas pedagógicas e as interações entre os pares e crianças e adultos influenciam a "[...] qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois a coletividade, a troca de experiência, a interação com objetos, pessoas e elementos sociais e culturais contribuem significativamente para a construção de vínculos com o outro e com o conhecimento" (PPC, 2016, p.7). E as brincadeiras estimulam a imaginação, e o brinquedo possibilita o desenvolvimento dos processos psíquicos da criança e é "[...] um instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos e seus usos sociais, e finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano" (PPC, 2016, p.8).

Para Liublinskaia (1979, p.126)

> [...] a brincadeira é um meio para a assimilação eficaz de conhecimento, processo para passar da ignorância para o conhecimento [...] processo de assimilação activa de conhecimento directo e prévio, sensorial em primeiro lugar, das crianças com determinados fenômenos da vida dos adultos. Isso consegue-se através da observação da vida real das pessoas e mediante os conhecimentos que a que a criança obtém complementarmente através das explicações, indicações e opiniões do próprio educador.

Embora, desenvolvam as atividades ao ar livre, uma das dificuldades é a falta de um espaço para a educação infantil, com um parquinho, brinquedos para as crianças. Outra questão são as faltas, as salas de educação infantil estão matriculadas aproximadamente 25 (vinte e cinco) alunos, contudo não são todos que frequentam, média de 15 (quinze) alunos, devido à venda do artesanato. Para retomar os conteúdos que perderam, os professores buscam fazer atividades práticas, na oralidade, para que os alunos não fiquem perdidos no decorrer das aulas e das atividades.

Contudo, há crianças que ficam um tempo sem frequentar as aulas, mas as mães ajudam, como relatou a professora:

> [...] tive uma aluna, ela ficou um 1 (um) mês praticamente, depois das férias ela não voltava. D. vamos atrás dela, vamos ver o que está acontecendo, às vezes aconteceu alguma coisa, briga com

> colega e a mãe não quer mandar mais, a mãe dela é muito presente. Quando ela voltou, o que vou fazer com essa criança? Ela deve ter esquecido, foi bem a época da sondagem, ela veio, conversei com ela, a D. auxiliou, pedi para escrever o nome. Vamos ver se ela já não esqueceu, ela escreveu, a mãe dela pediu para fazer um desenho, ela fez, pediu para escrever o nome dela, ela começou, mas não terminou, porque a mãe estava ensinando o nome dela e a mãe em casa já estava ensinando, então ela pegou e começou a escrever. Tem pai e tem mãe que são muito presentes.

As crianças quando voltam da cidade, gostam de contar o que viram e fizeram na cidade, "[...] os que interagem bastante, contam que ganharam comida, ganharam dinheiro, venderam balaio para um e para outro" (G.M.P, 2017). Essa é a realidade e rotina de uma escola indígena e que influencia na organização e espaço.

Conforme Frison (2008), a infraestrutura e como os materiais estão organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e a ajudam no desenvolvimento da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança, pois necessita de segurança e proteção, em um ambiente estável, conhecido e acolhedor, para desenvolver sua identidade, e os espaços são ativos no processo educacional, pois é importante que "[...] a sala de aula seja um lugar motivador, em que se acolham as diferentes formas de ser e de agir, contempladas nos projetos de trabalho, nos quais as crianças vivenciam suas experiências e descobertas [...]" (FRISON, 2008, p.169).

Vigotski (2010, p.683) destaca o papel e a influência do meio no desenvolvimento do psicológico da criança, assim,

> [...] o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade.

Neste sentido, o autor apresenta a questão da vivência das crianças que pode determinar o seu desenvolvimento futuro, pois

> [...] é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento

> de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança (VIGOTSKI, 2010, p.684).

A organização do meio e do espaço na educação é imprescindível para o desenvolvimento integral e pleno da criança, possibilita as vivências, pois "[...] o melhor estimulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidade para tal [...]" (VIGOTSKI, 2009, p.92).

Neste sentido, precisamos pensar no ambiente[15] ofertado para as crianças indígenas, apesar dos esforços dos professores e equipe pedagógica, são necessárias políticas e ações governamentais, pois percebemos a precariedade de políticas públicas voltadas à educação infantil indígena.

O papel das mães na sala de aula da Educação Infantil

Na sala da educação infantil do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot é comum à presença das mães acompanhando os alunos, quando os professores retornam no período vespertino, algumas já estão com seus filhos na frente das salas de educação infantil, outras chegam à escola trazendo o filho pela mão, e alguns alunos não entram na sala sem a mãe, como relatou uma professora (Diário de campo, julho de 2017), pois "[...] a criança tem necessidade de um contato emocional permanente com o adulto já que sua vida está totalmente determinada pelo adulto e não de forma indireta, mas de maneira mais direta. [...]" (MUKHINA, 1995, p. 61). Assim, uma professora destacou que "[...] tem alguns que quanto mais à mãe junto eles ficam se interessando mais nas atividades" (R.C., 2017).

As mães estão presentes nas salas para cuidar ou porque moram longe da escola, como relatou uma professora indígena:

[15] Para Zabalza (1998 apud FISION, 2008, p.170) há diferença entre espaço físico e ambiente educativo, "[...] o termo "espaço" refere-se ao espaço físico disponível à realização das atividades, os locais caracterizados pelos objetos, pelo mobiliário e pela decoração e o termo "ambiente educativo" refere-se ao conjunto de atividades pedagógicas que são implementadas no espaço físico. O espaço físico pode ser transformado em espaço educativo, dependendo da atividade que nele acontece. A criança, ao estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, interage com o meio, manifestando suas emoções, seus sentimentos, suas conquistas, que podem modificar o ambiente".

> [...] elas vêm para cuidar na sala junto com nós, elas têm medo que eles saem ali no pátio, ai tem aquelas crianças que batem, mas acho que as mães que vem junto, por exemplo tem um aluno mora lá em cima, lá, ai depois do recreio ele não vai em casa, ai a mãe tem que acompanhar ele, porque mora longe (R.C, 2017).

Quando as professoras abrem as salas, elas escolhem o lugar e sentam ao lado das crianças, só conversam com os filhos ou com outra mãe que já está na sala, mas não ouvimos conversa durante as aulas. Durante as observações, vimos poucos homens nas salas, é mais comum à presença das mães, acompanham mais as crianças pequenas, do Pré I, como contou uma professora "[...] são muito presentes, na minha sala, geralmente as mães estão junto, elas trazem eles na sala e ficam junto" (G.M.S., 2017).

Algumas esperam lá fora, sentadas perto da porta da sala, e às vezes são as mães ou tias que vem, e nas turmas do Pré II as mães vem esporadicamente, como contou a professora:

> [...] a mãe que é de um aluno é tia do outro, ela vem junto. Os maiores têm turma que às vezes não vem, mas sempre um ou outro as mães estão juntos na sala, as vezes a mãe vem junto, mas amanhã ela não vem, mas está ali junto, acompanhando o desenvolvimento dele (G.M.S., 2017).

Durante as atividades nas salas de aulas, as mães ajudam seus filhos, orientam e mostram como se realiza a atividade, não atrapalha o desenvolvimento das aulas, como contou a professora:

> [...] na hora da atividade, às vezes eu explico, a D. me ajuda, nos estamos ajudando um ou outro, se o filho dela às vezes não está conseguindo e ela vê que estamos ajudando os outros, geralmente quando a sala está muito agitada, ai ela ajuda o filho (G.M.S.,2017).

Portanto, realizam o papel de mediação com seus filhos, pois ensinam seus filhos, que observam como as mães estão fazendo, como destaca Mukhina (1995, p.46) "[...] graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico". As crianças não questionam ou não aceitam a ajuda das mães, por vezes até solicitam a ajuda, pois "[...] as indicações verbais

do adulto começam a regular o comportamento da criança em diferentes condições, a provocar e a brecar as suas ações, a exercer sobre ela uma influência tanto imediata quanto retardada. [...]" (MUKHINA, 1995, p.126).

As mães ajudam as professoras não indígenas em relação à língua Kaingang, ao comportamento das crianças, a organização de alguma atividade, quando as crianças estão bagunçando ou brigando e a professora indígena não está presente, às professoras não indígenas recorrem as mães, como professora contou:

> [...] tem mãe que traz o balaio para trançar durante a aula. Ai geralmente quando eles estão brincando de galinha capô, por exemplo, todo mundo quer ir, é uma vez de cada, mas eles brigam porque eles querem passar, brigam porque a bola não foi, a mãe também ajuda a cobrar que não pode, que é um cada vez (G.M.S., 2017).

As mães não se importam quando as professoras chamam a atenção de seus filhos, como destacou uma professora indígena, "[...] eu sou acostumada a chamar a atenção mesmo na frente das mães, porque teve um que esses dias bagunçou né, daí eu levantei e falei nunca mais faça isso, e a mãe estava junto" (R.C., 2017) e "[...] as mães não falam nada, pois estamos aqui para ensinar eles né, para aprender um monte de coisa [...]" (R.C., 2017). As professoras indígenas avisam que vão falar mais alto, mas que é para organizar a sala e tem algumas mães que chamam a atenção dos filhos, mas algumas deixam para as professoras, como relatou a professora indígena, "[...] mas tem umas que deixa nós, só que dai não reclama, porque nos que chamamos a atenção" (R.C., 2017).

Algumas crianças são pequenas e ainda mamam no peito ou na mamadeira, por isso quando crianças ainda mamam no peito, as mães dão de mamar ali no gramado na frente da escola, mas quando as mães não estão eles vão embora, como contou a professora:

> [...] alguns trazem mamadeira, às vezes os que mamam no peito e mãe não está, elas vão para casa. Alguns são mamadeiras, tomou a mamadeira e veio para a escola, ai quando está aqui não quer, depois que tomou o lanche bate o sono, ai eles querem mama, ai ela leva embora. E no peito da aqui mesmo, ali na frente, deitadas ali (R.M.S.,2017).

A presença das mães é relevante para o desenvolvimento da criança indígena, pois "[...] as necessidades e os interesses da criança estão a todo

momento relacionados com o adulto [...]" (MUKHINA, 1995, p.48), assim a figura da mãe ou do responsável passa segurança as crianças, assim como da professora, quando as crianças já ficam sozinhas sem as mães. Além do cuidado das mães, as crianças são extremamente agradadas pelas professoras, que mostram muito cuidado, atenção e carinho com elas, pegam no colo, é comum a cena das crianças querendo sentar no colo das professoras quando estão sentadas na sala de aula. Para Mukhina (1995) esse ambiente acolhedor possibilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois as crianças desenvolvem as vivências do contato com outras pessoas, adultos ou crianças, e se o ambiente e as pessoas a tratam com carinho, "[...] reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional [...]. *O bem-estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva [...]"* (MUKHINA, 1995, p.210 grifo do autor).

Considerações finais

A história dos povos indígenas é marcada pela expropriação dos territórios, pela exclusão e preconceito. O Brasil não valoriza culturas e as línguas indígenas que teimam em existir, sendo mantida e fortalecida pelos diferentes povos.

Na história da educação escolar indígena o mesmo se reproduz: a dominação, propostas de integração e homogeneização cultural. Porém com as mudanças políticas do final do século XX (FAUSTINO 2006) e os fortes movimentos sociais indígenas, legislações garantiram aos indígenas o reconhecimento e manutenção de sua diversidade cultural e linguística por meio de educação especifica e diferenciada.

Contudo, os estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil entre os indígenas no Paraná são incipientes. Embora seja uma realidade nas escolas indígenas, não se tem uma formação de professores especifica e diferenciada e poucos são os estudos sobre a rotina nas salas da educação infantil.

Entretanto, a educação infantil deve ser pensada com os indígenas, com a comunidade, partir de uma consulta e de debate local, refletindo-se sobre

motivações e meios, para ampliar, sistematizar e socializar o conhecimento sobre criança indígena e seus modos de criação/cuidado/ socialização/educação e a Educação Infantil não deve ser voltada para o assistencialismo e como estratégia para redução da desnutrição e taxas de mortalidade como aponta Rosemberg (2005).

Quando observamos as salas de aula da educação infantil destacamos que as crianças estão em processo de aprendizagem e desenvolvimento, que professores e equipe pedagógica acolhem as crianças e famílias indígenas (alimentos, matérias escolares, roupas), agradam as crianças para que não faltem nas aulas, vemos pedindo a todo o momento que não é para faltar, pedem para as mães levarem as crianças para a aula, buscam, nas condições da instituição escolar e de materiais pedagógicos, oportunizar educação e conhecimentos para as crianças.

Com as contribuições da Teoria Histórico-cultural compreendemos o caráter histórico, social, mutável do homem e que suas capacidades não são inatas, mas apreendidas no decorrer da sua vida. Destacamos a relevância da Educação Infantil, como destaca Leontiev (2006, p. 59), "a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela [...]". Mas a organização escolar deve pautar-se no ensino intencional e sistematizado para a aprendizagem, e na riqueza de recursos didáticos, como destaca Liublinskaia (1979, p.152) "[...] a diversidade do material que se oferece às crianças e o aumento gradual das exigências que se fazem e obriga a exercitar-se e, por conseguinte, a desenvolver-se nas crianças as formas fundamentais da actividade mental, da memória e da imaginação".

Também destacamos o papel imprescindível das mulheres na educação das crianças, em todos os momentos, como observamos nas salas da educação infantil, pois como destaca Rocha (2012, p.123), "[...] as mulheres Kaingang as principais responsáveis pela educação de seus/suas filhas, elas estarão sempre, de alguma forma, atreladas às ações e posturas apresentadas por seus/suas filhos/as [...]". Portanto, entendemos a relevância do papel das mães e dos familiares com as crianças indígenas, pois a função do adulto é frente a criança, mesmo a bem pequena, é

> [...] apresentar o mundo para ela, criar nela novas necessidades sociais, ou seja, necessidades que ela não tem ao nascer, mas que aprende em contato com as pessoas que a rodeiam: a necessidade do aconchego, de estar com os outros, de exercitar sua percepção: de ouvir, ver, pegar, levar à boca...em uma palavra, de conhecer [...] (MELLO, 2007, p.14).

Não desconsideramos a realidade da escola na terra indígena: precárias condições de estrutura física, da incerteza do trabalho docente, evasão, repetência e taxas de insucesso. Realidade cada vez mais presente nas instituições escolares, pois a sociedade capitalista prima pelo esvaziamento e negação dos conhecimentos científicos, precarização e desvalorização do trabalho docente. Contudo, a educação escolar é fundamental nas Terras indígenas, pois a escola é meio de acesso aos conhecimentos e à língua portuguesa.

Desta forma, pensar na Educação Infantil para as crianças indígenas e não indígenas é oportunizar o que há de melhor, o que há de mais elaborado, pois quanto mais a criança aprende, mais desenvolve-se as faculdades mentais, como a observação e a distinção, enriquece-se a memória, aperfeiçoa-se a análise e a síntese, a generalização, a imaginação e o pensamento lógico, como destaca Liublinskaia (1979), mas é preciso pensar em uma escola, que não reproduza a pobreza que o homem tem produzido, o conhecimento efêmero, mas que apresente as crianças e aos professores grandezas da arte, da literatura e das ciências.

Referências

ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos deformação, aprendizagem e escolarização. Revista **ANTHROPOLÓGICAS**, ano 8, vol. 15(1), 2004.

ANDRIOLI, L.R; FAUSTINO, R.C. Vivências de crianças indígenas kaingang na cidade: elementos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.15, p. 54-69, 2019, Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1541. Acesso: 29 nov. 2019.

ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus EDUCAÇÃO ESCOLAR?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BORNIOTTO, M. L. S. **Políticas de inclusão e formação superior de estudantes indígenas no Paraná:** experiências da Universidade Estadual de Maringá. 323 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016** - Notas Estatísticas Brasília-DF | Fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 Jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.**Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejando a Próxima Década** - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 Jan. 2014.

BRASIL.**Resolução CD/ FNDE nº 9, de 1º de abril de 2009**. Institui critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira, para a realização daI CONEEI e implementação dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009. Acesso em: 23 mar. 2011.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP, v. 17, n. 3, p. 81-91, jan./abr. 2014b. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210.Acesso em: 17 out. 2016.

CHAVES, M; LIMA, E. A. de; GROTH, J. C. Literatura infantil e arte: uma possibilidade de realização humanizadora em cursos de formação de professores. In: CHAVES, M; LIMA, E. A. de; FERRAREZE, S. **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores:** Estudos e intervenções humanizadores. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos e Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, UEM, 2012

CODONHO, C. G. **Aprendendo entre pares:a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

CRUZ, G. A Da. As políticas públicas educacionais: A (In)Visibilidade Da Educação Infantil Indígena em Dourados - Mato Grosso Do Sul. **Revista Eventos Pedagógica**. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2 (19. Ed.), p. 783-797, jun./jul. 2016.

ELKONIN, D. B. **O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças. Psicologia do Jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. 2º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. O trabalho do professor na perspectiva da Psicologia Vigotskiana. In: _____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**?. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004, 195-250.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:**um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAUSTINO, R. C. Aprendizagem escolar entre os Kaingang no estado do Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. Práxis **Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 213-219, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1046. Acesso em: 30 nov. 2011.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2006.

FAUSTINO, R. C. Aprendizagem escolar entre os Kaingang no estado do Paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 213-219, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/1046. Acesso em: 30 nov. 2011.

FAUSTINO, R.C. MOTA, L. T (Org.). **Kaingang do Faxinal**: nossos conhecimentos e nossas histórias antigas. Il. Alexandre Krẽnkag Aparecido Farias, Jorge No Kaya Alves. Maringá: Eduem, 2010.

FAUSTINO, R.C; SILVA, I. R da. A educação escolar indígena no Paraná. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICA SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel. **Anais**... Cascavel: Unioste, 2003. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo01/91Educacaoescolarindigena.pdf >. Acesso em: 20 out. 2011.

FAUSTINO.R.C. Cultura, diversidade cultural e prática educativa dos professores com a temática indígena. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 235-248.

FERREIRA, B. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar.Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

FRISON, L. M. B. **O espaço e o tempo na educação infantil**. Disponível em: http://www.fapa.com.br/cienciaseletras. Acesso em: 16 fev. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos indígenas**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf Acesso em: 10 Jan. 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. V; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIUNBLINSKAIA, A. A. **Desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Editorial Notícias, 1979 (coleção pedagógica v. 10).

MAHER, T. de J. M. **A criança indígena**: do falar materno ao falar emprestado. IN: FARIA, A. L G. de. MELLO, S. A (orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizzotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. IN: **PERSPECTIVA,** Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007.

MOREIRA, J. A. da S. LARA, A.M. de B. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001**). Maringá: Eduem, 2012.

MUKHINA, V. **Psicologia na idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes,1995.

NOVAK, M. S. J. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná:** estudo das ações da Universidade Estadual De Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Drª. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2014.

NOVAK, M. S. J.; FAUSTINO, R. C.; BORNIOTTO, M. L. da S.; ANDRIOLI, L. R. Formação superior de professores indígenas no Paraná. **Educere**, 2015 Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21921_10835.pdf Acesso em: 17 out. 2016

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br. Acesso em: 20 jul. 2014.

OLIVERIA, J. P. de Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÍCO (PPP) COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFEM. Terra Indígena Ivaí, 2010.

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PPC)-COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT – EIEFEM. Terra Indígena Ivaí, 2016.

ROCHA, C. C. da. Agência feminina na sociopolítica Kaingang. In: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia". - Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/ GIZ / FUNAI, 2012, p.116-127

ROSEMBERG, F. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: **Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*:*** Recife-PE: MIEIB – Movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF. Edição: Margarida Azevedo, 2005.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2015.

SHIRONA, E. O; MICHELS, M. H; EVANGELISTA, O; GRACI, R. M. C. Tragédia docente e suas faces. In: **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017.

TROQUEZ, M. C. C. Educação infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** -*Tomo IV*. (2a ed.). Madrid: Visor Aprendizage y Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas -Tomo IV**. (2a ed.). Madrid: Visor Aprendizage y Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

VIGOTSKII, L. V; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

ZAPORÓZHETS, A. V Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad en el nino preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva e pedagogia em la URSS:** antologia. Moscu, Editorial, 1987.

Recebido em Setembro de 2020
Aprovado em Fevereiro de 2021

DOI: https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i25.11997