

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E O APRENDIZADO INFORMAL NO SISTEMA ÉTNICO KAIOWÁ/GUARANI

Márcio Verbinski*

José Manfroï**

O trabalho de construção de uma proposta pedagógica presumida como ideal para as populações Kaiowá/Guarani requer muito mais a análise *in loco* das circunstâncias contextuais de cada aldeia observada, do que quaisquer inferências dedutivas, a partir da obra de algum pesquisador que, outrora, trabalhou sobre temáticas equivalentes, porém, com realidades sociais substancialmente distintas.

Entretanto, faz-se necessário partir de pressupostos culturais adaptados ao momento vivenciado hoje pelos Kaiowá/Guarani – conforme um processo histórico de desapropriação da cultura tradicional destes povos – fundamentando a necessidade de estender a pesquisa bibliográfica a nomes como Egon Schaden e Bartomeu Meliá¹, que dedicaram-se a compreender não só o fenômeno educacional como também outros aspectos deste sistema étnico peculiar.

* Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco. Bolsista do CNPq para o Programa Kaiowá/Guarani.

** Orientador. Professor da Universidade Católica Dom Bosco. Doutorando em Desenvolvimento Local pela UCDB.

¹ Os autores são antropólogos/indigenistas que pesquisaram amplamente a cultura indígena, em especial a cultura Kaiowá/Guarani, constituindo-se suas obras em importante alicerce àqueles que se dedicam em aprofundar-se no conhecimento desses povos.

Poderíamos citar como exemplo algumas das principais atividades de subsistência e organização econômica que caracterizavam a práxis diária Kaiowá/Guarani e que tiveram de ser abandonadas a partir do contato com a civilização “não-índia”, como afirma Schaden em *Aspectos Fundamentais da Cultura Kaiowá/Guarani*:

“Embora o Guarani seja incapaz de conceber a vida humana sem as alegrias da caça e da pesca, a base de seu sustento lhe é fornecida pela lavoura. Porém, a eficiência econômica do indivíduo não representa fonte de especial prestígio. Duas são as razões principais deste fato: primeiro, a feição predominantemente comunitária de produção e consumo e, em segundo lugar, a orientação mística da cultura e o relevo dado à comunhão com o sobrenatural. Somente com a progressiva individualização dos trabalhos econômicos e a aceitação dos valores correspondentes como elementos de diferenciação social, a noção do indivíduo vadio ou trabalhador e a do homem pobre ou rico vão adquirindo sentido para o espírito Guarani” (SCHADEN, 1954 : 52).

Neste sentido, o autor se refere à compreensão de um longo processo de resignação social a que se submeteram os povos Kaiowá/Guarani, no qual se salienta o redimensionamento dos papéis de algumas estruturas da sociedade:

“A aculturação econômica se processa não somente de acordo com a necessidade de fazer face a novas exigências oriundas do contato com a civilização, mas também como consequência mais ou menos direta da perda ou transformação de velhos padrões ou instituições ou mesmo de condições materiais, que torna a velha economia impraticável, obrigando à procura de novas soluções” (SCHADEN, 1954 : 69).

Em contrapartida, outros aspectos, ainda não transpassados pelo largo processo de aculturação, denotam a consistência de alguns valores culturais que ainda resistem às consequências do chamado “Confinamento Territorial” (BRAND, 1996). Dentre tais aspectos, Schaden pesquisou

que a criança Kaiowá/Guarani se caracteriza por notável espírito de independência, onde, na medida em que se permite o seu desenvolvimento físico e a experiência mental, a criança participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos. Como reflexão sobre essas características, Schadem postulou em seu trabalho que:

“Se o fenômeno persiste inalterado em todas as fases do processo aculturativo, é que reflete um traço fundamental ou essencial da cultura Guarani que por sua vez se revela constante, enquanto esta seja capaz de subsistir. Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo” (SCHADEN, 1954 : 75).

Percebeu-se, também, nesses autores, uma constante preocupação com a dinâmica dos processos lingüísticos, vista a preponderância da oralidade na expressão cultural Kaiowá/Guarani, como constituinte do saber e fonte maior das informações antropológicas necessárias à compreensão de sua base organizacional societária. Constatou-se, conforme o discorrer de prévias observações sistemáticas, que, em seu modelo de educação tradicional, os Kaiowá/Guarani apresentam algumas particularidades que conduzem a reflexões pertinentes aos parâmetros pedagógicos de sua cultura no aprendizado informal. Neste sentido, Meliá corrobora diferenciando alguns aspectos no âmbito educacional:

“Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação. As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educam perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo por meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural”(MELIÁ, 1979 : 7).

Meliá, mais adiante, considera ainda que, nessas sociedades, nota-se uma participação mais plena e homogeneizada de todos no saber tradicional, uma visão mais unitária do mundo, onde apreende-se a vida como um todo e não como uma simples acumulação de coisas separadas.

Porém, conforme as próprias contribuições do autor, observa-se,

com as pesquisas a campo, que tais processos lingüísticos de aquisição e emprego da linguagem escrita seriam uma etapa secundária para a inserção no *modus vivendi* Kaiowá/Guarani, compreendida como alfabetização, a qual supõe direcionamento funcional institucionalizado, ou seja, a encargo do ensino formal. A alfabetização não corresponderia em totalidade aos critérios culturais necessários para o “ser Kaiowá” ou *Ñande Reko*, nem tampouco o que vem a ser a educação indígena em si. Segundo Meliá (1979 : 9), “*a alfabetização incentiva a privatização do saber e contribui para um tipo de individualização que logo se manifesta fonte das tensões e conflitos entre dominante e dominado*”.

Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de observar a educação como um processo social integrado em todos os princípios com a realidade das atividades diárias que permeiam o convívio nas aldeias, pois que “*o índio perpetua o seu modo de ser nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião*”, ou seja, “*a cultura indígena é ensinada em termos de socialização integrante*” (MELIÁ, 1979 : 9-10).

O problema é que, ao se pensar a escola indígena, esses aspectos teriam que ser transmutados, a partir de uma cultura pedagógica própria, tornando possível a construção de uma estrutura normativa coerente com as demandas educacionais requeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Indígenas (RCI), de forma que essa escola pudesse vir a ser reconhecida e regulamentada pelo MEC.

Assim, compreendeu-se que a cultura pedagógica dos Kaiowá/Guarani, em suas bases constituintes, deveria ser relativizada de forma compatível para alguma abordagem pedagógica do processo ensino/aprendizagem que prescrevesse, teoricamente, dinâmicas processuais relacionáveis à própria educação indígena em seus processos discorrentes. Esta teria que reiterar pressupostos culturais e étnicos vigentes no sistema educacional Kaiowá/Guarani, de forma que, a partir destes, faça-se presente, de fato, a educação indígena na escola e não a escola na educação indígena.

Portanto, esta pesquisa adquiriu um caráter indutivo à medida que preocupou-se com uma fundamentação teórica a *posteriori* de

prévias observações sistemáticas, no ambiente da expressão cultural, conduzindo, assim, a correlação entre a fundamentação teórica e os dados obtidos em campo, o que acentuou os termos a serem verificados no conduzir da própria investigação.

Em um artigo dedicado exclusivamente à educação indígena, Egon Schaden a define da seguinte forma:

“(...) a vida em sociedade requer obediência a um conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição. Estas normas, variáveis de um povo para outro, devem ser aprendidas e aceitas pelo indivíduo enquanto se desenvolve a sua personalidade. Isto se obtém pela educação, processo que abrange as atitudes, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não, que conferir –ou dos quais se supõe que ajudem a conferir– aos membros do grupo características físicas, mentais e morais necessárias à vida adulta no contexto social. Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. De acordo com a definição deste ideal e na medida em que o homem admite e exige a cultura, a educação age no sentido de tornar semelhantes os indivíduos. Por outro lado, os diversifica na medida em que impõe o funcionamento normal do sistema, em correspondência com sua maior ou menor complexidade” (SCHADEN, 1976 : 23).

Por serem mantidas constantes as categorias de análise, como o que é o ato de educar, para que e em que momentos se educa, bem como de que forma, verificou-se, por uma comparação relativizada em diferentes abordagens do processo ensino/aprendizagem, que determinados aspectos são mais consistentemente trabalhados em algumas abordagens do que em outras, da mesma forma que se pode notar que certas linhas teóricas são mais explicativas de alguns aspectos do que de outros.

A chamada abordagem tradicional, característica do ensino fundamental proferido pelo sistema público e por boa parte do ensino privado no Brasil, revela-se incongruente com as demandas educacionais do sistema tradicional Kaiowá/Guarani em seus fundamentos mais básicos.

Um destes aspectos seria o fato de que “*as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experienciar a convergência de esforços*” (MISUKAMI, 1986 : 10). Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo compete memorizar enunciados de leis, definições, sínteses e resumos, confirmando, assim, o que Paulo Freire (1975c) chamou de educação bancária. Misukami (1986 : 9) coloca ainda que, nesta abordagem, a realidade “*é algo que será transmitido principalmente pelo processo de educação formal, além de outras agências, tais como família e igreja*”. Ou seja, o indivíduo não participa na construção do próprio saber, caracterizando-se uma estrutura assimilacionista de ensino.

Por esta razão, optou-se por abordagens interacionistas entre sujeito e objeto, como resultado de um desdobramento dos dados obtidos inicialmente com a pesquisa em campo. Fundamentou-se essa colocação na necessidade de se priorizar o indivíduo, em conformidade com seu habitat, no estabelecimento dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na escola. Segundo o cacique/rezador Papito (78 anos), índio Kaiowá e morador da aldeia de Caarapó, a educação tradicional Kaiowá/Guarani sofreu uma vasta mudança desde a chegada das religiões neopentecostais e da “escola do branco”, há pelo menos cinquenta anos:

“Naquele tempo o cacique ia rezar e todo mundo ia junto. Ai ele contava história enquanto a gente tomava a ‘chicha’², e ensinava as coisa boa para o nosso povo. Contava algo que um dia aconteceu e ia ensinando. Agente ouvia e ia aprendendo. O cacique falava com o deus... Quando meu pai ia pro mato, todo mundo ia junto. Até mulher e filha também ia. Pra aprendê o guaxiré todo mundo pegava na mão e ia aprendendo a fazer. A criança queria saber. Via o cacique fazendo e o cacique chamava a criança para mostrar como é

² A “chicha” é uma bebida tradicional dos índios Kaiowá/Guarani. Sua extração é feita, em grande parte, sobre a fermentação da milho, mas também pode ser obtida a partir da mandioca, beterraba, batata, etc.

que era. Quando o pai ia plantar, o filho ia atrás e aprendia como que planta. Ele queria ver como é que era. O ensino era junto com todo mundo na família, vendo, aprendendo e fazendo. Hoje não é mais assim...”

Por este relato, podemos compreender um importante aspecto na educação tradicional do sistema étnico Kaiowá/Guarani, hoje bastante desgastado pelo contato com outra civilização e, conseqüentemente, com novas formas de absorver o mundo a partir de alguns princípios culturais propositores de uma nova consciência étnica e nova identidade. É o fato de que o indivíduo, conforme sua linhagem familiar, absorve valores e dificuldades enfrentadas a partir de sua relação com o meio e o que este lhe pode oferecer e privar. Portanto, o comportamento é moldado a partir daquilo que o sujeito, no caso a criança Kaiowá/Guarani, apreende nesta interação família/meio como importante, quanto à aquisição de conhecimentos práticos e operantes. Estes, futuramente, serão condição de sobrevivência do indivíduo e do grupo a que pertence, objetivando promover a autonomia necessária para concretizar as mudanças ou inovações imprescindíveis à comunidade.

Outro kaiowá, apelidado³ de Hipólito (58 anos), nos propõe as ocasiões de ensino/aprendizagem da educação tradicional no sistema étnico Kaiowá/Guarani da seguinte forma:

“(...) quando a gente vai plantá uma roça ou para ajudar em alguma coisa, chama sempre o filho para ir junto, e é assim que ele aprende. Quando tem reza agente vai. O cacique fala para que serve a reza e depois reza de novo, ai a gente aprende e já fica sabendo para que é. Aquele que tem interesse aprende mais. Só que isso na reza. As roças, pra plantar, todo mundo tem que saber e aprender como é que é... A criança é que nem um rádio, ouve e repete. Depois de grande já não aprende mais”.

³ Os índios Kaiowá, por sua tradição, recebem um nome próprio desde o nascimento, o qual contém mensagens sobre sua descendência e história. Porém, recebem também um outro nome (apelido) que servirá para designá-los frente a autoridades étnicas e, atualmente, frente aos patrícios na comunidade, pois que a atividade bilíngüe exigiu esta reconfiguração à própria oralidade.

Percebe-se, neste discurso, o espaço da atividade empírica, onde a experiência é então centrada no interesse concreto por algo observável e possível de ser vivenciado por meio da ação do indivíduo (sujeito). Estas ações podem caracterizar-se como atividades secundárias ou atividades essenciais, a depender do que se sustenta primordial em termos de comunidade.

Neste sentido, ao se refletir sobre um referencial pedagógico para a escola Kaiowá/Guarani, torna-se imprescindível efetivar a construção de uma proposta pedagógica elaborada a partir dos conteúdos de aprendizagem presentes na informalidade cotidiana de seu conhecimento. Para tanto, deve-se empregar métodos próprios de transmiti-lo – segundo o interesse de quem apreende e a importância por este concebida em relação ao que é apreendido – como forma de relacionar a esta escola um espaço de experimentação e contato com a realidade sócio-cultural de seus educandos, sem ícones ou símbolos deslocados do universo cognitivo desta cultura que, espontaneamente, é formado conforme o que propriamente vivencia a sua realidade.

Assim, após observação e análise destes e de outros dados coletados a partir de um contato *existencial fenomenológico*⁴ com a realidade *in loco*, optou-se por abordagens pedagógicas *interacionistas*, que consideram sujeito e objeto/mundo (ou EU-TU) como integrados na construção do conhecimento. Desta forma, três autores, fundamentalmente, foram compreendidos, no decorrer do levantamento bibliográfico desta pesquisa, como alicerces teóricos compatíveis com o material fornecido pelas entrevistas e primeiras observações participantes *in loco*. São eles Carl Rogers, Jean Piaget e Paulo Freire, compilando *Humanismo*, *Cognitivismo* e a abordagem *Sócio-Cultural* como pressupostos estruturais para um modelo de educação apropriado aos parâmetros da realidade indígena Kaiowá/Guarani.

⁴ Diz-se de um *contato existencial/fenomenológico* a possibilidade de se empenhar uma máxima abstração de conteúdos e referências culturais que venham a intervir na plena apreensão do fenômeno dado à consciência. Esta será possível no momento em que aplica-se a *épouque* ou redução fenomenológica, que é o ato de ir à essência do que é propriamente experimentado/observado.

No entanto, traduzir para a cultura Kaiowá/Guarani alguns fundamentos de estudiosos do âmbito epistemológico da psicologia e da sociologia – que não se dispuseram a investigar em profundidade a esfera de um conhecimento étnico diferenciado – interagindo processos de formação do ser perante o fenômeno educacional, bem como modelos educacionais próprios que se constituem expressão de uma determinada cultura, exigiu um minucioso processo de reflexões sobre a realidade ensino/aprendizagem nas escolas das aldeias visitadas, buscando uma proposta pedagógica viável e que contemplasse as dinâmicas presentes na educação tradicional do sistema étnico Kaiowá/Guarani.

Definindo os termos deste material teórico (na estrutura do ensino formal), como escola e educação, papéis do professor e do aluno, possibilidades para avaliação e técnicas de construção dos conteúdos curriculares a serem elaborados, fazem-se aqui considerações fundamentalistas quanto às premissas para elucubração desses parâmetros, segundo os autores já citados, projetando-os numa proposta pedagógica para a escola Kaiowá/Guarani de maneira que venham a convergir com referenciais extraídos dos fenômenos educacionais apriorísticos de sua cultura.

1. O HUMANISMO CONSTRUTIVISTA E A FORMAÇÃO DE UM SABER CULTIVADO

A proposta *rogeriana* é identificada como representativa da psicologia humanista. O ensino centrado no aluno, tema desta abordagem, é derivado da teoria, também *rogeriana*, sobre personalidade e conduta. Porém, os pressupostos pedagógicos por ela propostos tornam-se neutros quanto à identificação por uma cultura em específico, podendo-se situá-los em qualquer espaço onde o conhecimento seja questionamento fundamental em seus processos de aquisição, transformações adaptativas e remodelação de significantes e significados diversos.

Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indiví-

duo e à preocupação com a sua orientação interna, com o auto- conceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal. Segundo essa proposta, *o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.*

A educação tem como finalidade primeira criar condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem, de forma que seja possível seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Para Rogers, a realidade é um fenômeno subjetivo, pois o ser humano reconstrói em si o mundo exterior, partindo de sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências, atribuindo-lhes significado. A visão de mundo e da realidade é desenvolvida e impregnada de conotações particulares na medida em que o homem experiencia o mundo e os elementos experienciados vão adquirindo significados para o indivíduo.

Por esse aspecto, de constituição ontológica e repercussão bio-sócio-psico-cultural, pode-se deduzir um estilo peculiar nas relações de aprendizagem, que se desenvolvem a partir de um contato experimental com o ambiente, o jeito de ser e a cultura nos Kaiowá/ Guaraní. É o sentido da integração sociológica que coexiste com os conteúdos vitais das atividades cotidianas – discriminadores dos significados subjetivos de cada função desempenhada – onde vai se desenvolver um referencial pessoal identificado com o grupo ou a comunidade. Isto se revela na divisão dos encargos, bem como em sua importância e valor dispendido aos mesmos.

Nota-se, por exemplo, que conforme as necessidades requeiram, as crianças passam a ajudar nas tarefas mais diversas. Avelina Mendonça (59 anos), índia kaiowá, afirma o seguinte:

“Meu pai aprendeu com meu avô e eu também aprendi com ele. Durante a reza dos pais eu ia sempre junto. (...) Cada doença tem uma reza, e a reza, a cura, depende do dom do cacique. Eu aprendi orientada pelo pai para que futuramente quando ele morresse continuasse ensinando para minha família. Antigamente as coisa era bem organizada e todo mundo tinha respeito para aprender.

(...) A gente fazia reza quando haviam doentes, quando era época de plantar e colher, e as crianças estavam sempre juntas, até depois quando a gente tinha que ir para roça”.

Porém, se não fosse pelos mecanismos psicológicos de atuação, onde se observam os verdadeiros atributos e interpretações que conduzem à ação, este caráter de participação nas atividades sociais não difeririam muito das camadas sociais menos providas em nossa sociedade. O fato é que a criança Kaiowá/Guarani, diferentemente da criança não-índia, não é motivada pelo retorno econômico que irá lhe garantir a sobrevivência – apesar desta ser, atualmente, uma estrutura de fundo muito preocupante nas relações sociais em sua cultura. De outra forma, ela está dando um passo crucial para inserção no sistema Kaiowá/Guarani, manifestando sua identificação com os demais em sua cultura e assegurando um sentido de orientação ideológica que caracterizará sua própria identidade.

Segundo Schaden, a forma como a criança lida com os resultados e a importância de seu trabalho cria um sentimento de autonomia e independência, porém assimilados como a parte de suas contribuições numa determinada necessidade da comunidade ou de sua família. Desta forma, amplia-se um sentido empírico, inclusive nas brincadeiras, onde estas tornam-se um prolongamento das experimentações diárias. *“Poucos são os brinquedos que não se reduzem à imitação das atividades dos adultos”* (SCHADEN, 1954 : 76).

Esta característica, anteriormente observada no manuseio do arco e flecha dentre outros instrumentos hoje muito mais folclóricos e memoriais do que funcionais, é atualmente acumulada por tendências aculturativas, que mantêm-se como segmento das atividades culturalmente contextualizadas pelo jeito de ser Kaiowá/Guarani, como já observara Schadem há aproximadamente 50 anos:

“No Arribá, um menino Ñandeva constrói um caminhozinho, servindo-se de um pedaço tosco de madeira e de dois carretéis de linha soltos. Mostram esses exemplos que a criança Guarani já coloca o seu próprio espírito inventivo a serviço da satisfação de atividades lúdicas outrora inexistente na cultura tradicional, atividades que constituem

inovação no sentido de representarem não simples reflexo da cultura dos adultos, mas elementos civilizatórios cuja significação decorre de um ideal aculturativo” (SCHADEN, 1954 : 76).

Portanto, ao nos referirmos a uma dinâmica informal, podendo-se representá-la como sendo a educação para a vida no sistema étnico Kaiowá/Guarani, situamo-nos no aprendizado das relações funcionais atribuídas à apreensão dos mecanismos de subsistência, de compreensão da realidade bem como de noções de reciprocidade e valoração dos demais – de sua e de outras culturas – baseando-se em concepções de ordem mística e religiosa e no resultado de suas próprias experiências.

Esta característica não dissociativa entre ser e realidade é o fundamento maior para o desenrolar das teorias humanísticas sobre cultura, sociedade, educação e escola. O indivíduo, pois, estaria sempre em evidência como responsável pela reprodução de si e de seus semelhantes, segundo os seus referenciais pessoais de identidade e cultura, tendo também em mãos o encargo de transformar sua própria condição ou de permanecer na mesma, a partir do que seus potenciais lhe propiciam fazer enquanto devidamente valorizados por uma organização social que permita um crescer participativo e comunitário, baseado em princípios de mutualismo, igualdade e liberdade.

A escola assume, portanto, o papel de propositora destes mecanismos de desenvolvimento do potencial humano, na medida em que reafirma uma concordância entre o EU-TU, ou o ser e o outro. Segundo Neill, outro seguidor da teoria humanista, a educação teria a função social desta autonomia:

“(...) uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados em carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas deste tipo, para os cidadãos não criadores, prontos a se adaptarem a uma civilização cujo marco do sucesso é o dinheiro. Criadores aprendem o que desejam aprender para terem nos instrumentos o seu poder de inventar e o seu gênio exige” (NEILL, 1964).

O professor, nesta proposta, assume a função de facilitador da aprendizagem e, nesse clima facilitador, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência.

Com esta abordagem sobreposta aos aspectos constitutivos da aprendizagem informal que compõem a educação na cultura Kaiowá/Guarani, chegar-se-ia a um denominador aproximado de escola ideal, vista a possibilidade de criar-se uma postura didática equivalente com os moldes de sua própria orientação pedagógica. Professor e aluno teriam um relacionamento co-participante. As avaliações seriam propostas como possibilidades de abstração às questões vivenciadas pela aldeia em geral e os conteúdos curriculares teriam resgatado a ênfase no caráter empírico das relações de aprendizagem do ensino informal, que caracteriza a apreensão da cultura Kaiowá/Guarani.

2. COGNITIVISMO E CONVÍVIO PARTICIPATIVO: UM CAMINHO PARA A AÇÃO

O termo *cognitivismo* surgiu com psicólogos que investigaram determinados processos mentais do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos a tomadas de decisões, etc. Considerando-se o fato de ser uma perspectiva interacionista, homem e mundo serão analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre ambos, sujeito e objeto, não se enfatizando pólo algum da relação.

Porém, não é a obra em si do autor (Jean Piaget) que está aqui em evidência, mas alguns aspectos de sua obra ligados à formação de conceitos, à realidade das experiências do sujeito com o mundo na construção do conhecimento e à importância de se valorizar a coletividade numa sociedade baseada em estruturas de comunidades participativas

e recíprocas nas urgências de cada indivíduo.

O ser humano, ontogenética e filogeneticamente⁵, progride em direção ao pensamento hipotético-dedutivo⁶, adquirindo através deste, instrumentos de adaptação que lhe irão possibilitar enfrentar qualquer perturbação do meio, podendo usar a descoberta e a invenção como alternativas de ação perante necessidades emergentes.

Neste sentido, Meliá defende que, em se tratando da cultura Kaiowá/Guarani, a socialização se dá pela composição de uma família extensa, a qual introduz a criança numa determinada organização social a partir de etapas e passagens que podem ser distinguidas da seguinte forma:

“No primeiro período (de um a três anos), é sobretudo a comunidade que atua sobre a criança, aprovando ou rechaçando suas atividades ou comunicando-lhe através de jogos e de exemplos da própria vida atitudes e valores. Uma criança Kaiowá de três anos já sabe distinguir, entre os companheiros, o que tem, mas sem nunca ser pressionado ou obrigado pelo ambiente. De três a cinco anos, a criança constitui uma verdadeira mini-sociedade, onde a vida adulta é imitada em todas as atividades diárias, até as religiosas. A independência de movimentos é notável. Mas os pais já começam a exigir deles alguns pequenos serviços, bem que excusas como cansaço, frio ou simplesmente não ter vontade, são todavia aceitas sem criar maior problema. (...) No processo de participação (seis a doze anos), as crianças começam a participar regularmente da vida dos adultos” (MELIÁ, 1979 : 28).

⁵ A ontogenética abrange características culturalmente adquiridas, repassadas e construídas, que são observadas em termos de personalidade e comportamento. A filogenética se refere às características próprias da espécie humana, em seus mecanismos biológicos de apreensão e atuação sobre a experiência dos sentidos.

⁶ Por pensamento hipotético-dedutivo entende-se o método que parte da percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual se formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa-se a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese.

Segundo Piaget, conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados às ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, que são elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação. Admite ainda duas fases na aquisição do conhecimento: fase exógena (da constatação, da cópia, da repetição) e fase endógena (fase da compreensão das relações, das combinações). E, para ser possível concretizar com a experiência a apreensão de novas informações e conhecimentos, a criança utiliza-se de um recurso bastante peculiar, porém envolvido com etapas subsequentes na maturação de suas funções neurológicas, bem como organização de estruturas psíquicas de atuação: o jogo.

Este pensamento encontra uma disposição organizada e essencial quando pensamos tais aspectos dimensionados nos conteúdos informais do aprendizado da criança Kaiowá/Guarani, caracterizando-se os primeiros modelos pedagógicos de sua cultura. Neste sentido, Meliá afirma o seguinte:

“Possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que já brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões que a vida depois lhe negará. Pequenos arcos e flechas nas mãos de um menino ou pequenos cestos dependurados da cabeça de uma menina, que vai com a mãe buscar mandioca na roça, são cenas que têm encantado qualquer visitante de uma aldeia indígena” (MELIÁ, 1979 : 19).

Nesta abordagem, é necessário se considerar que a aprendizagem pode parar na primeira etapa do conhecimento, ou seja, na fase exógena. O verdadeiro conhecimento, no entanto, implica num processo endógeno, pois pressupõe uma abstração da idéia em si. Essa abstração, para o autor, pode ser reflexiva ou empírica. Assim, criar implicaria em realizar novas combinações, donde conclui-se, portanto, que a criatividade poderá ser realizada e utilizada tanto no aspecto sensório-motor quanto no verbal e mental.

O sistema escolar, por sua vez, deve possibilitar *autonomia*, circunstância necessária para que os alunos pratiquem e vivam uma democracia concreta. E, por este sentido, atividade em grupo deve ser implementada e incentivada, pois a própria atividade grupal tem um aspecto integrador, visto que cada membro apresenta uma faceta da realidade. Para Piaget, a escola deve começar ensinando a criança a observar; em suas relações, a integração desta com os outros e com o meio. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal, diz, decorre essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, ações fictícias ou narradas, etc.) ao invés de o fazer pela ação real e material.

Desta forma “*o trabalho em grupo, ou melhor, o trabalho comum – uma forma de cooperação e desenvolvimento – pressupõe que os indivíduos se agrupem espontaneamente, e que o tema estudado/pesquisado/investigado constitua um verdadeiro problema para o grupo, tornando-se a motivação intrínseca*” (MISUKAMI, 1986 : 73).

Entretanto, não existe um modelo pedagógico *piagetiano*, o que existe é uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que trás implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações com o indivíduo, cabendo a educação preencher as demandas cognitivas desta interação.

A ação do indivíduo, pois, é o centro do processo, e o fator social educativo constitui uma condição para o seu desenvolvimento. Uma didática baseada em tal abordagem atribuirá papel primordial à pesquisa por parte do aluno, pois será durante este tipo de atividade intelectual que serão formadas suas variadas noções e operações. A avaliação teria, então, que ser realizada a partir de parâmetros extraídos de uma teoria sobre a realidade experienciada, verificando se o aluno adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações, etc. Uma das formas de se verificar este rendimento é através de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, explicações práticas, etc.

Essas variáveis qualitativas do processo ensino-aprendizagem

têm um aproximado caráter de ensino e prática, segundo o que é apreendido pelo indivíduo como necessário a suas aquisições de conduta operante.

3. A ABOARDAGEM SÓCIO-CULTURAL E O SABER PELO SER

Essa abordagem é a que talvez tenha a maior difusão no âmbito acadêmico brasileiro. Provavelmente, por ter sido criada num ambiente cultural de conflitos sócio-políticos, determinantes do enleio em que emolduram-se hierarquias ideológico/sociais entre uma elite dominante e uma maioria assimiladora das homogeneidades sistêmicas.

Seu idealizador foi Paulo Freire, sem dúvida um dos maiores pensadores a respeito da “cultura popular”, suscitando referenciais concretos quando se pensa em educação para camadas sociais marginalizadas.

Segundo Misukami (1986 : 85), a educação para Paulo Freire, deve partir “*sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam*”.

Neste modelo de organização social, o homem chegará a ser sujeito através de reflexões sobre seu ambiente concreto. Neste sentido, Paulo Freire afirma o seguinte:

“(…) é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam” (FREIRE, 1974a : 41).

Este pensamento, que reflete em parte o conteúdo da expressão sócio-cultural nesta abordagem, encontra na forma tradicional de organização das comunidades Kaiowá/Guarani um paralelo diretamente proporcional e equitativo, no aspecto multidimensional das relações indivíduo - meio - sociedade.

Podemos observar que, em sua comunidade, o Kaiowá/Guarani apreende valores, conhece um pouco de si mesmo e de sua história, construindo sua identidade na medida em que desempenha um contato social participativo, conforme observa Meliá quando assim traduz o que vem a ser a “comunidade educativa” nesta cultura:

“Os principais mecanismos da educação pai são: o exemplo, a comunicação verbal, a aceitação ou rechaço dentro da vida social. Todos os conhecimentos e capacidades de um indivíduo são considerados bons e prestigiados como tais na medida em que redundam em benefício da comunidade. (...) É a comunidade toda que está comprometida com seus membros, nenhum deles é inteiramente alheio. A comunidade se sente inclinada a prestar ajuda na solução de problemas pessoais, sobretudo quando essa ajuda é solicitada” (MELIÁ, 1979 : 31).

Mais do que uma necessidade por autonomia, o Kaiowá tende a representar de variadas formas sua incapacidade de transformar a própria realidade quando se vê impotente frente às ameaças da *interculturalidade desorganizada*, do desenfreado confinamento territorial e da expressiva urgência em aprimorar suas técnicas de cultivo, bem como variedade, quando se trata de preencher o mínimo necessário na cadeia alimentar.

Percebe-se nitidamente que a conduta do paternalismo, que há anos vem sendo empregada pelas entidades indigenistas empenhadas em ajudar e solucionar problemas, acaba tornando-se um vício cultural incongruente, com bases sociológicas tradicionais desta cultura, no que se refere à educação e à formação do indivíduo.

Paulo Freire enfatiza o tema da libertação como um objetivo fundamental em nossa época, porém afirma que esta não chegará por

acaso, mas pela práxis de sua busca:

“Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. (...) Humanização e desumanização, dentro da História, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1975 : 30).

Assim, ao refletirmos sobre uma perspectiva para a sociedade Kaiowá/Guarani, poderíamos pensar em relacionar à escola o motivo de uma busca essencial que, para Freire, é contínua e inconclusa.

Misukami, ao referir-se a esta abordagem, afirma que:

“A educação é fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas da consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir a ser contínuo. (...) A escola, pois, para Paulo Freire, é um instituição que existe num contexto histórico de um determinada sociedade. Para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui e a serviço de que esta atuando” (MISUKAMI, 1986 : 95-96).

Concluindo a análise desta abordagem pedagógica, comunicando aqui as duas outras que a precederam nesta breve exposição, apontamos o contraste entre a “educação indígena” e a “educação para o índio”, norteando rumos e demarcando o que vem a ser o aprendizado informal em suas bases pedagógicas. Propomos uma síntese das observações de Bartolomeu Meliá, em seus quase 50 anos dedicados a uma vida indigenista, disponível de forma simples e objetiva à página 51 de sua obra *Educação Indígena e Alfabetização*, a qual serviu como leme para essas observações.

4. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A ESCOLA KAIOWÁ/ GUARANI

Tais proposições acerca do que vem a ser educação na prática escolar, contêm em si uma expressão holística dos conteúdos cognoscíveis em suas formas de manifestação e transcendência espontâneas, possíveis de serem ajustados também à cultura Kaiowá/Guarani, segundo a constituição dos modelos educacionais empregados informalmente por esta etnia.

Assim, ao se propor estas reflexões, está-se dando início a um segundo processo, seguramente o mais importante e vital para que uma escola, de fato indígena, possa ser concretizada. Trata-se da elaboração do referencial pedagógico que deverá ser utilizado e implementado nas escolas do ensino médio e fundamental destinadas a prover uma educação institucionalizada para as populações indígenas, salientando a necessidade de um projeto pedagógico diferenciado para cada etnia.

Para tanto, deve-se ater ao que os próprios índios afirmam como sendo crucial para que esta escola satisfaça as necessidades da comunidade, conforme o que observou-se no 9º Encontro dos Professores Índios Kaiowá/Guarani, organizado pela Associação dos Professores Índios Kaiowá/Guarani do MS:

“Queremos encontrar nosso próprio modelo de escola, com currículo apropriado para nossa cultura, com a história do povo Kaiowá e Guarani. Este currículo deve respeitar nossos valores e tradições e deve ser elaborado pelos próprios professores juntamente com as lideranças da comunidade. Nossa escola deve ser uma casa igual a nossa, e a comunidade deve decidir o que vai ser ensinado e quem vão ser os professores”
(professor-índio Valentim Pires).

Este relato abrange uma aspiração das comunidades Kaiowá/Guarani e de sua sociedade como um todo, que é a expressiva necessidade de participarem, de uma forma determinante, na construção do próprio futuro, comandando com as próprias forças o segmento

das transformações operadas em sua realidade.

Nesse sentido, e pensando uma síntese do que foi anteriormente exposto no desenvolvimento deste trabalho, vale ressaltar a importância da abordagem sociocultural para que seja concreto o auto-direcionamento dos povos indígenas, segundo uma ideologia libertadora.

Também nesta ordem, segue a proposta humanista de reconstruir valores perdidos resgatando, com o conhecimento, a expressão de um potencial humano limitado pelas práticas aculturativas empregadas neste século.

E, por fim, ressalta-se a importância do trabalho em comunidade, que metodologicamente vem amparado pelas teorias pedagógicas cognitivistas. Assim, estar-se-á empregando valores essenciais que são princípios evidentes na cultura Kaiowá/Guarani, ao se pensar em termos de uma escola etnicamente adequada a sua cultura. Na ordem das teorias apresentadas, são eles: a reciprocidade (mutualismo), a coletividade, o experimentalismo e a criatividade transformadora (liberdade existencial e ideológica).

Porém, não há como se pensar a aplicabilidade destes princípios numa proposta pedagógica viável, sem antes ir ao âmbito destes conhecimentos, que é propriamente a cultura em si. E, em se tratando de educação, deve-se pensar esta cultura como sendo uma cultura pedagógica, com métodos e momentos próprios, mais especificamente demonstrados pelo que aqui é chamado de *Aprendizado Informal*, o qual traduz nitidamente um modelo de sociedade que vem sendo perpetrado em contraponto aos conflitos étnicos decorrentes da interculturalidade, segundo um sistema educacional característico que garante a continuidade de um saber histórico fundamentado na oralidade.

O aprendizado informal é o canal mais forte por onde são transmitidos valores culturais embutidos de concepções claras que se refletem na prática, a dispor de uma prévia teorização como requer em nossos moldes culturais. Esses conhecimentos, que são em grande parte transmitidos pelas lideranças presentes na comunidade, constituem o conhecimento da cultura tradicional que preexiste no cotidiano, confe-

rindo um sentido étnico de identidade àqueles que integram a sociedade.

A importância de preservar estes conhecimentos, em seus métodos de aquisição e ensinamento, conforme um modelo socialmente estabelecido e repassado pela cultura tradicional, é fundamental para tornar presente um sentido de responsabilidade às crianças em alfabetização, por sentirem em si próprios a integração plena entre escola e cotidiano, sendo a escola um instrumento reprodutor da educação indígena em seus princípios.

Entretanto, quando se pensa em tais modelos, não se alcança, senão com um certo esforço, descentralizar nossas próprias referências étnicas. Feito este distanciamento, poder-se-á propor uma compreensão mais extensa das transformações que os instrumentos pedagógicos utilizados para concretizar ensinamentos podem assinalar no transcorrer de diversas gerações, segundo novas referências que vão sendo internalizadas na forma como transcorrem estes aprendizados.

Assim, o que outrora era reconhecido a partir de exemplos espelhados no comportamento dos mais velhos, de atitudes empíricas diretamente relacionadas com o agir de cada integrante da comunidade, de relações passíveis de um envolvimento socializador, é hoje questionado por uma inserção de valores que traduz-se em aspirações culturalmente inviáveis para os modelos sociais do sistema tradicional da *educação pai*.

Seguindo o mesmo raciocínio, a difícil tarefa de recompor um modelo pedagógico extraído do subsídio imprescindível – a cultura kaiowá/guarani – passa de um trabalho formal e teórico para uma atividade prática de ação e experimentação. Ou seja, é um trabalho que exige profundo empenho e ampla participação da comunidade, em especial dos professores índios, concomitante a orientações metodológicas periodicamente administradas pelos encarregados da formação destes professores, conforme um curso de magistério específico e diferenciado a ser criado para atender as comunidades de cada etnia, separadamente.

Desta forma, a incompatibilidade criada entre a *educação indígena* e a atual *educação para o indígena*, deixaria de ser uma muralha intransponível pela barreira étnica que representa, além de resgatar o importante papel de *transformadores da própria realidade*⁷ que cabe,

essencialmente, aos indígenas, quando se trata de sua cultura, de seu povo, sua história.

Nesse sentido, é válido transcrever aqui um pensamento de Paulo Freire que reitera as afirmações acima descritas da seguinte forma: “*É preciso uma decisão consciente, muita mística, muita garra, para estabelecer uma Pedagogia de Direito numa sociedade de conflitos, onde só na luta se espera com esperança*” (FREIRE, 1978 : 89).

E é ao falar de luta e esperança que nos remetemos à longa caminhada dos povos indígenas no MS – especialmente aqui, dos Kaiowá/Guarani – em busca de seus direitos que, mais do que históricos e culturais, são direitos de dignidade que devem ser assegurados a todas as diferenciações étnicas, ademais do etnocentrismo que as suprime num processo de integração/segregação da própria identidade.

Desta forma, ao partir de uma compreensão histórica, está-se sempre pensando num sujeito (quem) concreto e numa sociedade (qual/onde) concreta, sendo a reflexão sobre esta necessidade de contextualização um processo de apontar evidências, na correlação ideal-aprendizagem, destoantes no *sentido metodológico*, daqueles que se propõem atuar intervindo nessa questão.

O princípio metodológico proposto por esta pesquisa tem por objetivo tornar possível uma reapropriação organizada dos conhecimentos relacionados a uma *cultura pedagógica* em termos de Educação (seja

⁷ Esta afirmação se deve ao fato de muito ter sido feito até o presente momento na tentativa de facilitar a inserção de métodos – alternativos aos de propriedade cultural Kaiowá/Guarani – para manutenção de um estado minimamente satisfatório de bem-estar e qualidade de vida. Entretanto, esta atividade apenas criou um estado de insatisfação e dependência, pois que a difícil adaptação de novas técnicas de cultivo, orientação educacional e, muitas vezes, o abandono de técnicas xamânicas, levou a uma necessidade constante destes intermediários – FUNAI, ONGs, etc. – assessorando o que por direito e história pertenceu a um modelo tradicional kaiowá/guarani em seus próprios métodos de concretizá-lo. E este processo se estende ao âmbito social, principalmente, se se pensar no papel que a atual escola indígena vem desempenhando nas aldeias.

ela formal ou informal), baseando-se no que há, bem como no que pode ser resgatado – a partir dos conteúdos, das ferramentas e dos modelos utilizados no cotidiano das relações em comunidade – para transmitir informações culturais necessárias à permanência de uma unidade cultural e étnica dos povos Kaiowá/Guarani.

Com os princípios do *aprendizado informal* (educação indígena) reconhecidos, aceitos e redimensionados em termos de orientação pedagógica voltada para a escola, o sentido vital do *ser kaiowá* ou *Ñande Reko* estaria revigorado de orgulho nos mais velhos, servindo, também, de espelho para os mais jovens, na medida em que a compreensão de si próprios alcançasse uma dimensão ampla e integrada, por seu prisma, nos moldes da interculturalidade.

Assim, a cultura do não índio passaria talvez de uma postura de desconhecimento e desinformação – sendo estes um viés para preconceitos, estereótipos e estigma – para uma atitude inversa de apreciação, respeito e compreensão, conforme o índio se apresentasse em capacidades equitativas a partir de uma escola que, essencialmente, estaria primando por preparar para a vida, ao invés de, como a nossa, primar pela assimilação de conceitos estacionários.

Portanto, conclui-se que, conforme a ênfase do material produzido nesta pesquisa, o indivíduo deve consubstanciar aquilo que lhe é importante para a sobrevivência e qualidade de vida, construindo, na interação com o seu habitat, o que as transformações sociais lhe permitam, numa realidade onde o olhar científico se empenha na direção de um projeto de sociedade a ser alcançado.

Os índios Kaiowá/Guarani tanto se encaixam neste *status quo* que, na tentativa de corresponderem aos seus próprios valores culturais, diluídos no saudosismo de uma época de florestas, rios e animais para a subsistência, apreendem a possibilidade de uma reidentificação com seus princípios étnicos segundo o que operam nas transformações do seu próprio espaço.

Gerações afins, este processo deve também perpassar uma educação capaz de promover, institucionalmente com o ensino formal, o

que os Kaiowá/Guarani, por direito e possibilidade, podem confluir nos conteúdos curriculares, partindo de modelos educacionais próprios e voltando-se para seus referenciais etno-culturais do presente, bem como para aqueles que podem ser ressaltados numa maior proximidade com os conhecimentos dos mais velhos.

É visível que eles querem apreender o mundo do branco, mas, principalmente, querem fortalecer sua história e sua própria cultura. Neste sentido, uma vida digna passaria pela mudança de postura de toda a nossa sociedade frente à questão do índio enquanto alteridade étnica, ou seja, da aceitação tida pelos povos não-indígenas em relação à cultura indígena, conhecendo-a e aprendendo a respeitá-la como *iguais na diferença*.

Nesse sentido, poder-se-ia perguntar o que tem sido feito pela auto-suficiência dos povos indígenas para que adquiriram o papel de *transformadores da própria realidade*?

Talvez um passo importante já tenha sido dado, ao reconhecer-se constitucionalmente o direito à diferença. Agora, cabe à escola reconstruir uma sociedade, abrir caminhos para que o índio possa exercer cidadania sendo ele próprio, a partir de seu potencial realizador, de sua própria história e sabedoria.

No entanto, é imprescindível reconhecer que a atual escola indígena, que está construída sobre nossos padrões de ensino, distancia-se amplamente do que o índio Kaiowá/Guarani quer e necessita para dar continuidade a uma reconstrução social efetivada, propagando assim um distanciamento cada vez maior entre o jeito de ser Kaiowá (*Ñande Reko*) e as aspirações sociais dos mais jovens. Esta observação se faz válida, principalmente em termos de uma organização do conhecimento voltada para um conteúdo curricular e pedagógico que dinamize – dentro do que a realidade Kaiowá propõe ser experienciado na prática cotidiana – a relação dialética entre comunidade/cultura e meio ambiente, relação esta engajada nas transformações sociais que, historicamente, devem reconstruir um caminho para os povos Kaiowá/Guarani.

Portanto, pensa-se que seja possível criar uma escola diferenciada – dentro dos parâmetros previstos pelos Referenciais Curriculares

Indígenas – a partir de uma co-participação entre a comunidade Kaiowá/Guarani e não-índios envolvidos com a questão, comungando esses um contato não seletivo, em que a prática caberia, essencialmente, aos próprios indígenas, sendo configurado às diversas entidades indigenistas um papel de facilitadores da construção do referencial curricular-pedagógico ideal para formação desta escola. Para tanto, entendemos que este processo depende apenas do empenho das entidades envolvidas e de uma maior vontade política, viabilizando as assessorias, o magistério e permitindo aos Kaiowá/Guarani a liberdade de *fazer* conforme seus próprios métodos e referenciais étnicos requeiram.

Finalizando a exposição das teorias que fundamentaram esta pesquisa, cabe aqui um pensamento de Carl Rogers, que representa o que é o direito à liberdade étnica, à não homogeneização cultural e à verdadeira cidadania, como se espera prosseguir o futuro destas minorias étnicas que resistiram a quase quinhentos anos de negligência e opressão cultural:

“Se eu deixar de interferir nas pessoas, elas se encarregarão de si mesmas. Se eu deixar de comandar as pessoas, elas se comandarão por si mesmas. Se eu deixar de pregar às pessoas, elas se aperfeiçoarão por si mesmas. Se eu deixar de me impor às pessoas, elas se tornarão elas mesmas” (ROGERS, 1972).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAND, A. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani* - os difíceis caminhos da palavra. Porto Alegre-RS, 1998. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do RS.

BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro : Graal, 1992.

- GARRIDO, S. P. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo : Loyola, 1991.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (Lei nº 9394, de dezembro de 1996). São Paulo : Saraiva, 1997. Títulos VIII e IX.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro : Vozes, 1994. p. 21-22.
- MARIZA, C. E. (org.). *Pedagogia Frenet: teoria e prática*. São Paulo : Papyrus, 1995.
- MISUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo : E.P.U, 1996.
- MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo : Loyola, 1979.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro : Forense, 1970.
- PIAGET, J.; GRECCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo : Papel Livros, 1980.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1997. p. 509.
- RODRIGUES, José Honório. *História do Brasil*. São Paulo : Campanha Nacional-MEC, 1979. 1ª parte.
- ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte : Interlivros, 1972.
- SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Kaiowá/Guarani*. São Paulo : USP, 1954.
- SILVA, Aray Lopes; GRUPIONE, Luís B. Donisete. *A temática indígena na escola*. Brasília : MEC/MAR/UNESCO, 1995. p. 575-587.
- VIGOTSKI. *Formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.