

# CONQUISTAS E NOVOS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO FRONTEIRIÇO DE RORAIMA

José Airton da Silva Lima

Doutorando em Ciência Política pelo DINTER do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política –PPGPOL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e o Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe-NECAR, da Universidade Federal de Roraima  
e-mail: joseairtonsl@hotmail.com

**RESUMO.** Este artigo versa sobre os índios que vivem em zona urbana e têm filhos matriculados nas escolas não indígenas. Os índios do Estado de Roraima têm sido os principais sujeitos na conquista de políticas públicas de Educação Indígena. Atualmente, no Estado, existem escolas públicas indígenas com a presença de professores indígenas e, dentre eles, alguns concursados. Existe, ainda, Curso Superior para professores indígenas. Todas essas conquistas são frutos de um processo histórico-cultural de reivindicação dos próprios indígenas. Mas, quanto aos índios estudando nas escolas urbanas não indígenas, existem políticas públicas que os favoreçam? Quais as estratégias para atendê-los? Antes, é preciso fazer uma análise do processo de conquista das políticas públicas em Educação Indígena pelos índios do Estado de Roraima. O objetivo deste artigo é apresentar e analisar a importância da teoria histórico-cultural dos indígenas do Estado de Roraima, nas conquistas, e os novos desafios das políticas públicas para os indígenas e para os Sistemas de Ensino do Estado de Roraima. O enfoque se desenvolve sobre o prisma das relações entre os indígenas e os órgãos responsáveis pela implementação de políticas públicas no Estado de Roraima.

**Palavras-Chave:** Índios; Roraima; Política Pública; Educação Indígena; Índios na Cidade.

**ABSTRACT.** This article deals with the Indians who live in the urban area and have children enrolled in non-indigenous schools. The Indians from Roraima State has been the main subject in the conquest of Indigenous education public policies. Currently, there are indigenous public schools attended by indigenous teachers and, among them, some contestants. There is also higher for indigenous teachers. All these achievements are the fruit of a historical-cultural process of indigenous own claim. But, as the Indians studying non-native urban schools, there are public policies that favor? What are the strategies to serve them? Before, you need to make an analysis of the process of conquest of public policies on Indigenous Education by Indians of Roraima State. The purpose of this article is to present and analyze the importance of cultural-historical theory of the natives of Roraima State, achievements, and challenges of public policies for indigenous peoples and for school systems in the Roraima State. The focus develops on the prism of relations between the indigenous and the bodies responsible for implementation of public policies in Roraima State.

**Keywords:** Indians; Roraima; Public Policy; Indigenous Education; Indians in town.

## **INTRODUÇÃO**

O Estado de Roraima está situado na Região Norte do país, sendo o Estado mais setentrional da Federação. Os seus limites fronteiriços são com a Venezuela, ao Norte, e ao Nordeste com a República Cooperativa da Guiana, ocupando aproximadamente 224,3 mil km<sup>2</sup> do Estado brasileiro.

Situada em uma região periférica da Amazônia Legal, Roraima possui uma população de 450.479.<sup>2</sup> Destas, 49.637 declaram-se indígenas.

Roraima é um estado de tríplice fronteira, sendo uma característica dessas fronteiras a marcante presença de indígenas, que transitam de uma cidade a outra, ou seja, de um país a outro sem grandes problemas, e o fazem em busca de melhores qualidades de vida.

O Estado, historicamente, recebe indígenas dos dois países vizinhos e procura contemplá-los com suas políticas públicas. As populações indígenas das cidades roraimenses têm aumentando perceptivelmente. Do total de 49.637 índios vivendo em Roraima, 8.212 vivem na zona urbana; destes, 6.072 estão na cidade de Boa Vista. Os índios que vivem na zona urbana têm filhos matriculados nas escolas não indígenas.

As conquistas das últimas décadas são frutos de um processo histórico-cultural de reivindicação dos indígenas. Mas, quanto aos índios que estudam nas escolas urbanas não indígenas, existem políticas públicas que os favoreçam? Quais as estratégias para atendê-los? Antes, é preciso fazer uma análise do processo de conquista das políticas públicas em educação indígena pelos índios do Estado de Roraima.

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar a importância da teoria histórico-cultural dos indígenas do Estado de Roraima nas conquistas e os novos desafios das políticas públicas para os indígenas e para os Sistemas de Ensino do Estado de Roraima. O enfoque se desenvolve sobre o prisma das relações entre esses indígenas e os órgãos responsáveis pela implementação de políticas públicas. Para isso, fez-se necessário recorrer ao método das ciências empíricas, cujos instrumentos foram a partir da observação atenta da realidade indígena, com consultas aos documentos elaborados pelos mesmos e encaminhados às autoridades de Governo tanto Estadual (Roraima), como na esfera Federal. Fizeram parte dos instrumentos de análise documental: documentos elaborados pelas lideranças indígenas e encaminhados às autoridades públicas e ao órgão de Estado tanto no Estado de Roraima,

como ao Governo Federal; análise de registro de atas das discussões indígenas feitos em seus encontros de deliberação; análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas; documentos normativos, Leis e Resoluções do Conselho Nacional de Educação no que se referem à Educação Indígena.

Para aportar as alternativas dos novos desafios das políticas públicas de Educação Indígena, foi necessário participar de debates, seminários e estudo documental das Leis Federais nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 11.645, de 08 de março de 2008, o PARECER CNE/CP nº 3/2004 - CP - aprovado em 10.3.2004, e a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação.

Para esse estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica sobre a teoria no enfoque histórico – cultural de Vygotsky (1985) e seus colaboradores, principalmente os planos teórico da sociogênese e a mediação simbólica

A generalização permitiu a análise e a síntese da concepção teórica do enfoque histórico cultural, como ponte para a sustentação e elaboração de um pensamento abstrato do fenômeno histórico da atuação dos povos indígenas, em relação às políticas públicas de Estado que lhes favoreceram.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

Por muito tempo se pensou que os indígenas eram despossuídos de educação, por que não tinham a educação dos não indígenas e, para isso, era necessária uma educação “para os indígenas”, e assim, não precisavam de políticas públicas que os atendessem. “Pensar que o índio não tem educação, e pensar que ele se perpetua por natureza, ambas as colocações são resultados, ou de desconhecimento ou de preconceito” (MELIÁ, 1979, p.9).

A educação indígena é diferente. Talvez ela não esteja mais próxima do que de fato se entende por educação, quanto a seus fins e objetivos, pois os fins da educação correspondem aos objetivos da sociedade. Talvez seja exatamente essa compreensão que favoreça a Educação Indígena.

Por ser diferente, a educação dos povos indígenas, necessita de políticas públicas específicas e diferenciadas. Segundo Ortolani,<sup>3</sup> “A política pública é uma resposta a problemas da sociedade caracterizada por uma conduta, ou a atuação consistente e continuada”. Esse mesmo autor considera que as políticas públicas constituem-se numa

seqüência de decisões, quais sejam: decidir que existe um problema, decidir tentar resolver o problema, decidir a melhor maneira de enfrentá-lo e legislar sobre o tema.

No Brasil, a política educacional indigenista é assegurada sobre os efeitos da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os prismas de uma Política Nacional para a Educação Escolar Indígena definida pelo Ministério da Educação.

Para se chegar a todas as iniciativas de políticas públicas, houve a intensa participação dos povos indígenas, por meio de um processo histórico-cultural longo, intenso e conflituoso, logrando pautar as políticas públicas que os favorecessem.

O enfoque histórico-cultural é uma teoria que defende o desenvolvimento humano como um processo completo, que tem sua origem nas condições e na organização sociocultural, que influencia o sujeito e nele se reproduz a partir do acúmulo de experiências individuais, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre a partir das vivências do sujeito, influenciado pelo meio sociocultural em que está inserido.

Desta forma, Vygotsky discorreu em seus estudos sobre a evolução da espécie, a preeminência do especificamente humano e as características das sociedades “primitivas” (VYGOTSKY e LURIA 1996), focando assim, seus estudos sobre comunidades em transformação (LURIA, 1988).

No primeiro plano genético, segundo Vygotsky, os domínios genéticos se dariam levando em consideração a filogênese, que é a história da espécie humana, que diz respeito à história de uma espécie animal - e cada uma tem a sua própria. No entanto, permite definir as limitações de uma e de outra. É possível, a partir da plasticidade do cérebro, promover o seu desenvolvimento, desde que mediante a interação desta com o ambiente que o cerca.

No segundo plano genético da teoria histórico cultural, defendida por Vygotsky, está a ontogênese, que estabelece a história do indivíduo da espécie. Ela se caracteriza pelo desenvolvimento do ser de cada espécie, no qual está ligada a filogênese.

No terceiro plano genético dessa teoria está a sociogênese, que é estabelecida pela história cultural em que o indivíduo está inserido. São as diferentes formas de relacionamento cultural que definem o funcionamento psicológico, e cada cultura funciona como um alargador das potencialidades humanas.

É neste plano teórico, e na mediação simbólica, que se estabelece uma abordagem teórica metodológica, dando suporte ao objeto investigado - que é a importância do enfoque cultural voltado à formação de políticas públicas favoráveis aos indígenas, a partir de suas

reivindicações. Ressalta-se que essas políticas públicas representam todo um contexto histórico, até serem postas como tais. É mediante esse processo que se vai estabelecer que a cultura funcione como um alargador das potencialidades humanas e é nesta, que cada um organiza o desenvolvimento de um jeito diferente.

Assim sendo, é na interação de culturas e ambientes que vai se dar o desenvolvimento do indivíduo. No processo psíquico, o novo não é tão inédito e o velho - experiências individuais - não se acaba.

No que se refere à mediação simbólica, porque o indivíduo não interage diretamente com o meio (a primeira relação é direta, a segunda não), mas com outro indivíduo, e sim, através de uma relação mediada. A relação mediada - mediação simbólica - se estabelece na interação através da formação de signos e é por meio dos signos e da linguagem que são feitas as construções culturais.

É na mediação simbólica que o uso dos signos é evocado para resolver problemas psicológicos. Por meio de um processo intrapsíquico, os signos são construídos e funcionam como mediadores dentro do nosso sistema psíquico - possibilidade de representação mental, dando-se isso por meio da atividade humana.

Na teoria histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave, explicativo do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade.

É para os indígenas, ou outras culturas, como estudou Vygotsky nas sociedades “primitivas”, que os signos têm o valor incomensurável, pois é na própria fala que se estabelece a principal forma de representação social.

É possível que os indígenas tenham construído signos da cultura dominante e os tenham utilizado para fortalecer o seu processo histórico-cultural e, como estratégia política, para lograr êxito no estabelecimento das políticas públicas de Estado, que os favorecessem.

Os signos construídos pelos indígenas é o entendimento de como a cultura não indígena funciona. Compreender esse processo foi fundamental, pois através de sua forma de organização, foi possível interagir com outras culturas, sem perder em definitivo sua identidade cultural.

Um exemplo bem nítido da construção de signos, pelo processo de interação, é o da valorização da escola e a língua materna. A escola não é um signo indígena, mas eles se apropriam da mesma para, por meio dela, procurar garantir a continuidade da língua materna.

No processo de interação, a resistência cultural indígena prevalece, assim como a obrigatoriedade do Estado em atendê-las. Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural.

### **As políticas públicas de educação indígena e índios vivendo nas cidades roraimenses**

As políticas públicas em Educação, conquistadas pelos povos indígenas, parece não ter alcançado o mesmo êxito nas escolas urbanas dos municípios do Estado de Roraima, no que tange ao atendimento dos alunos indígenas em escolas urbanas não indígenas.

Segundo dados do IBGE, existem atualmente no Estado de Roraima 49.637 pessoas que, no ato do último Censo (2010), declararam-se índios. Destes, 8.550 estão em Boa Vista. Isso demonstra que o número de indígenas vivendo em cidades é cada vez maior e é normal encontrar índios matriculados em escolas urbanas não indígenas.

Em função desses números, constatações, e considerando o que foi descrito na primeira parte deste artigo, percebe-se que as políticas públicas de educação indígena, conquistadas pelos seus sujeitos, não tem chegado à população indígena vivendo nas cidades roraimenses.

Para que os indígenas, que vivem em cidades, possam ser atendidos, é preciso que suas organizações incluam-se em suas reivindicações, a fim de ampliar essa discussão junto aos Sistemas Municipais e Estadual de Educação.

Internalizar estes signos é uma estratégia e uma necessidade que os indígenas terão de priorizar, a fim de melhor atender os seus parentes vivendo nas cidades. Conforme o estudado, no processo histórico-cultural, constata-se que os indígenas sempre estiveram voltados para a realidade de suas comunidades e, durante anos, enfrentaram seus desafios e lograram êxitos. Essa nova realidade é muito mais desafiadora, e exigirá estratégia de ação diferente daquelas empregadas até agora para as escolas indígenas não urbanas.

A necessidade de estabelecer a ampliação do diálogo é primordial para se avançar na formulação de políticas públicas educacionais que favoreçam o atendimento às

especificidades das relações etnicorraciais. O Sistema Federal já reconhece a especificidade indígena das regiões, mas somente através de Leis Federais e não por políticas públicas que atendam os índios vivendo nas cidades.

A formulação das políticas públicas em Educação Indígena para alunos indígenas, estudando em escolas urbanas não indígenas, é o novo desafio para os Sistemas Regionais de Ensino e os povos indígenas.

O debate sobre as Leis Federais específicas poderá ser um instrumento legal e político para os indígenas avançarem, neste momento, em políticas públicas para atender aos indígenas vivendo nas cidades.

Os indígenas poderão se utilizar dos instrumentos jurídicos para, juntamente com os Sistemas de Ensino Municipal e Estadual, contemplarem nos seus respectivos Planos de Educação, as diferenças exigidas para atender as especificidades desses alunos.

Os avanços existentes nas Leis, aqui debatidos, são frutos das políticas públicas conquistadas pelos povos indígenas para a Educação. Por tanto, este desafio é uma extensão ou desdobramento do que foi conquistado até o presente momento para os indígenas vivendo nas comunidades não urbanas.

A Lei em questão é a Lei Federal nº 10.639/03<sup>4</sup>, complementada por outra Lei Federal nº 11.645/08<sup>5</sup>. Estas Leis alteram o Art.26 da Lei Federal nº 9.394/96<sup>6</sup>, que torna obrigatório a inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”, no currículo oficial da Rede de Ensino.

Em 2004, o Ministério da Educação - baseado no Parecer nº 03, de 10 de março de 2004<sup>7</sup>, do Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que são instituídas pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do CNE/CP<sup>8</sup>.

Todavia, tanto a Lei Federal nº 10.639/03, quanto o Parecer nº 03 de 10 de março de 2004, do CNE/CP e a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004, não contemplavam a questão indígena. Em função deste formulou-se a Lei Federal nº. 11.645/08, tornando-se, assim, obrigatório a inserção da temática História e Cultura Indígena no Currículo da Rede Oficial de Ensino.

As exigências legais conferidas aos sistemas de ensino em função das respectivas Leis, da Resolução e do Parecer compartilham e atribuem responsabilidades entre os Sistemas da Educação Brasileira.



Nesse sentido, o Ministério da Educação elaborou do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena.

Assim, o Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o Sistema de Ensino e as Instituições Educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional<sup>9</sup>.

Com o fim de garantir tal articulação, o plano detalha as ações dos Entes Federativos em relação à implementação das Leis. Em função do objeto aqui estudado, se referirá somente a algumas ações do Estado, mas que conforme o plano essas ações estão muito bem articuladas entre os três Sistemas da Federação.

Desta feita, são algumas ações para o Sistema Estadual: apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08; promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, Sociedade Civil, Movimento Negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais; articular, com o CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, o apoio para a construção participativa de Planos Estaduais e Municipais de Educação, que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, e da Lei nº 11645/08; elaborar consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11645/2008, e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado; instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano; participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorraciais.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As Leis aqui discutidas alteram a LDB, justamente no que se refere aos conteúdos obrigatórios para cada nível de ensino. Desta forma, os sistemas ficam obrigados a oferecer o ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. Isso é de suma importância, uma vez que o aprendizado se estabelece nas salas de aulas e mediados pelos conteúdos, sendo esses conteúdos que vão contemplar a especificidade de cada cultura. Tal aspecto é importante para o aluno, pois ele poderá se ver retratado, ou não, nos conteúdos trabalhados, e assim construir habilidades e conhecimentos de valorização e de respeito às diferentes culturas.

Na elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares, devem ser contemplados os conteúdos propostos pelas Leis, sendo tanto conceituais, procedimentais e atitudinais em relação ao ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena.

Os sistemas por si só dificilmente garantirão essas obrigatoriedades, mas com a participação democrática da sociedade é possível ampliar o debate para a consolidação das Leis, Resolução e do Parecer.

Ressaltam-se, nessas considerações, algumas ações principais referentes ao plano, que deverão ser trabalhadas em cada Rede Pública e Particular de Ensino em relação às diferentes culturas. Uma delas destaca que as Redes de Ensino deverão reformular ou formular, junto à comunidade escolar, o seu Projeto Político Pedagógico para o currículo ao ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. Outra, assegurada no Plano, é que as redes devem estimular estudos sobre Educação das Relações Etnicorraciais e História e Cultura Africana e Afrobrasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática. A fim de realizar essa ação, as redes devem encaminhar solicitação ao Órgão de Gestão Educacional, ao qual esteja vinculada, para a realização de formação continuada e para o fornecimento de material didático e paradidático com o intuito de manter um acervo específico para o ensino da temática das Relações Etnicorraciais. Através de ações didáticas e socioeducativas, as escolas deverão detectar e combater os casos de racismo, preconceitos e discriminação nas dependências escolares. Para essa problemática, as escolas podem fazer a incorporação, no currículo, dos conteúdos da Cultura Afrobrasileira

e Indígena e construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática.

É neste momento que as organizações e a resistência cultural dos povos indígenas podem fortalecer, com essas políticas, o atendimento aos alunos indígenas urbanos que estão matriculados em escolas urbanas não indígenas.

O processo de interação de culturas pode ajudar a construir as Políticas Públicas. Para isso, é preciso ampliar a visão para além das terras indígenas, onde vive a maior parte dessa população, mas que pouco a pouco está aumentando na zona urbana.

A iniciativa por parte das organizações indígenas é de suma importância, pois a relação entre os Entes Federativos (Municípios, Estados, União e Distrito Federal) é uma variável bastante complexa, e exige um esforço constante na implementação de políticas educacionais, por mais que esteja bem explicitado os seus objetivos em relação à implementação das Leis, da Resolução e do Parecer.

## NOTAS

2 IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Senso demográfico 2010.

3 Autor: Luiz Fernando Ballin Ortolani-Política Pública. 25 de agosto de 1993 em: <http://www.google.com.br/políticas.bb@celepar.gov.br>

4 Lei Federal nº.10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências

5 Lei Federal nº. 11.645, de 08 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

6 Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

7 PARECER CNE/CP nº 3/2004 – CP – Aprovado em 10.3.2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

8 Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, conselho nacional de educação conselho pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..

9 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

## **REFERÊNCIAS**

COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Caderno de Educação Básica**. Série Institucional, 2. Brasília: MEC-SEF-DPEF, 1993.

DELORS, J. **La educación Encierra un tesoro**. Madrid: Santillana, 1996.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPIONI, L. D. B; SILVA, A. L. **A Temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/ MARE/ UNESCO, 1995.

KELLE, V; KOVALZÓN, M. **Ensayo sobre la teoría marxista de la sociedad**. Moscou: Progreso, 1975.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R., e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

ORTOLANI, L. F. B. Política Pública. (1993) Disponível em: <<http://www.google.com.br/políticas>>. bb@celepar.gov.b. Acesso em: 06 de julho de 2011.

LURIA, A.R. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, B. Educação Indígena: apostando no diálogo. **Porantim**. p.8, 9. Año. XVIII. n. 191. Brasília, 1996.

OLIVEIRA, M. K.V. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, T. C. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo.** Moscou: Progreso, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Vygotski y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós, 1985.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.** Habana: Revolucionária, 1968. (Sobre la primera edición en Ruso, 1934). VYGOTSKY. Disponível em:  
<<http://www.slideboom.com/presentations/94531/MODELO-HIST%C3%93RICO-CULTURAL-DE-LEV-VYGOTSKY>>. Acesso em: 06/07/2011.

Artigo recebido em novembro de 2013 e aceito para publicação em janeiro de 2014.