



3051 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 04/GT 12 - Didática e Currículo

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR A INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Alessandra Peternella - Universidade Estadual de Roraima
Marilene Alves Fernandes -

RESUMO

Na literatura que trata sobre a educação escolar indígena, produzida, principalmente, a partir dos anos de 1990, destacam-se como seus princípios fundantes: ser específica, diferenciada, intercultural e bilingue. Assumida pelo Ministério da Educação (MEC) desde 1991, as políticas emanadas deste órgão federal para as escolas indígenas, bem como para a formação de professores indígenas e para a produção de material didático, pautam-se naqueles princípios organizativos e formativos, postulando ter-se inaugurado, a partir de então, uma nova trajetória no processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, em oposição à histórica política indigenista e educacional de integração à sociedade nacional. Neste ensaio busca-se refletir sobre essa realidade, pautando-se nas contribuições da psicologia histórico-cultural referente ao papel do conhecimento para o desenvolvimento do pensamento, centrando-se na relação entre os conceitos científicos e conceitos cotidianos para se pensar possibilidades para a interculturalidade nas escolas indígenas, sem perder de vista a importância dos conhecimentos universais para o desenvolvimento humano.

Palavras chaves: Educação escolar indígena. Interculturalidade. Psicologia histórico-cultural. Conceitos cotidianos e conceitos científicos.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR A INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS INDÍGENAS

INTRODUÇÃO

A história da Educação Escolar Indígena (EEI), no Brasil, inicia-se no século XVI com a catequização jesuítica no período colonial, por meio da qual eram impostos a grupos indígenas costumes, crenças e valores diferentes dos seus, com a clara intenção de civilizá-los. Ao longo do século XX, por meio de órgãos indigenistas vinculados ao Estado – Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910, e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, em substituição àquele, embora com traços em suas práticas educacionais que os diferenciem, dá-se continuidade ao projeto de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, negando toda sua riqueza cultural (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

É no contexto de reabertura política no final dos anos de 1980, com o fim da Ditadura Militar, e com a elaboração da Constituição Federal de 1988, que a EEI passa a ganhar respaldo legal em defesa de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilingue, referenciada num conjunto de documentos legais, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, bem como em um aparato legal exclusivo. Nesses documentos, a ênfase está na valorização da cultura dos povos indígenas na escola, a garantia do uso da língua materna, além da língua portuguesa, bem como o respeito aos processos próprios de aprendizagem. Desse modo a escola nas comunidades indígenas passa a ser ressignificada como o meio de assegurar o acesso aos conhecimentos universais, mas, não mais havendo a negação de sua cultura e identidades étnicas. Nas políticas educacionais promulgadas a partir da década de 1990, referentes à EEI, os povos indígenas aparecem como os verdadeiros atores dessa história.

Toma-se esse cenário como ponto de partida das reflexões sobre a aparente mudança nos propósitos da escolarização junto aos povos indígenas, na transição do século XX para o século XXI, em que se apresentam elementos do contexto político e econômico de elaboração das políticas de EEI. Na sequência, apresentam-se as contribuições da psicologia histórico-cultural para se pensar alternativas para o currículo e o ensino intercultural, discutindo-se sobre o desenvolvimento do pensamento, bem como a relação entre os conceitos cotidianos e científicos, pautando-se no pressuposto de que o acesso aos conhecimentos universais cumpre o relevante papel no desenvolvimento humano.

O contexto de elaboração das políticas de educação escolar indígena no Brasil a partir de 1990

De acordo com Faustino (2006), pesquisas realizadas pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA) em 2004, e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005, revelam que no Brasil existiam mais de 220 povos indígenas somando uma população autocitada declarada de aproximadamente 730 mil pessoas falantes de cerca de 180 línguas diferentes. Segundo dados do IBGE de 2010 foram registrados no Brasil 896.9 mil indígenas, com 36,2% deste total em área urbana, e 63,8% em área rural. Também foram contabilizadas 274 línguas indígenas faladas, excluindo as originadas de outros países, denominadas genéricas de troncos e famílias linguísticas. Os dados revelam a luta e a resistência indígena para manterem vivas suas culturas e tradições, diante do processo histórico de sua negação.

Tal processo de negação inicia-se com a escola missionária, civilizatória e integracionista jesuítica, a qual tinha como base a ação política da atuação do Estado religioso, bem como das instituições religiosas, acreditando que por meio da instrução os povos indígenas abandonariam sua forma "primitiva" de viver e, com isso, seriam integrados a civilização.

Entre as décadas de 1960 e 1980 surgiram movimentos indígenas e de entidades indigenistas em quase todas as regiões brasileiras, decorrentes da necessidade interna de se mobilizarem contra as diversas situações de violência. Paralelamente a isso, a sociedade brasileira também se organizava contra a Ditadura Militar, propondo novos modelos políticos e econômicos com bases democráticas.

Com a redemocratização do Brasil e a formulação da Constituição de 1988, o indígena passa a ser reconhecido como cidadão de direitos. Desse modo, a configuração de escola aos moldes integracionistas do passado se modifica, pois segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 14/99, aprovado em 14.09.1999 pela Câmara de Educação Básica (CEB), que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar indígena, às práticas retóricas implantadas através do Estado e por diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto às comunidades indígenas buscando alternativas à submissão destes grupos, como forma de garantia de seus territórios, de relacionamento e convivência entre estas populações e outros segmentos da sociedade.

A escola indígena, neste contexto, passa a receber orientações contrárias àquelas predominantes até os anos de 1990, nas quais se busca marcar a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. O Parecer do CNE nº 14/99 (BRASIL, 1999) define a Educação Indígena como o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução e Educação Escolar Indígena, como o meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade dos grupos indígenas.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas definindo os elementos básicos para a organização e ressalta a importância de observar a sua localização em terras indígenas, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e organização escolar própria. O Art. 3º da Resolução nº 3, de 10/11/1999 (BRASIL, 1999), determina que a organização das escolas indígenas, deve considerar a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas.

Ainda no contexto das políticas de EEI, é elaborado em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento este que tem como finalidade contribuir com a efetivação das práticas e as ações escolares, tornando-as mais próxima das realidades e com as demandas dos povos indígenas. O referido documento se apresenta, ainda, como um instrumento para auxiliar a discussão e reflexão da EEI, propondo ações concretas que distinguem as escolas indígenas de escolas não-indígenas. Inicialmente expõe uma fundamentação teórica para orientar as políticas públicas educacionais sobre a estrutura e funcionamento das escolas indígenas e, posteriormente, apresenta os princípios mínimos para cada área de estudo do currículo das escolas indígenas brasileiras. *Enfatiza que essas escolas devem ser comunitárias, geridas pelas comunidades indígenas, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Destaca a interculturalidade como um princípio e o reconhecimento e manutenção da diversidade cultural e linguística, mas que se promovam experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não se considerando uma cultura superior à outra.*

Contudo, questiona-se: o que promove essa mudança nas finalidades do processo de escolarização junto aos povos indígenas? Soma-se a esta questão, aquela levantada por Faustino (2008), que nos instiga a suspeição do que propõem as políticas públicas voltadas à educação nacional, em geral, e à EEI, em particular, qual seja:

Após séculos de políticas de colonização, conquista, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos, nas últimas décadas, com a generosa oferta do reconhecimento, do respeito e da diversidade cultural, mutação ocorrida sem que as relações sociais tenham sido alteradas (FAUSTINO, 2008, p. 15).

Seguindo nessa direção, a referida autora nos ajuda a compreender o porquê de, a partir da crise capitalista deflagrada nos anos de 1970, ter se transferido o foco das discussões no campo ideológico sobre os determinantes dos problemas sociais, do âmbito econômico para o cultural. É neste contexto que a cultura apartada das problemáticas econômicas, ganha cada vez mais espaço.

Com a reestruturação do capital entre as décadas de 1980 e 1990, em que o imperialismo norte-americano triunfa globalmente, ante o avanço do capitalismo sobre a União Soviética e com a queda do muro de Berlim, em 1989, a defesa da diversidade cultural constituir-se-á em estratégia para a formação do consenso e como forma de controle dos movimentos sociais ao se ampliar os direitos civis de cidadania e advogar pelo combate ao racismo (FAUSTINO, 2008).

Para dar sustentação aos novos planos da burguesia para a formação do consenso no contexto de reestruturação do capital e de sua expansão por lugares ainda regidos por outras formas de organização social, será produzido e difundido, como destaca a autora (FAUSTINO, 2008), um conjunto de conceitos e teorias, originários tanto do pensamento de direita como da esquerda, à medida que aparecem como desafios e tensões possíveis de superação, sem a necessidade de alteração da lógica de exploração para a acumulação, o que traz como consequência a fragmentação do movimento social, que passa a se organizar em torno de lutas particularizadas, cujas demandas principais são pelo acesso à igualdade jurídica e a política de inclusão social, mais facilmente solucionáveis pelo Estado e não a superação do capitalismo. Assim, “Não tendo havido alteração na lógica do sistema que criou a escravidão e, conseqüentemente, a discriminação e o racismo, teríamos que ser cautelosos em relação aos discursos de reconhecimento da diversidade e de inclusão social dos diferentes” (FAUSTINO, 2008, 18-19).

Esse alerta se faz, pois é no contexto da nova expansão do capitalismo – a globalização – com a intensificação da exclusão, que a reforma neoliberal desenvolveu uma poderosa retórica de inclusão, disseminando-a e financiando alguns projetos em setores estratégicos da sociedade, com o objetivo de edificar a ideia de respeito às culturas e de distribuição da riqueza entre os “desvalidos”, o que se constitui de novas estratégias para alcançar o consenso político.

Dentre essas estratégias, a autora (2008) destaca a política do multiculturalismo e da interculturalidade, sendo que o multiculturalismo se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país, termo este originário no Canadá, como uma estratégia do governo para reprimir o movimento separatista nos anos de 1960. Já o conceito de interculturalidade, tem origem na Europa no final dos anos de 1970, como uma política de ação governamental para o tratamento dos imigrantes, tendo grande inserção no discurso midiático e nas políticas educacionais. Ser intercultural, nessa política, é reconhecer a diversidade e valorizar a cultura de origem, bem como “[...] permitir o uso da língua materna, de diferentes grupos étnicos em espaços públicos, promover a abertura de restaurantes com comidas típicas, realizar festas nas datas comemorativas de diferentes países [...]” (FAUSTINO, 2008, p 29).

Contudo de acordo com a autora, a interculturalidade não é uma demanda dos grupos étnicos, das minorias ou dos imigrantes, mas uma política emanada dos centros do poder que têm sua fundamentação no modelo de educação elaborado para os índios norte-americanos nas primeiras décadas do século XX. Ao contrário do que pretende ser, essa política corrobora com a manutenção do sistema de mercado ao não questionar e nem pretender transformar as estruturas que lhe dão sustentação.

Assim, em um momento de acirrada crise econômica e forte desemprego estrutural o capitalismo vê na valorização da diversidade cultural, das diferenças, uma forma de manter o consenso e evitar conflitos. A partir de então, sai da pauta de reivindicações dos grupos que compõem os movimentos sociais, a necessidade de superação das desigualdades sociais, a qual é substituída pela necessidade de respeito aos diferentes culturalmente, sendo as diferenças culturais entendidas como consequências dos diversos modos de vida, da escolha individual e não resultantes das desigualdades econômicas que afeta a maioria da população.

A escola indígena é chamada a partir de então a valorizar os conhecimentos da própria cultura, em detrimento do conhecimento universal, o qual é associado à escola impositiva e dominante europeia. Com isso, passa a ser concebida como espaço de fortalecimento da identidade étnica e de compartilhamento das práticas culturais específicas, uma vez que há difusão da ideia de que o ensino da língua portuguesa e dos conhecimentos científicos contribui para o indígena deixar de “ser índio”.

Na contramão dessa ideia, é que passamos a refletir sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural para pensar possibilidades de interculturalidade nas escolas indígenas, ao se compreender a importância dos conhecimentos científicos universais para o desenvolvimento humano, sem deixar de valorizar os conhecimentos tradicionais.

Contribuições da psicologia histórico-cultural para pensar possibilidades de interculturalidade nas escolas indígenas

A Psicologia Histórico-Cultural teve como precursores de sua elaboração, Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), no contexto da Rússia pós-revolucionária. É importante destacar que este contexto consistiu de transformações que vislumbravam a construção de uma sociedade socialista. Apesar das contradições deparadas neste processo, se fez solo para que essa teoria psicológica superasse a psicologia ocidental, ao ter como método o materialismo histórico e dialético, portanto uma visão histórica e social da psique humana.

Neste percurso, toma a prática social como ponto de partida para explicar a formação da consciência humana, ou seja, a realidade objetiva que coloca ao homem, constantemente a necessidade de conhecer a realidade circundante, de resolver os problemas com os quais se depara. Para isso o homem necessita se comunicar e trocar informações, intercambiar-se com outros homens, utilizando-se, da linguagem, o que faz do pensamento e da linguagem uma unidade indissolúvel.

A linguagem, em seu desenvolvimento progressivo, aos poucos passou a designar ações, objetos, suas propriedades e relações, incluindo aqueles inacessíveis à percepção sensível imediata, como, por exemplo: a velocidade da luz e do som, o átomo, as ondas sonoras, etc., formando um sistema de códigos cada vez mais complexo, com um conjunto de signos com significados compreensíveis pelos grupos sociais que dela se apropriam.

Deste modo, ao torna-se instrumento decisivo do conhecimento humano, cumpre como papel de promover o desenvolvimento do pensamento abstrato categorial, ao superar os limites da experiência sensorial e individualizar as características dos fenômenos, por meio da análise e das generalizações categoriais (LURIA, 1986).

Porém, para chegar nesse patamar de desenvolvimento da linguagem, antes o homem necessitou criar signos, marcas externas, como representações do mundo circundante que, quando absorvidas e reorganizadas internamente se constituem como representações mentais que lhe permitem referir-se a elementos ausentes do espaço e tempo presentes, ampliando sua capacidade de ação no e sobre o mundo (VIGOTSKI, 2007).

Mediante a capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real, o homem se liberta do objeto de seu campo visual e passa a relacionar-se mentalmente com ele, a idealizar, planejar, imaginar, ter intencionalidade, por consistir em uma relação indireta com o mundo fisicamente presente. Ao serem internalizados, os signos libertam o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

De acordo com Vigotski (2007, p. 56) os signos mudam, "[...] fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos [materiais] amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar". Assim, para que isso ocorra, os signos precisam ser internalizados, via mediação, e transformados em representações mentais permitindo ao homem operar mentalmente sobre o mundo.

Para que haja a interação entre os membros de um mesmo grupo social ou de outros grupos sociais, eles precisam partilhar dos significados dos sistemas simbólicos, por terem a função de agirem como mediadores entre o indivíduo e o mundo real, desta forma consistem no meio pelo qual o homem é capaz de "ver" o mundo e agir sobre ele.

Este é um importante pressuposto que contribui para se pensar sobre as possibilidades de interculturalidade na escola indígena, uma vez que os diferentes conhecimentos, como linguagem universal, devem ser ensinados na escola para que se constituam em mediadores entre os indígenas e a realidade que os circunda, para a sua compreensão e ação sobre ela. Dada a complexidade dessa realidade e os constantes problemas sociais (falta de terra produzir e se reproduzir, pobreza, saúde, migrações, etc.) que enfrentam, entende-se que, quanto mais excluídos da compreensão dos determinantes desta realidade, mais dificuldades terão para enfrentá-la. E a compreensão desses determinantes somente é possível por meio da apropriação de conhecimentos sistematizados que os expliquem cientificamente.

Seguindo com os fundamentos da psicologia histórico-cultural, Luria (1986), nos explica que um signo importante para a formação psicológica é a palavra, considerada como o elemento fundamental da linguagem e célula do pensamento, já que designa os objetos, individualiza suas características, indica ações e relações entre elas, os reúne em determinados sistemas, etc. Ou seja, a palavra codifica o mundo, a experiência humana sobre ele, por ser o meio pelo qual se formam os conceitos e se desenvolve o pensamento lógico-verbal. Esse tipo de pensamento possibilita ao sujeito a classificação categorial dos objetos, selecionando aqueles que correspondem a um conceito abstrato, independentemente da sua forma, cor ou tamanho, já que o atributo material, como critério de classificação, torna-se irrelevante.

A partir da formação desse tipo de pensamento, de acordo com Luria (1990, p. 17), "[...] o homem, baseando-se nos códigos da língua, está em condições de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver tarefas teóricas". Todavia, essa forma mais complexa de abstração decorre de um processo de desenvolvimento que implica mediações, interações entre os homens, ou seja, requer a apropriação e internalização dessas formas mais elaboradas da linguagem e, conseqüentemente, de pensamento.

Caso os sujeitos fiquem submetidos somente a situações práticas de organizar a realidade, encontrarão dificuldade em prescindir do pensamento visual e mudar para outro tipo de classificação, revelando a rigidez dessa forma de compreensão das coisas. Para superar essa rigidez e alçar formas mais complexas de pensamento lógico-abstrato, é crucial um processo formativo organizado intencionalmente para tal fim. Luria (2006) explica que as leis psicológicas que guiam o pensamento caracterizado de categorial se diferem integralmente daquelas que envolvem o pensamento vinculado à experiência prática da pessoa.

Essa conquista humana de pensar sobre as coisas e sobre o mundo circundante reflete uma experiência partilhada entre os homens: a constituição social de um sistema linguístico compartilhado. Dessa forma, de acordo com Luria (2006, p. 47): a "[...] confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas [...]".

Assim, as palavras tornam-se o instrumento principal de abstração e generalização, pois cada palavra, por si, é uma generalização, sendo possível realizar abstrações cada vez mais complexas, o que revela que esse processo é variável no decorrer do desenvolvimento psíquico.

É importante ressaltar, porém, que a palavra não é o próprio conceito, mas o veículo por meio do qual ele é sistematizado e comunicado. Conceitos cada vez mais complexos, como os científicos, envolvem generalizações e abstrações teóricas e necessitam de várias palavras para serem sistematizados e comunicados. Isso se deve ao fato de que esses conceitos se constituem na articulação entre concepções, compondo um amplo sistema simbólico, portanto, não há como expressá-los por meio de uma simples definição ou pela palavra utilizada para comunicá-lo. Por exemplo, conceitos como: "Estado", "Democracia", "Cidadania", "Escola" etc. não podem ser apreendidos e comunicados por uma ou mais palavras, exigem-se textos complexos, relações com outros conceitos para que seu movimento de constituição possa ser revelado.

Mediante a tese de que a palavra não é o conceito, é que na Psicologia Histórico-Cultural se distinguem dois tipos de conceitos, no que tange à sua origem, estrutura semântica e estrutura psicológica: os conceitos comuns, cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos (LURIA, 1979).

É nas relações da criança com os adultos e com as demais crianças, dos homens entre si, por meio de vivências e situações com as quais se deparam no seu entorno sócio-cultural, que se desenvolvem os conceitos comuns ou cotidianos. Estes, por se desenvolverem sob o aparato perceptivo e sensorial de envolvimento com o objeto da aprendizagem, de maneira imediata, e, portanto, não consciente, acabam por exigir a solução de tarefas práticas e um tipo de pensamento específico – o empírico.

Desse modo, quando são realizadas tarefas que independem da tomada de consciência das ações mentais envolvidas na sua realização, não atuando de forma deliberada, dificulta-se a compreensão das causas dos fatos e fenômenos da realidade em suas múltiplas determinações.

Já os conceitos científicos, ao serem apropriados mediante uma situação específica de formação, em conjunturas de ensino intencionalmente organizados, envolvem a tomada de consciência do objeto de aprendizagem e das operações mentais complexas, seguindo uma via oposta àquela percorrida pelos conceitos cotidianos.

Contudo, o fato de se apropriar dos conceitos científicos, não significa que um substitua o outro, pois há entre eles uma relação dialética, sendo os primeiros a base para a formação dos segundos e, da mesma forma, os conceitos científicos não deixam de influenciar os cotidianos já constituídos.

Eis aí mais um pressuposto da psicologia histórico-cultural para se pensar a interculturalidade na escola indígena, no sentido de desmistificar que ao se ensinar conhecimentos científicos na escola indígena ou a língua portuguesa, os indígenas deixariam de "ser índios". Nessa teoria, há uma relação dialética entre os conhecimentos do cotidiano da cultura indígena e os conhecimentos científicos, desde que estes sejam intencionalmente ensinados com este propósito.

Vigotski (2000) enfatiza que os conceitos percorrem caminhos inversos, pois, enquanto os conceitos científicos seguem o caminho descendente, o nível das operações lógicas, das propriedades mais complexas e superiores do objeto às mais elementares e inferiores, os cotidianos percorrem o caminho ascendente, ou seja, parte do objeto, de suas propriedades mais elementares e imediatas, para só muito tempo depois o sujeito tomar consciência daquele.

De acordo com Vigotski, Marx (1920 *apud* VIGOTSKI, 2000, p. 293-294) definiu com profundidade a essência de todo conceito científico, ao afirmar: "[...] se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidirem imediatamente, toda a ciência seria desnecessária". Assim, os conceitos científicos, sistematizados e organizados sob a forma de conteúdos escolares, por se constituírem na relação com outros conceitos, formam um sistema complexo. Nesse sentido, quando são apropriados pelos estudantes, na escola, concorrem para a ampliação e modificação da maneira como os alunos interagem e compreendem o mundo, já que, ao serem internalizadas, as estruturas psíquicas também se modificam.

No entanto, de acordo com Vigotski (2000), para que na escola o sujeito possa se apropriar dos conceitos científicos, é preciso já ter atingido determinado nível dos conceitos cotidianos, em virtude da relação intrínseca entre ambos, e ser capaz de tomar consciência deles, de forma arbitrária, pois precisa voltar sua atenção para o objeto de aprendizagem. Nessa direção, a aprendizagem escolar para a apropriação dos conceitos científicos, é a fonte do desenvolvimento do pensamento conceitual. Assim ele explica:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento [...]. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se já pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2000, p. 334).

Ante o exposto, é possível afirmar que a escola tem a função de proporcionar o ensino intencionalmente organizado de conhecimentos científicos – os instrumentos simbólicos capazes de promover um nível mais elevado de pensamento, o nível do pensamento teórico. É este pensamento que leva o sujeito a lidar com a realidade de modo diferente, que lhe possibilita ultrapassar o imediato e operar mentalmente com conceitos mais complexos. Assim, evidencia-se o fato de que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento de um tipo de pensamento mais complexo, mas aquele focado em conceitos que vão além do cotidiano e, sobretudo, de modo que levem em conta as ações mentais envolvidas no processo de apropriação dos conceitos.

Ante o exposto, é possível tecer a seguinte reflexão: é preciso discutir, de forma tenaz, as possibilidades de a escola indígena promover o desenvolvimento do pensamento teórico, já que, no marco das contradições capitalistas, conforme brevemente explanado no limiar deste ensaio, a escola nas comunidades indígenas também tem sido chamada a formar os povos indígenas no limite do que é exigido para a manutenção das relações de dominação, portanto, pode se restringir essa formação ao cotidiano, ao imediato, dificultando a compreensão e a intervenção de forma consciente sobre a realidade social indígena e não indígena, mas que também os afeta diretamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília DF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 3. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas** Brasília. 1999.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o**

multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. A Política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. In.: FAUSTINO, Rosângela Célia. CHAVES, Marta. BARROCO, Sonia Maria Shima. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2008.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4, p. 17-51.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 39-58.

LURIA, A. R. Generalização e Abstração. In: _____. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira.

2. ed. São Paulo: Ícone, 1990. Cap. 3, p. 65-133.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.33, n. 120, p. 765-781, jul-set 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 de fev de 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

