

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA
PENSAR O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE
INDÍGENAS**

JESSICA DE OLIVEIRA LOPES

PIRACICABA, SP

(2019)

**CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA
PENSAR O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE
INDÍGENAS**

JESSICA DE OLIVEIRA LOPES

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a GLAUCIA ULIANA PINTO

**Dissertação de Mestrado apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNIMEP como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.**

Piracicaba, SP

(2019)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

L864c	<p>Lopes, Jessica de Oliveira Contribuições da pedagogia histórico-crítica para pensar o papel da educação superior e a formação de indígenas / Jessica de Oliveira Lopes. – 2019. 149 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Glaucia Uliana Pinto. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2019.</p> <p>1. Ensino Superior. 2. Diferenças Interculturais. 3. Comunidade Indígena. I. Pinto, Glaucia Uliana. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 378</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Glaucia Uliana Pinto (UNIMEP)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha
Membro Titular

Prof.^o Dr.^o Newton Duarte (UNESP)
Membro Titular

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho especialmente aos povos indígenas, a todos educadores e demais interessados em estudos sobre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

À medida que o diálogo e o debate não acontecem logicamente que as pessoas ficam ignorantes sobre essa temática indígena e o resultado disso é que os preconceitos, as discriminações tudo que foi feito historicamente vai sendo reproduzido, crianças, jovens e adultos continuam achando que lugar de índio não é na cidade, definitivamente índio não pode usar celular, índio não pode usar roupa. Eu acho uma contradição muito grande, esses preconceitos são reproduzidos e no final das contas a gente chega numa situação de um país que definitivamente não é o país da democracia racial, é o país do racismo cordial (EDSON KAYAPÓ, 2018).

[...] nós, defensores da pedagogia histórico-crítica. [...] afirmamos e não deixaremos de defender que a revolução precisa de uma escola ensinando, que a revolução precisa de educadores que lutem no sistema educacional contra os interesses da burguesia e que a forma de nós lutarmos contra os interesses da burguesia no interior do sistema educacional é socializando o conhecimento (DUARTE, 2013, p. 69).

AGRADECIMENTOS

Manifesto meus sinceros agradecimentos à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Gláucia Uliana Pinto por ter aceitado o desafio de juntas aprendermos e desenvolver conhecimentos sobre educação indígena, me estimulando constantemente ao pensamento crítico e a investigação da essência dos fatos, por todo ensinamento ao longo do mestrado que fundamentaram a pesquisa e, principalmente, minha formação. Por ser para mim referência de educadora e orientadora.

A todas as professoras do Núcleo de Práticas Educativas e Relações Sociais em Ambientes Escolares e Não Escolares pelas inesquecíveis e fundamentais tardes de debates, discussões e aprendizagem que sempre causaram em mim rebuliços essenciais para o desenvolvimento de aprendizados para a pesquisa e, principalmente, para a vida. Foi um privilégio ser aluna de vocês. Agradeço em especial às professoras Anna Padilha, Magui Tommasiello, Inês Monteiro, que infelizmente diante da crise econômica-política que a UNIMEP vem passando foram demitidas de modo imoral. A exigência econômica capital se sobrepôs a todo potencial de formação humana que as professoras sabiamente disseminavam em suas práxis educativa.

Ao professor Newton Duarte, pelos poderosos ensinamentos aos quais me apropriei durante a disciplina Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade realizada na UNESP Araraquara.

A todos os colegas do programa de mestrado em educação. Partilhamos aflições, aprendizados, conhecimentos, alegrias, risos, tensões. Em especial aos amigos Érika Saccomani, Tatiana Maurano, Cesár Augusto e Samuel Gachet pelas contribuições à pesquisa, pela amizade e parceria, meus pilares em Piracicaba. Vivemos juntos nas trincheiras da pós-graduação!

À Elaine Xavier, Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação, por sua presteza e trabalho excepcional em nos atender acima de tudo com humanidade.

Em especial a minha mãe Emilene, guerreira, amiga, meu maior exemplo de mulher, que me motiva a ser um dia tão forte quanto ela é; ao meu pai Carlos; às minhas irmãs Josi, Any e Joyce; aos meus sobrinhos Davison, Kailani e Neto; ao meu companheiro Fagner e amigos que me apoiaram e compreenderam minha distância, longe de casa, longe da nossa terra em função da realização do mestrado.

Por fim, à CAPES. O presente trabalho foi realizado com o apoio da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

Apoiando-se principalmente em referenciais teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e compartilhando de seus pressupostos, no que se refere à concepção de trabalho, cultura, currículo, aprendizagem e conhecimento, o objetivo deste trabalho é identificar nos documentos oficiais as estruturas e concepções de ensino para a educação superior indígena, considerando os seguintes paradoxos: a educação superior como alavanca para o desenvolvimento econômico, formação de mão de obra para o mercado de trabalho e o ensino enquanto formação e pleno desenvolvimento humano na perspectiva de respeito ao outro; ensino para os conhecimentos cotidianos e ensino para os conhecimentos científicos; o histórico de violências contra indígenas com desenvolvimento de políticas indigenistas. Assim, a investigação surge a partir do interesse por analisar o que os documentos oficiais revelam frente às contradições do sistema educacional atual e as dificuldades ligadas às diferenças culturais entre o conhecimento sistematizado e institucionalizado no espaço escolar – neste caso a academia- e os conhecimentos trazidos pelos indígenas a este espaço. Em decorrência, discute-se sobre a educação superior indígena no campo das teorias da educação, tecendo comentários críticos sobre documentos oficiais que dispõem sobre a educação indígena no Brasil, atentando para os discursos pós-moderno e relativistas. Os sujeitos se constituem e são transformados por meio da atividade e da relação e interação com o outro e conseqüentemente da cultura historicamente produzida pela humanidade, isso inclui relações de diferença, embates e contradições, processos formativos educativos. Constata-se que os povos indígenas foram obrigados a se adequar a determinados modelos culturalmente valorizados e impostos, destacando a total diferença entre o modo de vida baseado no capital e o modo de vida de produção coletiva do povo indígena. Os documentos oficiais, resultados de políticas históricas e, principalmente, resultados das lutas dos movimentos indígenas apresentam discursos superficiais vinculados às ideias do relativismo cultural e do multiculturalismo, valorizando os conhecimentos cotidianos em detrimento do papel da escola para o ensino do conhecimento científico, erudito. É preciso garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade no ensino escolar, sendo essa também a reivindicação dos povos indígenas para instrumentalização da resistência e luta contra a lógica do capital. Destaca-se também que há muito mais estudos sobre educação básica indígena do que educação superior indígena, por isso consideramos importante o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre a questão da educação indígena no ensino superior e o direito à educação, sobretudo, pelo fato de ser historicamente recente o oferecimento de cursos superiores para este público.

Palavras-Chave: Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Educação superior indígena.

ABSTRACT

The purpose of this work is to identify the education structures and conceptions for indigenous higher education in the official documents, sustained mainly on theoretical references of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, sharing their own assumptions, regarding the conception of work, culture, curriculum, learning, and knowledge. The research considered the following paradoxes: higher education as a tool to achieve the economic development, to create forced labour and the use of education as a tool to the full human development in the view of respect for others; education for both daily and scientific knowledge; the history of violence against indigenous beside the development of indigenous politics. Thus, the investigation arises from the interest to analyze what the official documents reveal considering the contradictions of the current educational system and the difficulties related to the cultural differences between systematized and institutionalized knowledge at educational system - in this case the academy - and the knowledge brought by the indigineous people. As a result, there is a discussion about indigenous higher education in the field of educational theories, providing critical comments about official documents that show the indigenous education in Brazil, attempting to postmodern and relativistic speeches. The subjects are constituted and transformed through the activity and the relation of interaction with the others and consequently by the culture historically produced by humanity, this includes relations of difference, clashes and contradictions and the educational formative processes. It is noted that indigenous peoples have been forced to adjust their culture to the valued and imposed culturally models, highlighting the huge difference between the capital-based way of life and the collective production way of life of the indigenous people. The official documents, results of historical policies and, mainly, results of the struggles of the indigenous movements present superficial speeches linked to the ideas of cultural relativism and multiculturalism, valuing daily knowledge rather than the school's role in the teaching of scientific knowledge, erudite. It is necessary to guarantee the access to the knowledge historically produced by humanity in school education level, this is also the claim of indigenous peoples for the instrumentalization of resistance and struggle against the capital logic. It is also highlighted that there are more studies about indigenous basic education than indigenous higher education, for this reason it is important the development of academic researches that focus on the issue of indigenous higher education and their right to have access to it, especially because the offer of higher education courses to this public it is a recent event.

Keywords: Historical-cultural psychology. Historical-critical pedagogy. Indigenous higher education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	13
1 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E CULTURANA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	27
1.1 CULTURA, APRENDIZAGEM E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO EXPRESSÕES DO TRABALHO HUMANO.....	34
2 COMPOSIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLA INDÍGENA	41
2.1 POVOS INDÍGENAS: ORIGEM E HISTÓRIA	41
2.2 POLÍTICAS DE ESTADO: DO PROCESSO DE EVANGELIZAÇÃO AOS DIAS DE HOJE	47
3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO BASE TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	53
3.1 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	64
3.2 CONSCIÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DO HUMANO: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES INDÍGENAS	71
4 REFLEXÕES SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E ALGUNS DE SEUS DESDOBAMENTOS PÓS-MODERNOS.....	83
4.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO BASE TEÓRICA PARA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO TEÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	92
5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DOCUMENTOS OFICIAIS: IDENTIFICAÇÃO, ESTRUTURAÇÃO E INFLUÊNCIAS DA PÓS-MODERNIDADE	96
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DOS MARCOS JURÍDICOS INTERNACIONAIS	97
5.2 COMENTÁRIOS CRÍTICOS SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO PÓS-MODERNO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.	101
6 EM DEFESA DA ESCOLA PENSADA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA	128
CONSIDERAÇÕES	142
REFERÊNCIAS	145

APRESENTAÇÃO

Re (pensar) os caminhos para chegar até pesquisa de dissertação de mestrado é uma árdua tarefa. As pesquisas nas áreas das ciências humanas devem nos exigir enquanto pesquisadores críticos um posicionamento ideológico, político e científico em defesa da sociedade, posicionamento que se desenvolve por um processo de amadurecimento teórico, educativo, político, social e pessoal. Senti desde o início da escrita da pesquisa a necessidade de um posicionamento coerente para tentar contribuir com a reflexão do tema e por isso penso que o ato de escrever uma dissertação é também, antes de tudo, um ato político, principalmente, considerando os caminhos trilhados até alcançar o privilégio de se chegar à pós-graduação.

Tive uma educação básica vivida na rede pública de ensino até o primeiro ano do ensino médio. Passei no vestibular para Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará e lá tive o primeiro contato com a academia e com conhecimentos teóricos mais complexos e elaborados. Descobri na academia ideologias e nuances sobre diversidade e desigualdades sociais e econômicas, ali comecei a questionar e refletir sobre a minha própria realidade.

Optei por prestar concursos públicos, pois sempre via minha mãe perdendo o emprego em várias empresas privadas com muita frequência, tendo quatro filhas pequenas para sustentar com um salário mínimo, assim imaginava que deveria ter um emprego que não apresentasse toda a instabilidade e sofrimento, pelos quais sempre via minha mãe passando constantemente conosco. Paralelo aos estudos para concursos fiz uma especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior e após a conclusão passei a vislumbrar a possibilidade de cursar o mestrado e quem sabe a carreira docente. Fui aprovada no concurso para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lá fui lotada na Pró-reitoria de Ensino de Graduação, onde minhas atividades estão ligadas às rotinas acadêmico-pedagógicas do ensino de graduação na instituição. Dentre várias atividades, passei a atuar junto à comissão de processos seletivos da UFOPA, que abrange vestibular especial para quilombolas e indígenas, este foi um segundo contato que tive com algum tema ligado diretamente à questão indígena.

Antes de passar no concurso público e logo após a conclusão da graduação mudei para a cidade de Itaituba no Oeste do Pará (uma cidade pequena com quase 100 mil

habitantes), morei nove meses nesta cidade, tempo que estudei para concursos até passar na UFOPA. Em Itaituba, aos meus 23 anos, tive o primeiro e mais próximo contato com uma comunidade indígena, que neste momento foi apenas visual. Morava próximo de um quartel do exército que abrigava indígenas que iam até a cidade para tratamentos médicos e outros serviços, era comum vê-los pela cidade, nos postos de saúde. Espantei-me quando os vi, afinal, eu, nascida em uma cidade na região Amazônica, nunca tinha visto sequer um indígena em toda minha vida. Descobri então a bolha social que vivia na periferia urbana de Belém.

Questionava-me o porquê de não os ver na cidade, na capital, me indagava como eles poderiam ser tão poucos aos meus olhos urbanos já que em um tempo histórico, não muito distante, eles eram os ocupantes majoritários dos territórios amazônicos. Angustiava-me refletindo que eu descendia deles por realidade histórica e ao mesmo tempo descendia dos nossos colonizadores, eis a tensão e minha contradição sobre essa possível relação de pertencimento e ancestralidade que busco entender em relação aos povos originários do país.

Passei então a refletir sobre os ensinamentos da história de “descobrimento” do Brasil, a lembrar da história do ensino e dos livros didáticos sempre me contando sobre indígenas apenas de forma folclorizada, subalternizada. Suas resistências eram ditas dissimuladamente pelos olhos do colonizador, eram apagadas, silenciadas nas poucas linhas dos livros didáticos que falavam sobre os escravizados.

Assim, oriunda da periferia de uma metrópole da região Amazônica, Belém, capital do estado do Pará na região norte do Brasil, me denomino mulher periférica, nortista, da região amazônica, filha de uma paraense com um mineiro, brasileira. Gostaria de poder também me denominar como mulher indígena, porém, a dignidade de possuir uma relação de pertencimento e de contato mais próximo com nossos povos indígenas, logo, com nossa ancestralidade, me foi roubada por todo o resultado do violento processo de colonização do Brasil.

Cresci em uma cidade que soterrou todos seus igarapés (riachos pequenos que nascem na mata) em um grande processo de macrodrenagem, transformando-os em canais e esgoto. As ruas do meu bairro têm os nomes de Pirajá, Inhauma, Humaitá, Itororó, Timbó e etc., nomes de origens indígenas que marcam a história da região, porém cadê esses povos? Qual a história da origem desses nomes? Com o processo de urbanização da cidade (diga-se europeização, branqueamento) as comunidades indígenas que ali viviam foram empurradas para as periferias urbanas e classificadas na condição do pobre urbano, isso aconteceu

(acontece) não só no Pará, mas em todo o Brasil. Minha história e da maioria do povo brasileiro e dos povos tradicionais¹ indígenas carregam o peso histórico social dessa questão.

Nesse contexto, ao trabalhar com os vestibulares indígena e quilombola passei a compreender melhor algumas entranhas, a partir do ensino superior, do processo de escolarização indígena, que historicamente foi imposto por medidas escravocratas, exterminacionistas e assimilacionistas² que sempre inflamaram a desigualdade social no modo de vida indígena, inclusive dentro da academia. Os indígenas que conseguem estudar em escolas indígenas, ou em escolas urbanas e conseguem chegar até a academia, passam por diversas violências sociais e são muitas vezes excluídos durante a vivência em sala de aula: professores não sabem como lidar com eles, dificuldades de aprendizagens, alguns não dominam bem a língua portuguesa, número alto de retenção, poucos egressos indígenas, não adaptação ao calendário urbano entre várias outras implicações.

Nessa circunstância, associava essas violências, pelas quais, passam os indígenas ao meu sobrinho, que tem deficiência visual e intelectual e também sofre dentro do seu processo de escolarização, ambos com dificuldades completamente diferentes e que acabam sendo igualmente colocados pela sociedade como protagonistas da exclusão do que é diferente e “dá mais trabalho”, dentro da lógica capitalista de desvalorização do pleno desenvolvimento humano.

Ao entrar para o mestrado encontrei subsídios teóricos que poderiam abrir caminhos para uma reflexão social mais ampla e complexa, que contribuiriam para compreender as relações sociais que envolvem a questão da educação indígena no ensino superior. Assim, estar na UFOPA e ter contato com o cotidiano acadêmico pedagógico de discentes indígenas me ensinou a quebrar preconceitos que nos são passados estruturalmente e culturalmente e que nos impedem de ver a realidade concreta e suas contradições, me fez (re) pensar minha própria história, enquanto ser humano que acredita na busca pelo bem coletivo e, principalmente, me motivou a desenvolver esse estudo. O conhecimento nos dá chave e luz para saída de muitas cavernas.

Reconhecer o privilégio de estar nos espaços acadêmicos e defender uma dissertação é a possibilidade de usufruir desses privilégios como contribuição, por meio do

¹ Conforme o Decreto Federal Nº6. 040 de 7 de fevereiro de 2000, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, entende-se por Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

² Conceitos que serão explicitados ao longo do texto.

conhecimento científico, para que a produção de conhecimento esteja a serviço de todos e em especial dos grupos minoritários mais violentados pelo sistema que vivemos.

INTRODUÇÃO

TEMÁTICA E CAMINHOS DA PESQUISA

Conforme Cohn (2016) a população indígena brasileira clama cada vez mais por seu direito à educação, por meio de lutas e solicitações de escolas para seu povo. A formulação e implantação da escola, segundo a autora, geram impactos econômicos e políticos que são considerados no debate nacional e levantam questões sobre a representatividade em mecanismos de controle social. Nesse sentido, a autora chama atenção para a necessidade de uma análise cuidadosa e particular sobre a questão, pois “são tão diversas as demandas sobre escolarização quanto são diversos os regimes de conhecimento em que se implanta um modelo de educação escolar” (*Idem*, p. 314). A autora continua destacando o cuidado para se pensar a escola, pois cada local possui uma diferente demanda pela escola, não sendo hegemônica a formulação desta instituição entre os diversos povos indígenas.

Nos artigos do livro de Cunha e Cesarino (2016), entre outros³, é perceptível a preocupação com o processo de escolarização indígena, também enquanto política de Estado que se torna homogeneizadora, em que não são consideradas as especificidades da cultura e da realidade indígena, bem como há poucas análises críticas da situação política, social econômica dos indígenas em uma perspectiva histórico-crítica. Nesse rol, há principalmente estudos antropológicos que discutem e analisam questões sobre a realidade local relacionando-as com as políticas públicas para os indígenas e preocupando-se em entender o que estes povos valorizam em suas experiências escolares. Sendo assim, os autores destacam que somente a partir desta compreensão poderá ser construído efetivamente um olhar crítico sobre tais experiências. Assim, discorre-se muito sobre a educação e suas formas de desenvolvimento em experiências de povos diversos diante de um enfoque antropológico, apontando que a educação, tal como vem sendo desenvolvida, necessita pensar como tornar a escola e o processo educativo respeitoso dos modos de viver indígena, para que seja assegurada aos jovens alunos indígenas a vivência de seus costumes e aprendizados cotidianos.

Diante da luta indígena pela escola/educação e diante de provocações e apontamentos antropológicos, são colocadas reflexões e desafios para pensar o ensino na

³ Silva e Ferreira (2001); Instituto Socioambiental (2017); Faustino (2012) e (2016); Cohn (2016); Almeida (2012).

educação indígena, cabendo assim, mais estudos da área da Educação para responder algumas questões pelo olhar teórico educativo, bem como, para auxiliar na construção de uma educação que valorize o processo educativo respeitando e esclarecendo o espaço dos conhecimentos tradicionais indígenas no processo de formação humana do indivíduo (ensino para os conhecimentos cotidianos e ensino para os conhecimentos científicos).

Então, como as políticas públicas e os documentos oficiais lidam com essas diferenças de conhecimentos se tornou a preocupação deste estudo, assim como compreender, a partir deles, como o ensino superior se estrutura em suas especificidades. Essas questões também serão palco de reflexão em nosso capítulo analítico.

Talvez as origens de uma encruzilhada (contradição), as tensões entre políticas públicas e demandas dos povos indígenas pelo direito à educação e considerações sobre as especificidades da cultura e da realidade indígena, possam ser buscadas historicamente.

Os povos indígenas no Brasil passaram por tentativas oficiais de integração⁴ que tinham por objetivo a assimilação cultural: “os índios ou já teriam desaparecido, como o embaixador brasileiro assegurou a Lévi-Strauss⁵ nos anos 1930, ou estariam fadados a desaparecer” (CUNHA, 2016, p. 11). Tal desaparecimento não seria uma evolução natural, mas o resultado de uma micro e macro política, evidenciando que os povos indígenas, assim como as demais minorias sociais, sofreram e sofrem pelas imposições políticas, econômicas e sociais da sociedade capitalista que os arrancam de suas origens e costumes indígenas reposicionando-os na figura do caboclo, a figura do pobre para o ambiente urbano, massacrado constantemente por um sistema capitalista violento em suas formas de exploração humana. Tentativas de políticas do governo atual continuam perseguindo povos indígenas (principalmente, no que diz à demarcação de suas terras) e ainda no sentido de assimilação e integração de suas formas de organização⁶.

⁴Cunha (2016) explica que no contexto de formação das primeiras políticas internacionais (Organização Internacional do Trabalho - OIT de 1957) o termo integração era entendido como assimilação, pois nesse período acreditava-se que o indígena (selvagem, primitivo) estaria destinado pelas leis históricas a se tornar como os outros (ocidentais), por isso ele precisava ser civilizado, assimilado à cultura ocidental dominante, desprezando e desconsiderando seus diferentes modos de vida.

⁵ Claude Lévi Strauss foi um antropólogo francês considerado importante teórico na antropologia moderna, realizou diversos estudos sobre o comportamento dos povos indígenas da América, atuou como professor na Universidade de São Paulo na década de 30. Informação em: <https://www.ebiografia.com/claude_levi_strauss/>.

⁶ Podemos verificar mais sobre essa discussão na notícia veiculada por sites jornalísticos (como Carta capital e G1) sobre uma denúncia do Instituto Socioambiental (ISA) que tece críticas ao tratamento bizarro dispensado aos indígenas pelo Ministério da Justiça. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/indigencia-indigenista>>

Nesse cenário, de que modo podemos enxergar no ensino superior um potencial libertador que venha a ser consolidado no processo educativo pela produção⁷ do conhecimento? Como contribuição e instrumento de luta contra essa dominação por qual passam os povos indígenas? Qual seria o papel da escola/academia para a formação dos indígenas nesse sentido e como estaria contemplado em documentos oficiais? Tais questões norteiam o objetivo deste trabalho e subsidiam a análise a que se propõe, ou seja, identificar nos documentos oficiais as estruturações e concepções de ensino para a educação superior indígena, bem como suas entrelinhas e relações.

Perante tal proposta, o trabalho fundamenta-se na unidade teórico-metodológica da psicologia histórico-cultural⁸ e da pedagogia histórico-crítica⁹, tendo por base a filosofia do materialismo histórico dialético¹⁰, arcabouço teórico e conceitual que auxilia a compreender o desenvolvimento dos processos educativos na sociedade, a formação histórica social do humano e embasa a análise e os comentários críticos sobre os documentos oficiais.

O método do materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx busca a investigação e interpretação dos fatos reais, concretos, tendo um caráter materialista que se refere às formas de organização de produção e reprodução da vida humana (formas conduzidas pelas necessidades de vida em sociedade) frente à exploração da natureza (relação com o materialismo naturalista). Considera-se o ser humano parte do universo natural e material. O método traz também o caráter histórico de estudo e investigação, pois concebe o ser humano como agente produtor de sua própria história, a partir de sua relação com o meio, em uma linha temporal que construiu e constrói o tempo passado e presente. Além do caráter material e histórico o método traz a concepção dialética, qual seja o movimento do pensamento humano nas relações materiais, sociais e históricas. Conceber que o pensamento existe em várias formas e visões é um movimento dialético de busca por compreensão dos fenômenos humanos e sociais, essa variedade de formas e visões revela o elemento base da lógica dialética, a contradição, em termos da aceitação de que existem

⁷ Entende-se por produção do conhecimento a concepção adotada pela teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), qual seja a assimilação do conhecimento historicamente produzido pelo homem e sistematizado no espaço escolar.

⁸ A psicologia histórico-cultural surgiu a partir dos estudos de Levy Vigotski, Luria e Leontiev (à luz do materialismo histórico dialético), interessados em estudar sobre o desenvolvimento humano a partir do psiquismo e das relações sociais do indivíduo.

⁹ A pedagogia histórico-crítica surge a partir de esforços para desenvolvimento de uma teoria crítica e ativa, que valoriza a transmissão e assimilação de conhecimentos científicos, ciência, artes, filosofia, priorizando a formação humana no ambiente escolar.

¹⁰ O materialismo histórico dialético foi desenvolvido por Marx, é uma concepção filosófica em que se baseia nas relações do homem com a materialidade dos fenômenos da natureza e sociais, de modo dialético, num movimento histórico.

várias faces da realidade que se encontram em luta e que essa realidade é histórica, portanto, em constante movimento.

Marx (2008, p. 260) explica que é coerente começar uma análise pelo que há de concreto e real, o empírico, que se apresenta em sua forma aparente imediata, essa observação inicial é uma “representação caótica do todo”, uma visão sincrética (confusa e não organizada) que conduz a investigação para formulações e determinações de conceitos e abstrações simples. A partir desse momento inicial de análise de conceitos e abstrações mais simples, volta-se ao objeto agora não mais como uma representação caótica do todo e sim como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”, com uma perspectiva de síntese do objeto (organizada e sistematizada), a elaboração sistematizada do conhecimento. Marx faz compreender que o ponto de partida é o empírico (concreto real aparente), que seguidamente é pensado por abstrações complexas pela via do pensamento, reconfigurando o objeto empírico inicial como o concreto pensado (organizado, real pensado). Com esse método cientificamente exato como diz Marx, pode-se conhecer a realidade, a concretude das relações no sentido de que,

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 260).

Nesse sentido, a unidade dialética é caracterizada, bem como contradições basilares do método são destacadas por Saviani em Saviani e Duarte (2012, p. 62): “assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.” A totalidade concreta é um produto do pensar, elaborado na intuição e na representação dos conceitos mais complexos, os pensamentos que se desenvolvem na lógica de movimento de abstração do simples ao complexo configuram o processo histórico real, são produtos de condições históricas do pensar, conceber, conhecer. Nesse sentido, o conhecimento é reprodução e imagem da realidade.

Marx (2008) fornece subsídios para compreender que as formas de conhecimento devem ser analisadas e criticadas a fim de superar formas ultrapassadas de conhecer, incorporando ao conhecimento sistematizado o conhecimento que persistiu e resistiu às verificações dos métodos científicos. Baseada nisto, se afirma que é preciso superar, por meio do pensamento elaborado e complexo, a lógica atual capitalista proposta como um bom

projeto de sociedade pautada no eterno desenvolvimento e progresso da economia, destacando a necessidade de valorização do desenvolvimento humano para além da economia. Assim, “a economia burguesa só chegou a compreender a sociedade feudal, antiga, oriental, quando a sociedade burguesa começou a criticar a si mesma.” (*Idem*, p. 67). Nessa concepção Marx dá uma direção decisiva do que fazer e de qual práxis social se adota inclusive para a questão educacional.

Marx (2008) também explicita categorias fundamentais para pensar a economia política, dentre elas a propriedade rural como o éter especial e iluminação universal da questão de exploração da terra, da natureza. A propriedade rural para subsistência do povo indígena é essencial, entretanto, é sabido que “desde a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, em 1500, até os dias atuais, os conflitos fundiários estão entre os principais fatores de extermínio da população indígena” (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 27)¹¹, extermínio institucionalizado pela concepção do paradigma exterminacionista que será explicitado posteriormente.

A relação com a propriedade rural e com a terra é uma questão basilar presente na vida dos povos indígenas que desde a invasão pelos ocidentais europeus tiveram o direito natural à terra ameaçado por esses estranhos agentes que viam nas terras formas de exploração e produção de capital. O capital pressupõe uma relação não natural, uma relação alienada da concepção de produção, diferente da concepção histórico-social e natural de que a atividade humana é tida como produção e o humano enquanto produtor das suas próprias condições de existência, uma produção de relação direta com a transformação da natureza e de si, simultaneamente, que revela o trabalho como atividade concreta gerada pelos modos de produção historicamente estabelecidos entre o homem e a natureza. Assim o ser humano se constitui nas relações de produção, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência¹² dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 49).

No que diz respeito aos processos formativos desses povos, no livro de Silva e Ferreira (2001), são apresentadas experiências e práticas pedagógicas em diversas escolas indígenas no Brasil, nos quais são analisados criticamente os processos educacionais das

¹¹Daniel Munduruku é indígena do povo Mundurucu, escritor, educador com formação em filosofia, história e psicologia, possui várias obras literárias destinadas para crianças, jovens e educadores. É um grande articulador dos saberes indígenas com os espaços da academia. Mais informações sobre o autor em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>>

¹² Conceito que será discutido ao longo do trabalho.

escolas indígenas para pensar junto com povos indígenas possibilidades educacionais. A pauta de reivindicação de vários povos destaca sempre a necessidade de formar e capacitar os indígenas mais novos para que eles possam dentro da aldeia desenvolver o que aprenderam com os conhecimentos da escola formal (diga-se assim), de modo que esses conhecimentos possam subsidiar a luta pela participação política em sociedade, a preservação e melhora dos seus modos de vida, auxiliando assim os mais velhos da aldeia a conduzir caminhos para autonomia dos povos indígenas. Nesse sentido, Martins (2013) afirma que é a riqueza de vínculos com a realidade social e cultural o motor do desenvolvimento humano.

A demanda destes povos foi e é a “formação de professores indígenas que pudessem, em longo prazo, assumir a preparação das crianças e também dos adultos de suas aldeias para o controle das relações entre eles e dos diversos setores do entorno, com quem vêm se relacionando” (GALLOIS *in* SILVA; FERREIRA, 2001, p. 26). Essa é uma reivindicação do povo Waiãpa (localizada no estado do Amapá, região norte) destacada entre várias outras no livro e que não foram atendidas dentro do modo convencional da escola formal e por isso a necessidade de criação da escola indígena pelo olhar dos próprios indígenas, a partir de suas necessidades, considerando o conhecimento formal institucionalizado nas escolas como auxílio para suas pautas.

Entretanto, importa aqui uma breve digressão sobre concepções que vêm influenciando modos de compreensão da sociedade atual e também do sistema educativo (MALANCHEN, 2016): as tendências relativistas e multiculturalistas de educação, que serão problematizadas ao longo do texto porque colocam várias questões, como o construtivismo, o respeito à diversidade cultural, valorização da subjetividade, alicerçadas no desprezo da universalidade dos fatos, desprezo dos conhecimentos clássicos, entre outros elementos que compõe o ideário teórico pós-moderno e que configuram para Duarte (2011) o lema “aprender a aprender”. Na educação indígena, existem trabalhos no campo da antropologia que valorizam tais elementos, principalmente, na percepção do multiculturalismo. São defendidas ideias, por exemplo, de que os conhecimentos indígenas tradicionais devem ser ensinados nos espaços escolares como forma de fortalecimento das raízes culturais indígenas. Nessa percepção, não há espaço para os conteúdos escolares clássicos, fato este que recai no isolamento da educação indígena das questões universais da realidade. Em nome do fortalecimento de raízes e da diversidade gera-se o isolamento e a manutenção de desigualdades sociais e monopólio do conhecimento humano material e

intelectual pelas elites sociais¹³, pois tão valorizados são os costumes tradicionais que não há o questionamento, a luta, a crítica pela socialização do conhecimento historicamente produzido.

Os Waiãpa são um exemplo, entre tantos, que lutam pelo controle e exploração dos recursos naturais de suas terras, de modo autônomo, para então serem produtores “e com isso atender de modo menos dependente às necessidades de consumo que adquiriram com o contato.” (GALLOIS *in* SILVA; FERREIRA, 2001, p. 26). Assim, os Waiãpa tentam buscar caminhos para compreender suas próprias condições de existência reivindicando espaços sociais, políticos e educativos. Povos que de algum modo compreenderam a importância do domínio do conhecimento mais desenvolvido¹⁴ para que possam lutar contra a desigualdade e o extermínio, um conhecimento que historicamente tem sido expropriado da grande maioria da população em nome de exploração de uns sobre os outros.

Os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica consideram que a compreensão da realidade demanda a apropriação do patrimônio cultural pelos sujeitos, condição de desenvolvimento das capacidades humanas complexas, e para que esse processo de desenvolvimento aconteça, é necessário que haja processos educativos sistematizados e organizados pela educação escolar. Assim, a pedagogia histórico-crítica enfatiza tais processos, no sentido de argumentar sobre a importância de a escola transmitir o acervo cultural humano aos alunos, os conhecimentos historicamente produzidos¹⁵. Martins (2016) afirma que a pedagogia histórico-crítica é fundamento pedagógico da psicologia histórico-cultural, bem como a psicologia histórico-cultural é fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica.

O materialismo histórico dialético subsidia a compreensão sobre o modo de produção baseado no capital, fornecendo fundamentos teóricos metodológicos para buscar

¹³Na concepção da sociedade moderna, a elite é entendida como o grupo social que historicamente se constitui como a classe burguesa e que domina e monopoliza o acesso às produções materiais e imateriais do ser humano.

¹⁴ Entendido aqui como os clássicos, conforme denomina a pedagogia histórico-crítica, ou seja, aqueles materializados na ciência, na arte e na filosofia, explicativos da realidade e organização social em diferentes tempos. Conforme Saviani (2013) entende-se por conhecimento clássico os conhecimentos que resistiram aos embates do tempo e adquiriram caráter permanente na história de desenvolvimento humano, como por exemplo, conhecimentos sobre a descoberta gravitacional da terra, a compreensão do sistema solar entre vários outros conhecimentos de diversas áreas de conhecimento que significam grande desenvolvimento na consciência humana.

¹⁵ A concepção de conhecimentos universais historicamente produzidos é fundada no contexto de que “O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e <<passam o testemunho>> do desenvolvimento da humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p. 267)

compreender os paradoxos do direito à educação na sociedade do capital e o ensino que precisa ser oferecido para todos os sujeitos, considerando que a organização da sociedade capitalista engendra desigualdades sociais. A minoria elitista controla os meios de produção, negando para muitos o desenvolvimento da condição humana na perspectiva que assumimos, nesse sentido, diversos grupos sociais são encurralados pelo sistema, havendo a perda de identidade, costumes, história e etc. Neste cenário, os povos indígenas sofrem por conta da histórica expansão da exploração do homem pelo homem, fato que já causou o genocídio¹⁶ de milhares de indígenas.

Para esta pesquisa, foram realizados estudos teóricos sobre o multiculturalismo no enfoque antropológico, estudos sobre o papel da história, da cultura e da escola na perspectiva da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e consulta documental sobre educação indígena internacional e nacional. Tal caminho foi escolhido considerando a questão central do trabalho: o respeito à diversidade e a defesa da educação escolar para todos os sujeitos. Com o intuito de trazer à tona, a despeito da perspectiva multiculturalista hegemônica, o fato de que é possível pensar a educação indígena a partir das teses centrais da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, defendendo a possibilidade de se avançar na discussão da educação indígena, a partir desses dois arcabouços teóricos, entendendo que multiculturalismo e o relativismo cultural não são os únicos caminhos.

Na perspectiva do método do materialismo histórico dialético, a totalidade da realidade concreta e a unidade dialética, no atual cenário educacional da sociedade capitalista, são elementos fundamentais para compreender que estudos particionados (isolados) são importantes, pois explicam não só as relações econômicas, “mas também a força dos embates entre sujeitos históricos no âmbito da cultura e dos costumes [...] para se compreender a organização da sociedade e seu movimento histórico ao longo dos anos” (FELICE, 2011, p. 29-30). A autora afirma que as partes interagindo com o todo produzem “novas realidades e novos conhecimentos”, sendo essa afirmativa baseada na concepção Marxista de “uma rica totalidade rica de determinações e relações diversas.” (MARX, 2008, p. 260).

Em linhas gerais, por unidade dialética entende-se a relação entre termos envolvidos que mutuamente se negam apesar de serem mutuamente constitutivos (PINO, 2005). A lógica dialética compreende modificações dos fenômenos da realidade que nascem a partir

¹⁶ Conforme o dicionário Michaelis (2015) genocídio significa a destruição total ou parcial de um grupo étnico, de uma raça ou religião através de métodos cruéis.

de contradições, essas contradições compõe uma multiplicidade de fenômenos que constituem uma totalidade, a unidade dialética (BOTTOMORE, 2012, p. 323).

Essa pesquisa procura contribuir para a construção de novos conhecimentos acerca da dialética implicada na compreensão do desenvolvimento histórico social do homem e reafirmar o direito constitucional de educação para todos. Portanto, apoia-se na investigação psicológica (histórico-cultural) que se coloca contrária aos métodos pautados em motivações positivistas (análises isoladas e fragmentadas de elementos da realidade), que são superados pelo método do materialismo histórico-dialético, considerando o conhecimento como um processo oriundo do desenvolvimento humano baseado na concepção de unidade e totalidade dialética dos fenômenos, historicidade do desenvolvimento humano, configurando o movimento do processo histórico de hominização¹⁷ e humanização¹⁸ do indivíduo, que em outras palavras trata respectivamente do processo biológico natural de desenvolvimento (de ordem da natureza) e do processo de desenvolvimento cultural do homem (de ordem social) (LEONTIEV, 1978).

Essas relações que o método estabelece constituem a compreensão de unidade interfuncional do desenvolvimento humano nas condições materialmente dadas de existência.

O processo de transformação das relações psíquicas que formam as funções superiores baseia-se nas transformações de qualidade e quantidade que acontecem nessas relações, fato que possibilita a superação de condições anteriores e amplia possibilidades de novas conexões entre as funções. Novos conhecimentos se colocam como condição do desenvolvimento de novas funções.

Por tais pressupostos, Vygotsky desenvolveu o “método funcional de dupla estimulação”, que baseia o estudo do psiquismo nas relações de interação internas e externas do indivíduo com a cultura, considerando as mediações de objetos materiais e ideais historicamente elaborados pelo homem. Conforme Bernardes (2010, p. 11), as três principais características do método são: “1) análise de processos em substituição à análise de objetos; 2) explicação do fenômeno em substituição à descrição do mesmo; 3) investigação do “comportamento fossilizado”, ou seja, são elementos da conduta humana produzidos a partir

¹⁷ Hominização enquanto estado resultante da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho, modificando a sua natureza e marcando o início de um desenvolvimento da humanização que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sociohistóricas (LEONTIEV, 1978).

¹⁸ Estado de desenvolvimento da vida social com internalização dos costumes, valores e conhecimentos historicamente pelo gênero humano. Humanizado entendido aqui como “aperfeiçoado”, “lapidado” pelo próprio trabalho humano, material e imaterial, que transforma o mundo e transforma o homem.

das relações de desenvolvimento mais primitivas da cultura humana e que guardam os vestígios até hoje no desenvolvimento da conduta humana atual. Com esse método, Vygotsky buscou compreender a função do signo na atividade que o sujeito realiza, o que culmina na formação de conceitos. Assim, têm-se as bases do método em que se assenta a psicologia histórico-cultural.

Para a psicologia histórico-cultural, considera-se o tempo como parte integrante da historicidade humana no estudo do psiquismo, destaca-se nesta corrente a unidade dialética entre as funções elementares (compreendem as relações e necessidades vitais humanas) e superiores (compreendem as relações psíquicas humanas) e a necessidade de investigar os fenômenos psíquicos na relação universal/singular (sociabilização e individualidade do ser humano), entendendo que o homem se humaniza ao tomar posse do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade.

Compreender o homem nesta concepção dialética, histórica e social do ser é determinante no processo de superação, ainda que parcial, das condições alienantes em que vivemos na sociedade contemporânea. Pode-se dizer ainda que seja a condição essencial para que o indivíduo se compreenda e compreenda aos demais não como indivíduos isolados, mas como produto de uma sociedade que se organiza a partir de interesses particulares instituídos historicamente (BERNARDES, 2010, p. 16).

Consideramos que problematizar a temática sobre a qual nos debruçamos apoiadas nos pressupostos do método do materialismo histórico dialético, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, contribuirá com o entendimento do papel da escola para estes povos e como vem sendo organizada e pensada no país, já que educação e ensino se configuram como direitos universais. Nesse sentido, a legislação brasileira e os programas de governo que dispõem sobre a educação indígena no Brasil com relação ao ensino superior apresentam determinações para sua estruturação, a partir de micro e macro políticas.

Considerando a busca cada vez maior das comunidades indígenas aos cursos de licenciatura, e o fato de ser historicamente recente o oferecimento destes cursos para este público, considerando ainda a necessidade de se compreender o desenvolvimento da educação superior indígena frente às dificuldades ligadas às diferenças culturais (entre o conhecimento institucionalizado, sistematizado no espaço escolar, no caso, a academia e os conhecimentos trazidos pelos indígenas a este espaço), argumentamos sobre a importância do desenvolvimento de trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre a questão educativa.

Em um recorte histórico sobre a história da educação brasileira indígena, apresentada no caderno publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁹, sobre educação escolar indígena e diversidade sociocultural indígena na escola, é destacado que as comunidades indígenas antes do estabelecimento e da imposição do sistema capitalista viviam em um sistema comunal de convivência e desenvolvimento (em que se apropriam em comum dos elementos necessários a existência de seu grupo), no qual não havia essa forma institucionalizada de escola e educação que o conhecimento ocidental trouxe; tinham sua organização²⁰ própria de educação, que inclusive se diferenciava e se diferencia até hoje entre os próprios povos indígenas (BRASIL, 2007).

O professor Newton Duarte (2011) explicita a análise de Marx sobre o esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais no capitalismo²¹, destaca em um dos aspectos que:

1) a passagem das sociedade pré-capitalista à sociedade capitalista era vista por Marx como um processo no qual as antigas relações sociais fundadas em laços comunitários, em relações particulares e locais entre pessoas, são substituídas por relações universais, despersonalizadas, mediadas unicamente pela mercadoria, pelo valor de troca da mercadoria e, principalmente, por seu equivalente universal, o dinheiro (DUARTE, 2011, p. 176).

Nesse sentido importa ponderar: por que então utilizar contribuições da pedagogia histórico-crítica, teoria advinda de um conhecimento sistematizado desenvolvido no contexto da sociedade capitalista ocidental, para pensar o papel da formação escolar para as comunidades indígenas? De forma contraditória (nesse contexto capitalista) a escola pode assumir um papel revolucionário de formar para superação das formas de exploração e alienação que recrudesce desigualdades. Para a escola da pedagogia histórico-crítica, a superação dessa sociedade baseada no modelo ocidental de organização capitalista está no domínio e desenvolvimento do saber e do conhecimento científico elaborado, capaz de

¹⁹ A SECADI foi criada em 2004 com o intuito de promover acesso e permanência de estudantes na educação básica e superior (especialmente no que tange a educação especial, educação no campo, educação escolar indígena e quilombola, para as relações étnico-raciais, em direitos humanos e educação de jovens e adultos) combatendo todas as formas preconceitos e discriminações, reconhecendo a equidade nas políticas educacionais e garantindo o efetivo exercício do direito à educação. Há alguns anos a SECADI vem sendo ameaça por cortes de pessoal e de atuação e em 2019 com a reestruturação do Ministério da Educação ela foi extinta pelo novo governo presidencial do país, eleito em 2018. O presidente eleito informou: “Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista”, conforme notícia veiculada na Folha de São Paulo <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>>. Mais informações sobre a extinção da SECADI em: <<https://noticias.r7.com/brasil/ministro-da-educacao-diz-que-ensino-basico-sera-prioridade-da-pasta-02012019>> e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>

²⁰ Organização baseada principalmente na memória e na oratória.

²¹ Sistema econômico atual vigente baseado na propriedade privada, no capital, no livre comércio.

revelar a imagem subjetiva da realidade objetiva. A partir dos conhecimentos cotidianos e da sua complexificação (à medida que o ensino sistematizado é apreendido), chegamos à compreensão e apreensão de conhecimentos científicos elaborados e o indivíduo é levado às suas formas mais desenvolvidas de elaboração conceitual e prática sobre a compreensão da sua condição histórico-social, sendo capaz de transformá-la a partir desse processo de apropriação do conhecimento.

Importante destacar ainda que em levantamento bibliográfico feito na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertação e Teses (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no SCIELO, utilizando os descritores “educação superior indígena”, “políticas de educação indígena”, “legislação e educação superior indígena” e “pedagogia histórico-crítica e educação indígena”. O resultado da busca apresentou um número variado de pesquisas sobre educação indígena no ensino superior com diversas temáticas específicas (currículo, políticas de ações afirmativas, interculturalidade, identidade e etc.), no entanto, o mesmo tema ligado especificamente à base teórica da pedagogia histórico-crítica não foi encontrado na busca das três plataformas. Fato que justifica a importância da discussão desta pesquisa sob o enfoque da pedagogia histórico-crítica, contribuindo também para os estudos das linhas de pesquisa específicas em educação crítica.

A pesquisa foi realizada utilizando os descritores em um primeiro momento limitados apenas para busca das palavras específicas entre aspas e seguidamente pela busca das palavras sem aspas, momento em que aparecem resultados mais amplos relacionados ou não com as palavras específicas de busca (como trabalhos ligados à educação ambiental, educação física, esportes). Por isso, considerando os limites de uma pesquisa de mestrado considerou-se os resultados com o uso dos descritores entre aspas, que foram mais específicos e relacionados diretamente com a temática da pesquisa.

Destacam-se dois trabalhos da professora Rosângela Célia Faustino, que foram usados como bases referenciais para esta pesquisa, são eles: “Teoria histórico cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná” e sua tese de doutorado “Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena”.

Posto as questões introdutórias da pesquisa apresenta-se sua organização.

O primeiro capítulo discorre sobre a concepção de trabalho e cultura na perspectiva histórico-cultural, dois grandes paradigmas dessa abordagem que junto aos pressupostos da

pedagogia histórico-crítica fundamentam a concepção de cultura, aprendizagem e currículo na educação escolar enquanto expressões do trabalho humano.

No segundo capítulo, centralizam-se os aspectos históricos e políticos do desenvolvimento dos povos indígenas e conseqüentemente da educação escolar indígena, no intuito de desvelar políticas oficiais, conhecer a história e origem dos povos originários caracterizando sua formação nos dias atuais.

O terceiro capítulo trata sobre a teoria histórico-cultural como base teórica para a compreensão do desenvolvimento humano e a educação escolar, pensando a formação humana na sociedade capitalista pelo desenvolvimento do conhecimento, refletindo sobre as relações indígenas no contexto educacional.

O quarto capítulo delinea reflexões sobre as teorias pedagógicas contemporâneas e desdobramentos pós-modernos, considerando as novas formas de relação que se estabeleceram na sociedade capitalista, considerando a alienação do homem em relação à atividade consciente do seu trabalho e, principalmente, identificando as influências e rastros dos discursos pós-modernos no campo das teorias da educação. Apresenta enquanto teoria crítica em educação a pedagogia histórico-crítica como base teórica para compreensão da educação escolar apresentando o contexto teórico de desenvolvimento dessa teoria crítica e suas concepções básicas.

O quinto capítulo trata da análise dos documentos oficiais sobre a educação indígena. São desenvolvidos comentários críticos a partir da organização, estruturação e influências dos discursos da pós-modernidade na constituição dos documentos, mas antes se contextualizam as motivações do surgimento dos marcos jurídicos internacionais que servem de base para a legislação nacional.

Após compreender as bases teóricas fundamentais para pensar uma educação crítica, o sexto capítulo marca a defesa da escola pensada a partir da pedagogia histórico crítica, buscando elaborar contribuições para pensar a educação indígena.

Por último, são pontuadas algumas considerações finais no intuito de sintetizar os conhecimentos elaborados a partir deste estudo e viabilizar novas discussões sobre o tema.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e <<passam o testemunho>> do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 267).

1 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E CULTURANA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Faz-se necessário nesse trabalho conceituar os termos trabalho e cultura a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski²². Considerando a polissemia presente na literatura especializada sobre os conceitos, mostram-se complexos e difíceis de serem simplificados, pois várias são as divergências semânticas que os envolvem.

Na concepção Marxista é a relação materialista do trabalho com o homem que dá condições para ele viver e construir sua história, sendo o trabalho categoria elementar de análise, que funda também a perspectiva histórica dessa categoria, que consiste na ideia do homem ser social e histórico. Por meio do trabalho rompe-se o processo de hominização e inicia-se o processo de humanização, exclusivamente próprio do humano, visto que diferente do animal, o trabalho é idealmente formado na consciência humana, por uma atividade orientada, de caráter intencional. Nesse processo de transformação mediado pela relação homem natureza, surge a cultura, marcando o salto qualitativo do desenvolvimento humano (do estado biológico para o estado social) e acumulando e transmitindo consciência coletiva sobre seu próprio estado. Novas funções e formações psíquicas vão se estabelecendo com o surgimento e apropriação da cultura, que é produto do trabalho humano. Avançando nas relações produzidas a partir da cultura e sua transmissão, para Saviani *in* Saviani e Duarte (2012, p. 173) o trabalho é a categoria chave para compreensão do sentido da educação.

Em meio à atividade do trabalho a cultura se estabelece formando todo um complexo organizacional das formas de viver e existir que são transmitidos às gerações futuras pela relação da criança com o adulto e com meio, o outro. Essa relação é orientada com objetivos intencionais de humanização do indivíduo, assim há um processo educativo que sustenta a continuidade do desenvolvimento humano. Portanto, conforme Saviani *in* Saviani e Duarte (2012, p. 179) considera-se o trabalho, como princípio educativo, elemento poderoso nas transformações humanas e sociais. Para além da concepção teórica do trabalho como princípio educativo na educação, destaca-se a questão estratégica desta concepção: “dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo”.

²²Considerando a variedade de formas traduzidas do Russo do nome do teórico, será considerado no texto desta dissertação a escrita que cada obra utilizada apresenta do nome do teórico, quando houver referência apenas ao teórico sem estar vinculado a uma obra em especial será usada a grafia Vigotski em função de sua tradução para o português.

Destacadas algumas concepções sobre a fundamental categoria do trabalho é necessário pontuar brevemente a concepção de alienação do trabalho produtivo, que marca decisivamente a relação transformadora do homem com a natureza.

De acordo com Leontiev (1978, p. 275) a organização social humana se desenvolveu na sociedade moderna na base da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da luta de classes. Tal divisão do trabalho transforma a produção humana em objeto destinado à troca, a mercadoria, sem relação pessoal com quem a produziu. A implicação desse fenômeno na vida e desenvolvimento do indivíduo (produtor, trabalhador) consiste no seu empobrecimento material e intelectual, não percebendo a apropriação do seu produto enquanto que “globalmente a actividade do homem se enriquece e se diversifica”. Nessa perspectiva, o trabalho que o homem produz não é para apropriação social coletiva da espécie, é considerado como valor de troca, ganhando o produto carácter individual alienado do produtor. Essa apropriação desigual do que é produzido socialmente gera diferentes níveis de desenvolvimento e concentra a cultura e produção material e intelectual no domínio da classe social dominante, havendo então a estratificação da cultura.

Essa desigualdade de apropriação embasa discursos de domínio dos “mais avançados” sobre os “menos avançados” em desenvolvimento econômico e cultural. Preconceito, racismo, violências, misérias são colocadas aos grupos sociais sem acesso a essa produção e justificados pelas leis econômicas.

Neste cenário, se estabelece uma luta ideológica em que de um lado está a valorização da socialização igualitária dos bens materiais e imateriais produzidos em função de desenvolvimento e progresso histórico da humanidade. E do outro lado, a ideia da classe dominante que se utiliza desses bens da cultura para criar justificativas de perpetuação de seu monopólio e domínio, abastando a maioria social da apropriação dos bens da cultura humana.

A organização social regida pela mercadoria, pelo valor de troca, pela economia, faz da produção humana e do próprio homem mercadorias e escravos do capitalismo.

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais valores criam, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador. [...]. Certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, porém lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro, e converte em máquinas a outra parte. Produz espírito, porém gera estupidez e cretinice para o

trabalhador. (MARX, 1985, p. 107-108, *apud* SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22-23).

A alienação do trabalho se dá pelo não reconhecimento da produção do homem por ele próprio, bem como sua apropriação dessa produção. Os meios de produção e o que produz não são do trabalhador e sim da classe dominante, tornando o produto estranho ao produtor, trabalhador. A produção do trabalho enquanto atividade vital para atendimento das necessidades humanas fica afastada de seu criador, interrompendo o fluxo de desenvolvimento e colocando ao centro da organização social o produto, a mercadoria em sua forma alienada e fetichizada, ou seja, como se fosse algo totalmente distante do caráter social de produção do trabalhador, seu criador original. Assim, o trabalhador se vê obrigado a vender seu trabalho para conseguir recursos necessários para sua sobrevivência, “para poder continuar a viver o trabalhador deve vender uma parte de sua vida que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 27).

Sob a alegação do livre comércio de mercadorias, a ideologia liberal se desenvolve ocultando e ignorando o caráter social do trabalho enquanto desenvolvimento cultural humano, essa forma fetichizada de “mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal” (SAVIANI *in* LOMBARDI; SAVIANI, 2002, p. 230), por isso a necessidade de investigação sistematizada dos fenômenos sociais em sua essência e aparência, para desvelar os fatos ocultados e implícitos pelo discurso do liberalismo econômico, que impede de ver para além do imposto, impede de ver a realidade concreta e pensada.

A alienação do trabalho interfere no desenvolvimento da humanização do indivíduo, na formação do que o caracteriza ser pertencente ao gênero humano. Nesse sentido, Duarte (2013) explica sobre a dialética entre humanização e alienação, baseado nos escritos de Marx e Engels, nos faz compreender que ao mesmo tempo em que há um processo de humanização, em que o indivíduo é colocado em relações mundiais rompendo com o fluxo de atividades restritas ao local e ao nacional, por meio do mercado mundial e das relações de produção capitalista, há também o processo de alienação, no qual essas relações são universalizadas, assim o valor de troca é atribuído ao dinheiro como mediação entre os seres humanos. “A dialética da sociedade capitalista é contraditoriamente geradora de humanização e de alienação” (*Idem*, p. 67).

Sobre o conceito de cultura, segundo Pino (2005), a palavra foi forjada a partir do termo latino “cultura” que possui (para a antiguidade latina) o sentido de trabalhar a terra e de desenvolvimento de algumas faculdades do espírito (ligado à filosofia), para os gregos o termo significa trabalho de lavoura e conhecimento, todos esses sentidos compreendem a ideia de produção, uma produção humana material ou mental. À luz do iluminismo, o termo ganha valoração do espírito humano com costumes refinados, a “pessoa culta”. Contudo, em todos esses cenários o termo remete desde cultivo da terra ao cultivo da mente. A acepção enquanto produção humana encontra suas bases nas fundamentações de Marx sobre o ato de produção humana.

Com o advento de novas áreas de conhecimento no século XIX como a sociologia, arqueologia, antropologia, entre outras, há uma intensificação do interesse científico em conhecer as origens do ser humano e suas formas de organização, nesse escopo cultura compreende bens materiais ou imateriais produzidos pelos povos, bem como a significação de civilização, cultura enquanto civilização. Surgem termos ligados como cidade, civil, civilidade e cidadão (sentidos atribuídos para indivíduos e grupo de pessoas organizados em coletivos, socialmente), tais ideias constituem o estado de civilização que integra a concepção de ação de civilizar, de estado de desenvolvimento e conjunto de características, ou seja, constituição de uma ação social coletiva organizada em tal civilidade.

Os primeiros trabalhos antropológicos consideram sinônimos o sentido de civilização e cultura. No entanto, a ideia de sinônimo não se estendia a todos os territórios e alguns países europeus concebiam cultura em relação aos valores e aspectos espirituais dos povos e civilização, tais como o progresso material e técnico de alguns povos. Desta forma, o termo cultura tem diversas significações, liga-se a tradições diferentes do ser humano, revela uma diversidade de sentidos acumulados historicamente que tem “a ver com pontos de vista divergentes, filosóficos e ideológicos, a respeito da natureza humana e às diferenças entre homens” (PINO, 2005, p. 71). Não são apenas diferenças conceituais, mas também ligadas às diversas tradições. Entre todas as diversidades de entendimentos Pino indica um ponto consensual, qual seja que “natureza e cultura representam campos distintos que se contrapõem” (*Idem*), sendo a cultura definidora da especificidade do ser humano. Destacando aqui a valorização da cultura enquanto motor de desenvolvimento humano.

Já no século XIX, os estudos antropológicos configuraram estágios de evolução do humano, quais sejam: selvagem, barbárie e civilização. Nesse contexto, é desenvolvida também a visão evolucionista de Marx e Engels da história humana e das sociedades, a partir

da compreensão do modo de produção na sociedade. No século XX, a antropologia apresenta-se em duas perspectivas, a antropologia física e antropologia cultural. A antropologia cultural segue duas orientações: a unidade biológica e a igualdade natural (defende a procura por características comuns dos povos sem considerar especificidades) e a ideia de que os povos são culturalmente diferentes, sendo essa diferença determinante na constituição do ser humano e cultural. As pesquisas nessa perspectiva “contribuíram de maneira decisiva para a superação da visão etnocêntrica e colonialista que marcara os primeiros trabalhos antropológicos” (PINO, 2005, p. 80). Nessa conjuntura, se estabelece a luta pelo reconhecimento da diversidade e diferenças culturais por meio da busca de mecanismos políticos de poder. Fala-se então da cultura como elemento humanizador, que configura o estado de evolução final do *homo sapiens* com suas primeiras aquisições elementares culturais.

Na busca pelas origens da relação humana com a cultura, o avanço das teorias evolucionistas de cunho biológico subsidiou interpretações focadas nas faculdades inatas do homem servindo de fundamento teórico às teses pseudobiológicas, reacionárias e racistas, em direção oposta as ideias da perspectiva histórico-cultural. Enquanto tendência científica, e revolucionária no campo da psicologia, forneceu a compreensão de que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura, criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Vigotski a partir de críticas ao modelo de análise de fenômenos isolados da psicologia tradicional desenvolve estudos na concepção histórico-cultural, com a finalidade de investigar as raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano. A cultura é categoria central, ainda que não amplamente discutida pelo teórico, elemento constituinte e até condição para o desenvolvimento da natureza humana, sendo o homem em seu desenvolvimento cultural um ser por essência social. O teórico desenvolve caminhos para compreensão do funcionamento constitutivo do psiquismo humano, da diferenciação entre o psiquismo animal e do homem, da mediação simbólica, do desenvolvimento sócio-histórico infantil, das relações entre pensamento e linguagem, da zona de desenvolvimento próximo (interação entre aprendizado e desenvolvimento), da formação de conceitos e o papel da educação escolar e da brincadeira no desenvolvimento.

Considerando que a natureza das formas superiores do desenvolvimento é cultural, afirma-se a natureza cultural do psiquismo humano, dando o mesmo caráter aos processos psíquicos da aprendizagem e do desenvolvimento. Entretanto, Martins e Rabatini (2011)

destacam o cuidado com aproximações equivocadas dos discursos multiculturalistas com a teoria da psicologia histórico-cultural, que compreendem erroneamente cultura como o entorno do social imediato e não como um traço de universalidade humana enquanto produção histórico-social. Na concepção multiculturalista “perder-se de vista as mediações particulares na dialeticidade entre o específico e o geral, entre singular e universal, significa tomar a parte pelo todo e naturalizar ou preterir as discrepâncias que a sociedade de classes institui entre eles.” (*Idem*, p. 357). Conforme Malanchen (2016), a cultura na percepção multiculturalista é relativizada e fragmentada da ideia de universalidade, de objetividade. Considera as diversas expressões culturais imediatas e espontâneas, diga-se assim, como principal elemento que constitui o humano, essa concepção contribui e fortalece a manutenção do isolamento de grupos sociais por consequência da divisão social e a supervalorização dos elementos culturais que identificam os modos de vida de determinados grupos sociais, o que acaba por não fomentar a luta pela socialização dos bens materiais e imateriais monopolizados pelas elites sociais. Há que se pensar em cultura pelo espectro mais amplo sem desconsiderar suas múltiplas determinações²³.

A natureza cultural do psiquismo humano tem sua base de formação na ação instrumental de transformação da natureza pelo homem, fato inicial e de expressão do movimento histórico de formação humana. Com base no materialismo histórico-dialético, o trabalho se configura como instrumento dessa transformação da natureza em cultura, e a cultura por sua vez é concebida como produção do trabalho humano. Nessa perspectiva, a cultura é produto e atividade da vida social do humano, sendo elemento central para o seu desenvolvimento e para a formação da sua própria história. A história do humano é constituída na base da passagem da ordem natural para a ordem cultural, sem considerar uma relação dualista, mas sim uma relação dialética. A história é, portanto, em ambas as ordens é o elemento referencial do materialismo histórico-dialético.

A transformação da natureza, por meio do trabalho humano se objetiva nos signos, nos instrumentos culturais que estabelecem a linguagem e a comunicação, nessa objetificação se configura o aspecto social da natureza do psiquismo, que é produto de internalizações das relações sociais e que resultam na formação das funções psíquicas (funções psicointelectuais). Importa destacar que nesse cenário o social antecede a cultura, fato que acumula historicamente formas de existência humana. O social é condição e produto da cultura enquanto produção humana de sentido individual e coletivo. Nessa base

²³ Questões mais específicas sobre multiculturalismo serão discutidas no quarto e no quinto capítulo deste estudo.

de ideias, Vigotski desenvolve a Lei genética geral do desenvolvimento cultural para explicar o desenvolvimento das funções psicointelectuais e afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquica (VIGOTSKII, p. 114 *in* VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2017).

As funções psicointelectuais se constituem a partir do envolvimento com fatores externos ao indivíduo, o meio e os outros, ou seja, as relações. Vigotski, estabelecendo um nexos entre o humano e o desenvolvimento das funções, especifica as relações diretas (aquelas naturais que expressam muitas vezes reflexos, como por exemplo, emissão de sons) e indiretas (mediadas, aquelas que constituem o uso de signos). Nesse processo, os signos tornam-se instrumentos de comunicação dessas relações e assim se estabelece a linguagem enquanto função e elemento principal das relações sociais. A linguagem desenvolve várias outras funções, dentre elas o pensamento. Conforme Leontiev (1978, p. 269) “a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”.

Toda função psicointelectual, ou seja, função superior é gerada no seio das relações sociais. Com essas afirmativas, Vigotski destaca a gênese social das funções superiores pela mediação do signo, posto como um estímulo de segunda ordem e produzido a partir do desenvolvimento cultural do indivíduo, transformando a ação espontânea do humano em volitiva. A interiorização dos signos é a origem da natureza social e cultural do psiquismo.

O papel do signo como atividade mediadora entre o homem e seu desenvolvimento compreende o emprego de ferramentas e emprego de signos, sendo a função mediadora agente de transformação que potencializa o ato de trabalho criativo ou prático, promovendo as transformações sociais e do próprio homem. O emprego das ferramentas está para o instrumento técnico e o emprego dos signos está para o psiquismo e para o comportamento, o uso dos instrumentos psicológicos (signos) possibilita o autodomínio do comportamento. Tal concepção de mediação tem sua base nas teorias Marxistas, por isso Vigotski usa o termo instrumento psicológico, trazendo para os estudos da psicologia, o trabalho de busca pela compreensão do desenvolvimento do gênero humano sobre bases completamente distintas.

Enfim, o sentido atribuído à concepção de cultura em Vigotski compreende a estruturação do psiquismo humano, sendo categoria fundamental e necessária para o seu

desenvolvimento. É considerada como traço da universalidade humana, contrariando as teses multiculturalistas que consideram a particularidade e não o aspecto universal humano. A categoria compreende o entendimento da lógica conceitual e crítica do materialismo histórico dialético, por qual a cultura faz parte da produção e da atividade humana social e por isso a todos os humanos pertence. A cultura é um complexo sistema de símbolos e instrumentos psicológicos que desenvolve significações para o indivíduo e que no mesmo movimento dinâmico forma culturalmente e humanamente, num processo imbricado, inter-relacionado. Sendo essa concepção a matriz filosófica que explica a relação entre o indivíduo e seu meio.

A educação e o ato de ensinar precisam ser colocados, ser orientados para a transformação, para uma ordem social universal que valorize a igualdade, a consciência da realidade, a máxima humanização por meio da apropriação da cultura (RABATINI; MARTINS, 2011).

1.1 CULTURA, APRENDIZAGEM E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO EXPRESSÕES DO TRABALHO HUMANO

Perante os desafios deste trabalho, buscam-se encontrar na abordagem histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, discussões em torno da educação escolar que contribuam para pensar o ensino (e seu currículo) desde suas relações com as singularidades de cada indivíduo até suas influências na formação da cultura.

Conforme Leontiev (1978, p. 273), o movimento da história só é possível com a transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações, essa transmissão se desenvolve por meio da educação, o ser humano necessita de instrumentos que o conduza a condição de ser humano, pois essa condição não lhe é dada, assim, “podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (*Idem*, p. 267). Quanto maior for o desenvolvimento social e humano, maior é a complexificação do papel da escola, a partir disso, pode-se julgar o desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo. É nessa totalidade, que para a psicologia histórico-cultural se estabelece a cultura e conseqüentemente a educação escolar, condição inalienável do desenvolvimento humano.

A função da escola está na transmissão elaborada e sistematizada dos conhecimentos historicamente produzidos, promovendo a apreensão e conversão dos signos externos (relações intersíquicas) em instrumentos psíquicos (comunicação, linguagem, operações, raciocínio, memória...), constituindo assim a formação psíquica superior. Esses processos de ensino e assimilação requerem a orientação do *outro* para instrumentalização e execução de atividades. O processo de internalização compreende a conservação das funções superiores psíquicas intelectuais já existentes e o desenvolvimento de funções que ainda não existem, reafirmando que o desenvolvimento das funções psíquicas transforma todo o sistema funcional do psiquismo.

No movimento de internalização dos instrumentos psicológicos (elementos culturais) há a necessidade de processos de transmissão que definem a função precípua da educação escolar. “A experiência humana é, pois, dotada de signos e significados que exigem transmissão” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 355). Cabe às atividades escolares serem recursos que impulsionem o desenvolvimento de processos internos do indivíduo e processos complexos de pensamento. Os conteúdos escolares dessas atividades devem ser compostos por conhecimentos científicos que expressam o conhecimento teórico sistematizado, com elaborações científicas que forneçam significações e complexificações na rede de instrumentos psicológicos acumulados pela cultura humana. Sendo apropriados pelo indivíduo singular e, conseqüentemente, pelo gênero humano.

A apropriação cultural é fator determinante para o processo educativo de humanização do indivíduo e condição para seu autodomínio enquanto ser inteligente e social e para domínio e transformação intencional do seu meio, da natureza. As ações educativas para a humanização conduzem o desenvolvimento psíquico do indivíduo para o desenvolvimento das funções elementares (básicas, naturais) e para as funções superiores (sistematizadas, científicas, artísticas, filosóficas).

As internalizações próprias à educação escolar devem promover os recursos psíquicos necessários à humanização à superação dos limites naturais e, da mesma forma, os modos de socialidade adaptativa, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitos de suas condições de existência. Portanto, se a escola é o *locus* privilegiado na promoção das referidas internalizações, por meio dela, os homens devem apropriar-se das formas sociais mais elaboradas, mais complexas de comportamento, convertendo-as em meios próprios de interação com o mundo e os conteúdos de sua personalidade (MARTINS; RABATINI, 2011, p.356).

No entanto, as apropriações necessárias para o pleno desenvolvimento individual e humano são determinadas pelas condições sociais que definem o nível de desenvolvimento cultural e educacional. Leontiev (1978), discutindo sobre desigualdades sociais pontua que

toda a retórica em torno do grande valor histórico cultural que desenvolve o ser humano é determinada na sociedade pelas condições de acesso às aquisições materiais e imateriais. “A concentração das riquezas nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (*Idem*, p. 275).

[...] na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria actividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis. (LEONTIEV, 1978, p. 283)

Assim, percebe-se a produção cultural como elemento riquíssimo para o desenvolvimento da humanidade como um todo universal e dinâmico, porém justamente pelo seu valor enquanto elemento potencializador da capacidade humana nega-se seu acesso, pois impera a lógica da dominação dos fortes sobre os fracos e não de uma colaboração de desenvolvimento coletivo e igualitário. É contra essa lógica que se pauta a visão e a referência da humanidade futura, o progresso é vislumbrado na possibilidade de todo e qualquer ser humano se desenvolver em condições plenas por meio das aquisições culturais e materiais da humanidade, transformando a si e ao mesmo tempo a natureza de forma respeitosa e harmoniosa. Para Leontiev, essa visão é possível com um sistema de educação e ensino que seja orientado para tal princípio.

Situando os processos educativos e a função da escola discute-se a aprendizagem e o desenvolvimento como elementos fundamentais no processo de educação escolar. Vigotski (2017) discorrendo sobre “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, pontua que a aprendizagem da criança (em processo de humanização) começa antes da aprendizagem escolar, visto que a criança desde seu nascimento fica exposta as relações de seu meio, internalizando-as e se desenvolvendo como indivíduo a partir dessa interação, definindo que existe uma pré-história, certo grau de maturação das funções psíquicas superiores, na aprendizagem da criança. Um exemplo dessa pré-história pode consistir na aprendizagem da língua materna que o indivíduo desenvolve antes do período escolar. A aprendizagem inicial da criança em vida social, diga-se assim, não é sistemática, logo não necessariamente intencional, já a aprendizagem escolar da criança é sistemática e transforma todo o seu sistema interfuncional gerando novas funções psíquicas superiores, impulsiona o desenvolvimento intelectual e psíquico, por exemplo, pela aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com Vigotski (2009, p. 297), o desenvolvimento cria potencialidades e a aprendizagem as realiza. A questão do ensino, aprendizagem e desenvolvimento é fundamental para análise da origem e da formação humana por intermédio do conhecimento.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2017, p. 115).

Logo, a aprendizagem é fundamental no processo educativo de desenvolvimento do indivíduo tanto nas relações sociais quanto na aprendizagem escolar. As novas formações, constituídas a partir da aprendizagem e do desenvolvimento estão ligadas ao desenvolvimento ao desenvolvimento como um todo. Assim, “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, sendo que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2017, p. 116). No entanto, aprendizagem e desenvolvimento não se produzem de modo equiparável, pois há entre esses processos uma dependência recíproca, complexa e dinâmica. Por isso, cada conteúdo na aprendizagem escolar tem um papel diferente e fundamental no desenvolvimento das funções psicointelectuais dos sujeitos, que vai mudando conforme as diferentes etapas da educação escolar, desse modo, Vigotskii chama atenção sobre a obrigação de examinar o papel e a importância de cada conteúdo, que precisam ser observados conforme o desenvolvimento psicointelectual do indivíduo.

A disciplina na forma de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Aqui está a importância de examinar e validar os conteúdos escolares não apenas pelo sentido de acumulação histórica cultural, mas também e tão importante quanto, pela influência desses conteúdos no desenvolvimento e de suas relações com a formação das funções superiores intelectuais, que é o substrato da inteligência humana. A questão do desenvolvimento e aprendizagem coloca a questão dos conteúdos escolares no centro de suas discussões sobre a origem dos conhecimentos científicos e sua influência nesses processos.

Caminha-se para a concepção de que a escola pensada pela pedagogia histórico-crítica, sob influência de toda base conceitual da psicologia histórico-cultural, pauta sua importância não somente na escolarização e formação para o pensamento e conhecimento científico, mas também na apreensão e acesso às produções artísticas, artefatos históricos, elaborações filosóficas e tudo o que de mais rico o ser humano produziu e acumulou. Reitera-se a concepção do conhecimento em sua amplitude que está alicerçado em toda produção humana, o conhecimento desenvolvido por meio de aprendizagem nas relações sociais (com o outro, com o meio), “é muito mais que apenas levar a pessoa a pensar de maneira científica, de maneira lógico conceitual que é de suma importância, mas não esgota o desenvolvimento psíquico humano que a escola pode e deve induzir” (DUARTE, 2018).

Nesse sentido a discussão em torno das implicações da teoria histórico-cultural no currículo são essências para a compreensão de currículo escolar nessa perspectiva. Qual escola se pretende? Quais concepções de mundo, humanidade e educação? O currículo é que determina os objetivos da ação educativa e traz consigo toda sua base filosófica, política e humana. E adotando as bases teóricas aqui apresentadas, pensa-se o currículo guiado para o desenvolvimento do conhecimento humano em níveis qualitativos de existência por meio do processo educativo na educação escolar (àquela educação escolar determinada na sociedade moderna como o espaço precípua para transmissão do conhecimento historicamente produzido). Assim, o processo de ensino fundamenta-se na sistematização dos melhores conhecimentos clássicos constituídos pela humanidade sendo as matérias/conteúdos escolares determinantes na formação de conceitos e conseqüentemente no desenvolvimento psíquico (VIGOTSKII, 2017, p. 177).

Como a escola é a princípio, em nossa sociedade, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, ela pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos com base na apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva (MALANCHEN, 2016, p. 115).

Assim se constitui a ação educativa em uma ação intencional que tem a responsabilidade de desenvolver determinadas capacidades e funções psicointelectuais por meio do trabalho educativo, devendo o currículo estar orientado para essa concepção de desenvolvimento individual e conseqüentemente humano. O conhecimento em sua totalidade, já produzido e acumulado, forma uma base social com uma riqueza histórico-cultural que se coloca às novas gerações que precisam se apropriar para então individualizar-se e posteriormente socializar-se com o meio e o mundo, por meio do conhecimento.

E nesse sentido a autora critica concepções pós-modernas no campo educacional como a posição multiculturalista, que nega o conhecimento objetivo, negando também que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento. O cerne da questão nessa acepção de sociedade, multicultural, transforma o saber do cotidiano de cada grupo como algo a ser privilegiado contra o risco de se oprimir diferentes culturas perante o conhecimento produzido pela ciência, “vista apenas como uma maneira pela qual um grupo social, o dos cientistas, busca dar algum significado a fenômenos naturais ou sociais, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio outros saberes” (MALANCHEN, 2016, p. 89-90), negando “a possibilidade de compreensão da realidade como um todo estruturado e dos processos essenciais à dinâmica que movimenta esse todo” (*Idem*). A escola e o conhecimento sistematizado nos livros são colocados sob suspeita e “a escola também o é, já que o saber relevante para a vida seria construído diretamente na vivência cotidiana e nas lutas sociais” (*Idem*). Deste modo, a cultura oral é compreendida como mais rica e significativa do que a escrita e o saber escolar como colonizador, etnocêntrico, negando ao sujeito uma formação racional e consciente.

Malanchen (2016) ainda esclarece que:

[...] a ideologia pós-moderna foi rapidamente absorvida e penetrou de maneira abrangente no campo educacional. Deste modo as diferentes teorias orientadas pela ideologia pós-moderna na educação se propõem a superar aspectos da educação moderna, considerados problemáticos, como a dominação cultural burguesa (etnocêntrica, colonizadora e imperialista) o racismo, a questão de gênero, etnia entre outros (*Idem*, p. 81).

O discurso da ideologia pós-moderna seduz o campo educacional justamente por se colocar como possibilidade de solução de problemáticas da educação, no entanto sem considerar a crítica e a superação do sistema econômico vigente.

Foi assim eu aprendi a vida do meu povo: ouvindo histórias. Assim eu descobri que todos os povos contam sua história de um jeito seu, mas a história da humanidade – ou como os homens chegaram a dominar tudo – segue uma linha. Linha esta que precisa ser repensada e reinterpretada para que outras histórias sejam inseridas a partir do ponto de vista do outro (DANIEL MUNDURUKU, 2017, p. 42).

2 COMPOSIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLA INDÍGENA

Considerando o aspecto histórico como parte fundamental para compreensão do ser humano, do seu desenvolvimento e das suas relações de produção com o meio na perspectiva do materialismo histórico-dialético, neste capítulo se discorre sobre o histórico da educação escolar indígena a partir da concepção histórica do movimento indígena no Brasil, para tal fundamenta-se em obras do professor indígena Daniel Munduruku e do professor Saviani.

2.1 POVOS INDÍGENAS: ORIGEM E HISTÓRIA

Na busca pelas origens da evolução e desenvolvimento do humano enquanto espécie natural há áreas de conhecimento como a arqueologia, bioantropologia que estudam o surgimento da ocupação humana. Em uma visão tradicional da ciência, a ocupação humana se desenvolveu a partir do continente Africano se espalhando para os outros continentes em ondas migratórias. Dessa forma, a espécie humana ocupou diversos lugares do globo terrestre e se multiplicou dando origens a povos diversos, com diversas organizações, costumes, cultura, hábitos, características físicas. Os primeiros povos de origem africana teriam saído, em diferentes tempos de ondas migratórias, para Europa, Ásia e Oceania. Em alguns lugares, os povos passaram por processos de miscigenação e seus descendentes podem ter chegado às Américas pelo estreito de Bering. A hipótese mais aceita é de que os povos que se destinaram à Ásia foram os que chegaram ao continente americano, “atravessando a Colômbia, o Peru, grupos de pessoas adentraram no território hoje conhecido como Brasil” (DANIEL MUNDURUKU, 2017, p. 46).

No entanto, conforme notícia “de onde vieram os índios?” veiculada na Folha de São Paulo (2015), estudos com o crânio mais antigo encontrado em território brasileiro, de Luzia a primeira habitante brasileira mais antiga conhecida pela história, afirmam que há semelhanças genéticas de alguns povos indígenas com os povos da Oceania, no caso de Luiza seus traços se assemelham ao do negro africano, isso se explicaria a ideia de que os povos que migraram para Oceania ficaram isolados por muito tempo dos povos que imigraram para a Ásia, fato que manteve traços mais próximos dos primeiros seres humanos modernos. Nessa perspectiva, há controvérsias sobre as formas de chegada dos povos à América (possibilidades de rotas terrestres e marítimas).

Destaca-se que as migrações fizeram com que os humanos se adaptassem às condições ambientais dos lugares que viviam, moldando assim características físicas

especiais para sobrevivência nesses lugares, como formato de olhos, estatura, cabelo, cor da pele etc. Assim, os povos foram se desenvolvendo ao longo de milhares de anos até chegar à formação humana e social atual.

Considerando que o continente americano no processo de migração foi o último em que os primeiros povos humanos chegaram, compreende-se historicamente que em milênios de existência humana alguns povos desenvolveram-se mais rapidamente que outros, em termos de transformação e manipulação da natureza em função de grandes produções materiais. Passando a dominar, manipular e produzir a partir da natureza grandes instrumentos para viver em termos de conhecimentos agrários, navegação, vestuários. Esse processo de desenvolvimento encadeou na história moderna a procura e exploração de novos territórios, motivada, principalmente, pela economia, pelo dinheiro, pelo valor de troca do dinheiro, pela grande acumulação de riquezas materiais. Assim têm-se a origem de vários povos e dos exploradores de mares em busca de comércio. Importante pontuar que o desenvolvimento desigual entre povos não deve ser tomado como forma desrespeitosa que justifique dominação dos ‘mais desenvolvidos’ sobre os ‘menos desenvolvidos’ em termos de produção material humana, deve-se compreender que todos os povos precisam ter condições iguais de desenvolvimento humano, porém a organização política econômica prejudicou esse processo de desenvolvimento de alguns povos, como é o caso da exploração de diversas colônias pelos impérios do ocidente.

Nesse sentido, Daniel Munduruku (2017, p. 46) destaca que:

Foram esses habitantes que os europeus encontraram vivendo uma vida completamente diferente da experienciada por eles, que se organizaram em sociedades complexas, com uma estrutura piramidal. Esse era o sistema político-social que os europeus conheciam, por isso, não foi pequeno o espanto que sofreram quando perceberam que havia aqui, na terra *brasilis*, populações inteiras que teimavam viver em um mundo totalmente diferente. E por que estavam acostumados a uma sociedade estratificada – reis, nobres, clero e povo os europeus não conseguiram atinar para a riqueza que aquela outra experiência de vida lhes oferecia.

Os exploradores europeus em suas missões além-mar procuravam às Índias do ocidente e acabaram por chegar às terras da América do Sul marcando o contato inicial com os povos originários de ocupação deste território, posteriormente denominado Brasil. Os homens do ocidente, portugueses, denominaram os povos que já viviam no continente de Índios, pelo equívoco de supor que teriam chegado às Índias procuradas. Fato que influenciou o cunho do termo ‘índio’ baseado em uma vasta concepção pejorativa, reducionista e escravocrata. A narrativa etnocêntrica do ‘vencedor’, do colonizador, formou essa concepção injusta que foi sendo desenhada à medida que os portugueses relatavam as

histórias do novo mundo, diga-se assim, de modo heroico e fantasioso, intencionando convencer o ideário europeu de que as riquezas do novo território renovariam o velho mundo, buscando assim apoio e patrocínio do império para explorações.

Nessa palavra colocaram aproximados mil povos com culturas bastante diferentes entre si; encerraram mil e cem línguas distintas e, nelas, visões de mundo que formavam um mosaico internacional interessante e único. Ao reduzi-los, dominaram ao dominá-los, enfraqueceram valentes civilizações. Tudo isso contido em uma única palavra: índio. A verdade é que não conhecemos essa diversidade. Sequer sabemos nomeá-la. Sequer sabemos chamá-la. Sequer sabemos respeitá-la (DANIEL MUNDURUKU, 2017, p. 16-17).

O autor nos faz refletir e compreender os sentidos que envolvem a palavra índio e nos convida a substituí-la pela palavra “indígena”, que significa “nativo, originário de um lugar” e por essa orientação se adota a palavra indígena em toda estrutura desta pesquisa. Assim, se fortalece e se reconhece os povos indígenas em sua própria identidade, quebrando o estigma “preconceituoso, racista, colonialista, etnocêntrico, eurocêntrica...”, motivados pelos projetos econômicos que sempre foram mais valorizados que a vida humana (DANIEL MUNDURUKU, 2017, p. 18). O autor destaca que “é preciso ir além dos fatos e dos acontecimentos”, no sentido de libertar das armadilhas mentais em que o ocidente impôs deste modo. Infere-se que é necessário conhecer a essência dos fatos e não só a aparência do que contavam os colonizadores. O teórico em uma narrativa sobre interpretação da vida afirma que é necessário perceber a história sob a visão dos povos indígenas, visão dos nativos, assim partindo do narrado para fazer pontes com outros conhecimentos “seja os aprendidos nas instituições de ensino e pela educação recebida em casa, seja pela formação religiosa.” (*Ibidem*, p. 42). Num esforço de quebrar armadilhas e ver para além da aparência é que se parte, principalmente, de um autor indígena para compor o elemento histórico deste texto.

Houve uma enorme diversidade linguística perdida no processo de colonização, “No século XVI, eram mais de 900 povos que falavam algo em torno de 1.100 línguas e dialetos”, desse total hoje existem resultantes 274 línguas e dialetos. A população indígena nesse período era de 5 a 8 milhões de pessoas, que, no entanto, muitos foram exterminados e não conseguiram seguir para o século posterior, por doenças e violências sofridas. Vários povos resistiram e conseguiram sobreviver, porém obrigados a se envolver com a população não indígena, tiveram sua cultura afetada por consequência desse envolvimento. Muitos dos que resistiram ao envolvimento, apesar de não falarem mais seu idioma, se encontram em grandes centros no Nordeste, à exceção do povo Fulni-ô, que conseguiu manter sua língua. Daniel Mundurku (2017, p. 20) destaca que na Amazônia muitos povos se mantêm longe da

‘civilização’, são os chamados de isolados que fogem do contato com a população externa ao seu povo, há registros de 82 vestígios desses grupos, sendo 32 de presença confirmada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 foi registrado o número de 896,9 mil indígenas, somando o total de todos os povos viventes em todo país. O autor chama atenção também para o fato de que a população indígena vem crescendo por conta da autodeclaração indígena, que é prevista na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

As histórias do povo nativo indígena concebem a oralidade como principal instrumento educativo de suas relações, pode-se compreender que a centralidade educativa na oralidade se deve também ao fato que cada povo indígena, antes do contato com o ocidente, tinha sua própria língua, são muitos povos e muitas línguas, como afirma Daniel Munduruku (2017). A transmissão e assimilação de conhecimentos produzidos no seio de toda a organização de vida indígena constituem o homem em seus valores e costumes próprios, a abertura para transmissão e assimilação de outros conhecimentos fora da realidade indígena, fornece uma visão mais ampla de outros povos e organizações, fato que na sociedade moderna capitalista torna-se imprescindível na luta por sua sobrevivência.

As diversas narrativas dos diversos povos indígenas, baseadas na oralidade desenvolvem seus processos educativos por meio da interação constante com os outros, com a floresta e com o processo de cultivo e de produção dos elementos essenciais para sua sobrevivência. Assim, é possível esboçar a concepção de trabalho para os povos indígenas que muito tem a ver com a concepção de trabalho enquanto atividade consciente e educativa que conduza a humanidade ao seu pleno desenvolvimento em harmonia com o meio e o outro. Diferente do europeu, à luz da revolução industrial, o trabalho para o indígena não tinha sentido de acumulação, assim Daniel Munduruku (2017, p. 51) afirma que “tempo e trabalho não são sinônimos. Trabalho e dinheiro também não. Trabalho não dignifica se ele escraviza. Trabalho demais nos dá tempo de menos. E tempo de menos tira da gente a alegria do encontro com os pais, com os filhos, com os amigos.”. Deste modo, compreende-se que a visão preconceituosa de que os indígenas são ‘preguiçosos’ e não gostam do trabalho vem de uma definição progressista da revolução industrial, uma visão capitalista de trabalho como acumulação. Há a necessidade de reconstruir essa diferença de concepção de modos de viver tão diferentes entre si, a fim de combater visões intolerantes, sobretudo, na educação escolar.

O embate e estranhamento de cultura, valores e costumes permeiam toda a relação dos indígenas com o colonizador. A lógica do colonizador europeu era a de explorar, arrancar as riquezas do novo mundo, catequizar, colonizar e escravizar os indígenas por não compreender o modo de vida indígena que era completamente diferente do seu.

Para os diversos povos indígenas, em suas diferentes tradições, a concepção de si mesmo é de que são ‘gente’, compreendendo os outros indivíduos que não são do seu povo também como ‘gentes’, ou seja, todos são gentes e por isso devem todos ser respeitados. A concepção de cultura para os indígenas está intimamente ligada à relação de pertencimento à natureza, sua vida é orientada para fortalecer a natureza “para que todos os seres vivos possam usufruir das dádivas que ela oferece” sendo o indivíduo “partícipes na cocriação dos cosmos em parceria direta com todos os outros viventes” (DANIEL MUNDURUKU, 2017, p. 53). Assim, o autor explica que a cultura é condição fundamental para que,

a humanidade de um povo se mostre com toda a sua intensidade. [...] A cultura se caracteriza pelo seu dinamismo. Para alguns povos, essas mudanças acontecem lentamente, pois o tempo de que elas dispõem para isso não corresponde à velocidade da tecnologia que cria comportamentos instantaneamente, como a que se vive no mundo globalizado. E isso não insinua atraso cultural, pois seria desconsiderar o tempo e a necessidade que cada povo precisa para reelaborar seus comportamentos. [...]. Essa visão de humanidade ocasionou constantes aperfeiçoamentos, seja na cultura material, seja na compreensão de humanidade, repassada de geração a geração por um sistema educacional baseado na oralidade (DANIEL MUNDURUKU, 2017, p. 54-55).

Conhecendo alguns principais pressupostos do pensamento indígena, é necessário compreender também o contexto de chegada dos portugueses na compreensão indígena. Na história oficial brasileira contada a partir da visão do colonizador o indígena foi colocado em posição de subalternidade, como se tivesse sido pacífico ao processo de dominação e colonização. No entanto, “a participação histórica indígena foi determinante para a construção da identidade nacional”. Essa história oficial sustentou uma narrativa equivocada, e injusta com referências majoritariamente europeias (DANIEL MUNDURUKU, p. 2017, p. 71).

As grandes navegações (e a chegada perdida dos europeus às Américas, como já dito) foram iniciadas a partir da busca dos europeus por especiarias indianas, supervalorizadas por eles. Os europeus ficaram impossibilitados de adentrar por terra pelo norte da África pelo domínio dos turcos otomanos, então pelos mares tentavam encontrar outros caminhos para chegarem às índias para conseguir as especiarias, chegaram ao continente americano achando que eram as índias. Assim, “A chegada das caravelas ao Novo Mundo pôs os europeus em contato com novos produtos, novos hábitos e novas

necessidades” (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 22), fato que reconfigurou a economia, a política e a estratégia da Europa. A narrativa construída em torno desse contato com o novo mundo era mantida como possibilidade de acumulação de riqueza para Portugal, por isso deveria convencer o império de que seria bom explorá-lo, assim a narrativa foi construída com interesse político e econômico dos navegadores.

Alguns termos são discutidos para denominar o contato entre indígenas e europeus: encontro (ao que se refere ao encontro de culturas, termo com a implicação de encobrir a dominação europeia sobre os povos nativos); encobrimento (como desagravo às populações indígenas violentadas); invenção (no sentido de que Cristóvão Colombo convencido de ter chegado a Ásia inventou a América a imagem e semelhança da Europa) e por último o termo desencontro, no qual Daniel Munduruku (2017, p. 75) explica que foi o que aconteceu, “um desencontro que culminou em uma relação desigual, desumana e violenta”.

Considerando que o novo continente não foi uma colonização de povoamento e sim de exploração, pouco Portugal ocupou de fato o território, assim alguns navios aportavam no continente extraindo o pau-brasil e levando para exploração na Europa, se configurando a primeira prática na história do novo mundo de biopirataria.

A coleta, a extração e a extorsão são representadas pela derrubada do pau-brasil, o grande símbolo do começo de nossa história, que sobre ela deixará marcas de origem. O desfalque e o ataque à natureza são nossos sinais de batismo, como é também a posse da mulher indígena pelo branco invasor, de cujo acasalamento resulta, nas reveladoras palavras de Darcy Ribeiro, a protocélula do povo brasileiro; a criação de um híbrido que nunca saberá que é, porque nem pai nem mãe lhe servirão de espelhos ou modelos de identidade. Essa legitimação do ato de apropriar-se do bem não reconhecido como alheio, que a projeção do Paraíso instituiu na cabeça do invasor, faz com que a alma ancestral se transforme num objeto a ser apropriado ou dispensado. (GAMBINI, 2008, p. 22-23 *apud* DANIELMUNDURUKU, 2012, p. 24)

Conforme Saviani (2013b), o mercantilismo português foi reduzido apenas à exploração do modelo colonialista, ficando para trás na organização capitalista de acumulação de produção. Portugal estabeleceu apenas fontes de intermediação internacional de mercadorias e pessoas, ficando marcada sua intenção apenas comercial e econômica para o Brasil.

Sobre a mulher indígena é fundamental destacar que foram estupradas e que:

Os filhos bastardos não eram considerados indígenas, tampouco portugueses. Simplesmente cresciam “brasileiros”, mas com grande conhecimento da natureza, que lhes era passado pelas mães. Mais tarde, esses primeiros brasileiros, nascidos de forma pouco cristã, eram utilizados por seus pais portugueses como “bucha de canhão” nas famosas entradas e bandeiras, por conta do conhecimento que tinham do meio ambiente. (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 76)

Nesse contexto, somente em 1549 que os colonizadores (Tomé de Sousa e jesuítas) de fato chegaram com a missão de evangelização dos povos indígenas, orientados a ‘invadir’ de forma organizada o Brasil (*Ibidem*, p. 76). Assim se dá o início das primeiras configurações das políticas para indígenas pensadas pelos colonizadores e baseadas em “princípios escravocratas, imperialistas ou republicanos” (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 26).

2.2 POLÍTICAS DE ESTADO: DO PROCESSO DE EVANGELIZAÇÃO AOS DIAS DE HOJE

Conforme Daniel Munduruku (2012, p. 25), os colonizadores, convencidos da ideia de que os indígenas não tinham organização, crenças, conhecimentos, alma, justificavam a escravidão e o extermínio. No entanto, o império católico devia prestar contas à igreja, e para isso a incluía na abocanhada econômica e política que a exploração da colônia gerava ao reino português. Assim, a presença religiosa foi fundamental para o processo de colonização, marcando também a “expropriação do conhecimento ancestral”. De um lado os colonizadores com o poder de matar, que se colocavam em nome do rei e obrigava o trabalho escravo, do outro lado o poder da fé destrutiva e conversora dos Jesuítas.

O autor também discorre sobre alguns momentos históricos na política oficial, momentos caracterizados pelo paradigma exterminacionista e integracionista.

O paradigma exterminacionista tinha por objetivo exterminar os povos indígenas, apoiado pela ideia de seres sem alma que autorizava práticas violentas e assassinas, genocídio, uma “limpeza” étnica, principalmente, dos grupos considerados rebeldes. Tudo isso em nome de domínio, expansão de território, progresso e desenvolvimento rumo à “civilização”. O período exterminacionista perdurou por anos, sendo marcado pelo abuso da violência física e cultural gerada principalmente por conflito fundiário, conflito esse que continua até hoje causando mortes de lideranças e grupos indígenas. A igreja investida no papa Paulo III declarou que os nativos tinham sim alma e por isso eram seres humanos também, porém, as violências continuaram sem efeito nenhum em relação à declaração da igreja.

Importa destacar que houve um movimento de resistência indígena que não aceitou passivamente os mandos e desmandos e as violências da coroa. A Confederação dos Tamoios reuniu líderes Tupinambá e foi uma articulação que juntou vários outros líderes de etnias distintas, algumas até rivais milenares, com o objetivo de lutar contra a violência

institucional colonialista. A confederação perdurou por 12 anos, de 1554-1567, e foi a principal resistência contra as capitanias hereditárias (modelo de organização do território em que a coroa portuguesa delega a administração de porções de terras aos objetivos particulares dos então donatários) que fracassaram em seu modelo de organização.

Com a chegada dos colonizadores e dos jesuítas, acompanharam-nos também a posição da Companhia de Jesus que afirmava que os nativos eram seres sem cultura, crença e educação, por isso considerados ‘papel em branco’, em que se podia inscrever os dogmas civilizatórios da santa fé por meio da catequese e da educação (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 29). Nesse sentido, Saviani (2013b, p. 29) afirma que esse período marca a inserção do Brasil no ocidente estabelecido pelos processos de colonização por qual se compreende a

[...] posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Assim a educação da catequese para os povos indígenas era caminho para escravidão. Para Daniel Munduruku (2012, p. 29), a aculturação por meio da educação configura uma forma de violência, na qual “os valores sociais, morais e religiosos, acarretam a desintegração e conseqüente destruição de incontáveis sociedades indígenas”, configurando assim o processo de etnocídio²⁴, que destruiu muitas etnias no plano cultural. Saviani (2013b, p. 31) afirma que na catequese o objetivo era conquistar os indígenas, acentuando as semelhanças e apagando as diferenças. Assim o caráter pedagógico desse processo fundamenta-se no convencimento, por meio das práticas pedagógicas da escola institucionalizada e do exemplo, sendo este último o mais efetivo enquanto prática educativa de dominação cultural do processo de catequese. Houve uma crise entre o poder do império e o poder religioso, fato que acabou resultando na expulsão dos jesuítas.

O paradigma exterminacionista criou ideologias que justificassem a opressão colonizadora que tinha o objetivo de construir uma imagem pejorativa cheia de preconceitos dos povos indígenas, que implicou na demonização, “inferiorização, marginalização e exclusão das minorias étnicas que estigmatizam, até os dias atuais, as sociedades indígenas brasileiras” (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 30). No paradigma exterminacionista, várias aldeias sofreram violência física e cultural objetivadas pelo genocídio, escravidão, doenças do ocidente, ganância homicida, etnocídio da igreja por meio da catequese, fato que quase levou ao extermínio total os povos indígenas do Brasil, com a ideia desumana de

²⁴ Segundo o Dicionário Michaelis (2015) o termo Etnocídio significa a destruição de uma etnia no plano cultural.

combate aos bárbaros infieis indígenas, pois sua existência inviabilizava a organização da civilização, do desenvolvimento e da riqueza.

Conforme Daniel Munduruku (2012) e (2017), após esse longo período de extermínio estabelece-se, com o advento da República, o paradigma integracionista na política para indígenas, que carregava um discurso preconceituoso de superioridade de um estágio cultural europeu considerado avançado em relação a um estágio de desenvolvimento cultural considerado inferior que, com o passar do tempo, deixaria existir, desapareceria. Ademais, a ideia era integrar os indivíduos indígenas retirados do convívio com seu povo, havendo assim uma integração dos indígenas à sociedade nacional organizada. Essa configuração de paradigma sustenta-se na concepção Darwinista e positivista de sociedade, influenciadas pelas teorias Darwinistas de evolução e pelo positivismo que determinava palavras de ordem como “progresso, desenvolvimento, expansão agropastoril, comunicação e integração nacional” (DANIEL MUNDURUKU, 2017, p. 87), sob essa perspectiva ideológica e com uma legislação tutelar, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910.

Nesse período, houve movimentação da imprensa pedindo providências em relação às chacinas contra indígenas que eram noticiadas e visibilizadas, assim aumentaram os casos de violências e instituições pró-índios passaram a ser criadas, movimentando as classes intelectuais do país. Os indígenas passaram a ser visibilizados por revistas especializadas, instituições humanitárias e reuniões científicas. Aconteceram também casos de assassinato de homens brancos por alguns indígenas. Assim, de um lado propunha-se uma política indigenista assentada nos próprios interesses indígenas e de outro lado a defesa da catequese como solução das violências e ainda a ideia de que o Estado é quem deveria dar assistência aos índios.

O SPI foi coordenado pelo então indígena e militar Marechal Rondon, do povo Bororo, influenciado pelas ideias positivistas de desenvolvimento e progresso. De todo modo, a criação do SPI é um marco no período histórico das políticas indígenas porque principia uma abrangente política governamental institucionalizada e com força da lei, foi a primeira instituição a apresentar o indígena sob outra percepção que não a de dominação. Após o golpe militar de 1964, o SPI ficou desestruturado, sem recursos para sua permanência, os militares influenciaram a extinção da SPI e criaram a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que fomentou a aprovação do Estatuto do Índio que indicaria a política indigenista do Estado. No entanto, a política recaiu na concepção integracionista e no

assistencialismo de sua política que causou uma grande dependência econômica e política dos indígenas (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 34).

A FUNAI criada no período integracionista, gerida por militares, ficou responsável pela representação das questões indígena, inicialmente houve recursos para o modelo assistencial, porém com o passar do tempo os recursos diminuíram por ser a questão indígena tida como secundária, assim houve precariedade na saúde indígena e aumento de mortalidade infantil oriundas do descaso do Estado. A política imperante concebia que os indígenas seriam assimilados e logo integrados a sociedade. Já sabendo da força de resistência dos povos indígenas o Estado desenvolve projetos econômicos, baseados no mercado de acumulação, conflitantes com o modo de economia tradicional indígena, baseado na troca, que prejudicam os indígenas tornando-os dependentes dos produtos e instrumentos da indústria (*Idem*, p. 36).

Posteriormente com a abertura política pós-militar, houve movimentação para aprovação da nova Carta Magna que foi determinante para a formação do movimento social indígena de fato mobilizado pelos próprios indígenas. É criada a nova Constituição Federal de 1988, em que foi reservado o capítulo VIII, artigos 231 e 232, sobre indígenas, que caracteriza o novo paradigma da política de Estado, fundada em princípios de visibilidade indígena a nova política reconhece e valoriza as formas de organização social, diversidade étnica, costumes, línguas, tradições, legitimidade e representação jurídica junto ao Ministério Público e usufruto e demarcação das terras indígenas como direitos a serem protegidos e preservados.

Na década de 90, a nova política se estabelece com o advento do movimento indígena, que passou a se organizar politicamente e reivindicar por seus direitos coletivos e individuais no cumprimento da Constituição, lutando por uma educação diferenciada e incentivando a comunidade indígena a buscar novos conhecimentos que se aliem à luta, buscar formação profissional em várias áreas de conhecimento da acadêmica. O movimento indígena influenciou um processo de êxodo para as cidades causando novas demandas e necessidades da vida indígena nos centros urbanos. De acordo com Daniel Munduruku (2012, p. 38), esse período configura um novo paradigma de interação da relação entre Indígenas e Estado, uma relação de interação fundamentada na igualdade, respeito aos povos indígenas, pluralidade cultural. O autor denomina 'indígenas em movimento' os indivíduos que atuam na sociedade de forma autônoma, preservando sua ancestralidade.

Ainda que a constituição tenha garantido direitos fundamentais, o desafio na atual política indigenista do Estado se concentra na demarcação de terras indígenas, pois, as terras, desde primórdios até a atualidade continuam sendo ameaçadas pelos interesses econômicos de grandes grupos que tentam desmobilizar nos órgãos políticos os processos de demarcação de terras indígenas. As terras continuam sendo o principal motivo de mortes de líderes indígenas por grileiros e fazendeiros do grande latifúndio empresarial brasileiro.

Posto isto, todo o sofrimento e perseguições vividas historicamente (e até hoje) pelos povos indígenas resultaram em sua organização política enquanto movimento sociopolítico engajado e construído por organizações indígenas, que almejam conquistar o autogoverno de seus povos para construir uma política efetivamente indígena. Importa a partir disso, no caso da academia e da pesquisa científica, fornecer subsídios teóricos das mais variadas áreas de conhecimento para fortalecer a luta indígena, posto que “esse foi o surgimento de um movimento que tem crescido a cada ano, a tal ponto de haver interesse crescente por parte das universidades em estudar o fenômeno” (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 123).

Nessas circunstâncias, Daniel Munduruku (2012, p. 119) afirma sobre a importância de preservar e modernizar a memória ancestral indígena (conhecimentos tradicionais) para além da oralidade, adotando a literatura, a escrita como instrumento de atualização e luta. Assim, “a cultura precisa se atualizar para se manter permanentemente nova, útil e renovada”.

Com estas considerações, afirmamos que o problema não é o compartilhamento do conhecimento com todos os sujeitos, a despeito de quem o tenha produzido, mas um sistema educacional ou a própria ciência que muitas vezes serve à manutenção do *status quo*, ou seja, é o modelo de educação escolar que precisa ser questionado e não a transmissão de conhecimento historicamente produzido.

Posto a história das políticas públicas, no capítulo cinco, discute-se as relações entre os documentos oficiais e a educação indígena, considerando as implicações dos discursos da pós-modernidade e do relativismo cultural no currículo da educação escolar indígena. Assim, a questão curricular não se separa da história geral da educação no país diretamente ligada a história cultural e intelectual do homem.

[...] a relação entre países não se assenta nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entreajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco. A usurpação de territórios dos países menos avançados, a pilhagem de populações indígenas e a sua redução à escravatura, a colonização destes países, tudo isto é que interrompeu o seu desenvolvimento e provocou uma regressão da sua cultura. Regressão devida não apenas ao facto de os povos sujeitos, na sua grande maioria, se verem privados dos meios materiais mais indispensáveis ao seu progresso cultural, mas também ao facto de terem sido levantadas barreiras artificiais entre eles e a cultura mundial. Se bem que os colonizadores tenham sempre dissimulado os seus objetivos interesseiros sob frases exaltando a sua missão cultural e civilizadora, de facto reduziram países inteiros à miséria cultural. Quando importavam riquezas culturais destinadas às massas, tratava-se o mais das vezes de riquezas fictícias, levando-lhes menos cultura verdadeira do que a espuma que sobrenada à superfície das águas. Assim se introduziram a concentração e a alienação da cultura não só na história dos diferentes países, mas também e sob formas ainda menos disfarçadas na história da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 280).

3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO BASE TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A teoria histórico-cultural, referência da pedagogia histórico-crítica para pensar o desenvolvimento humano e suas relações, foi criada no contexto de luta pela superação de uma nação atrasada economicamente em relação aos países vizinhos e dizimada pela guerra, na Rússia pós-revolucionária, sendo seus criadores Lev Semynovich Vygotsky, Alexei Leontiev e Alexander Lúria, autores russos fundamentais no desenvolvimento da psicologia histórico-cultural. Assentada no materialismo histórico-dialético questionava a psicologia tradicional de sua época que era baseada em análises biologizantes e descritivas, em concepções idealistas e materialistas mecanicistas, sem considerar os aspectos históricos, sociais e culturais dos indivíduos e de seus processos de desenvolvimento. Deste modo, conforme a apresentação da 15ª edição da obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2017), os autores russos elaboraram a teoria no sentido de compreender como se constitui o desenvolvimento humano, “estudaram desde processos neurofisiológicos até as relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte” (*Idem*, p. 15), com destaque para as relações entre linguagem e pensamento. Importa destacar que Vigotski criticava a psicologia tradicional e desenvolveu uma concepção dialética no campo da psicologia baseada no método materialista histórico dialético.

Nos escritos de Vigotski (2009), há procura das raízes genéticas do pensamento e linguagem, existem também vários estudos que analisam as diferenças originárias de formação do intelecto animal e humano e identificam que há uma diferenciação essencial entre eles. O homem é um ser inteligível por desenvolver suas funções psíquicas superiores e por isso age na natureza transformando-a, ao mesmo tempo se transformando por meio das mudanças por ele provocadas, especialmente, no que diz respeito ao desenvolvimento do psiquismo humano que se caracteriza pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, a realidade concreta. Sendo a imagem subjetiva da realidade objetiva “o ponto de intersecção entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica” (MARTINS, 2013, p. 13).

A questão sobre o que é o psiquismo e em que radica a afirmação de sua natureza social é uma dificuldade complexa, fato que hegemonicamente se dá pelo modo de pensar a questão a partir de uma lógica-formal da psicologia tradicional. Como dito, Vigotski se

contrapôs aos pressupostos da psicologia tradicional e edificou a psicologia histórico-cultural, defendendo uma psicologia geral (não dicotômica) baseada no materialismo dialético e na dialética da psicologia que para ele é o que se define como psicologia geral. Denominada como psicologia soviética, a constituição da teoria de Vigotski contou com proposições de vários estudiosos marxistas para “compreensão materialista histórico-dialética do psiquismo humano como imagem do real e como legado da existência social” (VYGOTSKY, 1997, p. 389 *apud* MARTINS, 2013, p. 19).

O desenvolvimento humano pensado da natureza à cultura revela a concepção e categoria da atividade como fundamental para estruturação e evolução do psiquismo a partir dos seus próprios processos de complexificação. Leontiev (2017) entende por atividade o cerne deste desenvolvimento. Ou seja, cada estágio de desenvolvimento psíquico infantil é guiado por atividades aparentes e atividades internas que revelam suas condições reais de vida e que formam processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade. Existe a atividade principal que abrange as atividades subsidiárias e que funciona como o fio condutor do desenvolvimento e aprendizado. É pela atividade principal de cada período²⁵, como guia, que o ser humano passa por importantes estágios e mudanças nos seus processos psíquicos. Dessa forma, o teórico também destaca o conceito de operação, ou seja, um conjunto de ações ordenadas que envolve uma atividade fim (objetivos e meios de alcançá-las), considerando fundamentalmente o sentido que essa atividade tem para os sujeitos no processo de significação. Portanto, a atividade, o trabalho humano, em última instância é o que promove o desenvolvimento por demandar que as funções mentais superiores “funcionem” (PINO, 2005). Ou seja, aprendo a cozinhar, desenhar, ler, escrever, se estiver inserido em tais atividades da cultura.

Para situar o desenvolvimento do psiquismo animal até o humano destaca-se três estágios do psiquismo animal: sensorial, perceptivo e intelecto. O primeiro estágio caracteriza-se pelo “estímulo em razão da ligação estabelecida entre o animal e as ações das quais depende a realização de suas funções biológicas vitais” (MARTINS, 2013, p. 19).

Assim surge o sistema nervoso primitivo. O estágio do psiquismo perceptivo é caracterizado pela captação da realidade exterior, nesse estágio a atividade também se guia pelas condições que o meio apresenta. Por fim, o estágio do intelecto caracteriza-se por uma

²⁵Leontiev destaca como atividades principais, a atividade de brincar na primeira infância, a atividade de estudo no período escolar e a atividade do trabalho na vida adulta. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 15ª Ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2017.

atividade e pela forma de reflexo de uma realidade complexa com particularidades precisas. Martins esclarece ainda que nesse estágio “a transferência de soluções não se limita apenas à natureza do problema, mas também às condições nas quais ele ocorre” (*Idem*, p. 23).

Em suma, segundo Leontiev, a adaptação ao meio mais complexo, isto é, no qual as coisas tomam forma, acarreta a diferenciação dos órgãos da sensibilidade e do sistema nervoso primitivo, dando origem ao psiquismo sensorial elementar. O aprimoramento do córtex cerebral possibilita a superação da captação limitada às propriedades isoladas dos estímulos do meio, em direção ao reflexo psíquico das coisas inteiras, provocando o aparecimento do psiquismo perceptivo. Novas complexificações advindas de outras condições de existência conduzem ao aperfeiçoamento dos órgãos da percepção e da ação, bem como do cérebro, criando nos animais superiores a possibilidade para a percepção das correlações objetivas do meio, que passa a ser captado como campo relativo aos objetos, tornando possível o ato intelectual. (MARTINS, 2013, p. 24)

Ainda sobre o desenvolvimento do psiquismo animal, três considerações são feitas: a primeira, a atividade como categoria central no processo de complexificação do psiquismo; a segunda, a limitação biológica da atividade animal restrita à adaptação ao meio caracterizada como passiva; por fim a terceira consideração de que o comportamento animal se forma a partir do comportamento instintivo da espécie.

Sobre o desenvolvimento do psiquismo humano o que o caracteriza é o salto qualitativo, no qual o homem se supera, ou seja, à adaptação natural ao meio. A capacidade do homem de romper a relação simbiótica com a natureza e poder tomá-la como objeto, transformando e transformando-se a partir disso, desenhou os modos de interação e suas condições de existência, assim o psiquismo humano responde às leis do desenvolvimento sócio-histórico mediado pelos instrumentos e signos que pode criar, fundantes da consciência.

Entre os homens, a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar, porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídas na prática. É essa capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferenciado homem em relação à natureza, a evolução humana. (LESSA E TONET, 2011, p. 18)

Leontiev (1978a, p. 79) *apud* Martins (2013, p. 29) afirma que “[...] a atividade complexa dos animais superiores [...] é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana”, destacando a atividade como fundamental nesse desenvolvimento, a consciência não deve experimentar somente as vivências internas, mas também vivenciar a relação com o mundo e com o outro.

A atividade e consciência são categorias fundamentais justamente pelo fato de que o desenvolvimento psíquico é produzido em interação com o mundo objetivo externo e posteriormente pela internalização do que é criado pela mão humana nas atividades

associativas, sendo importante relacionar ainda a unidade entre atividade e consciência com o conceito de práxis²⁶ de Marx. Nesse esteio, destaca-se a transmutação dos processos intersíquicos em intrapsíquicos, sendo a internalização instrumentalizada por meio dos signos mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e constituintes do psiquismo humano.

Em suma, a teoria histórico-cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano com unidade material e ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e de seus descendentes. Graças a essa unidade, o psiquismo firma-se como imagem subjetiva do real. (MARTINS, 2013, p. 30)

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social. (VÁZQUEZ, 2011, p. 227)

A psicologia soviética considerou uma explicação científica do psiquismo como estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade correlacionando os fenômenos psíquicos transformados pelo mundo material com a mediação do signo, tal como a transformação deste mundo mediada pelo instrumento. Essa concepção direcionou a psicologia à superação de modelos e teorias biologizantes, naturalizantes.

Considerando os pensamentos de Kosik (1976) sobre a pseudoconcreticidade²⁷, afirma-se que a imagem do real refletida na mente não é como uma reprodução mecânica (mas sim mediada pelos signos), pois a imagem não se identifica com o objeto que o representa imediatamente, assim há uma contradição causada pela não semelhança entre a aparência e essência do fenômeno. Nesse contexto, Marx *apud* Vigotski (2009, p. 294), explica a essência do conhecimento científico: “se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária”. Para Vigotski, é nisto que reside a essência do conhecimento científico “este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico” sendo a aprendizagem escolar fonte do desenvolvimento

²⁶ A concepção de práxis, conforme os pressupostos do método do materialismo histórico dialético é entendida como a interação motivada por um fim entre o homem e a natureza. O conceito de atividade, mencionado anteriormente, também advém da categoria de práxis em Marx, no sentido de que “a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, **real**” (VÁZQUEZ, 2011, p. 222).

²⁷ A pseudoconcreticidade refere-se à compreensão imediata e aparente da realidade na qual há uma **pseudocompreensão** da realidade, da concreticidade.

dos conceitos científicos. Aponta-se o pensamento como expressão de um psiquismo complexo que orienta a atividade do homem bem como se subordina a ela simultaneamente.

O pensamento sobre o real, além de ser uma ascensão do abstrato ao concreto (e vice-versa), também precisa ser um processo de redução do concreto ao abstrato, desse modo, têm-se a estruturação da atividade teórico-prática e dos conhecimentos cotidianos e científicos. Essa propriedade do pensamento fornece ao homem subsídios para realizar atividades onde ele não pensa somente sobre si, mas também sobre o outro.

O reflexo psíquico pode ser definido enquanto imagem cognitiva, ou seja, conceito que vai além da reprodução mecânica, identifica a aparência e a essência do fenômeno na busca de sua compreensão. O produto do reflexo pode ser considerado a conversão do conceito (signos/significação) em instrumento psíquico.

Nas interações com o meio que as atividades promovem, o desenvolvimento psíquico do cérebro se estabelece na relação entre matéria e ideia:

A atividade psíquica é ideal enquanto atividade cognoscitiva do homem, dado que sua expressão resultante é a imagem, o reflexo da realidade objetiva (o ideal é, na realidade, a imagem, a ideia); enquanto atividade reflexa de um órgão material do cérebro, a atividade psíquica constitui a atividade nervosa mais elevada, não é só atividade psíquica, senão que é, outrossim, atividade nervosa. (RUBINSTEIN, 1978, p. 12 *apud* MARTINS, 2013, p. 36)

Nesta perspectiva, o psiquismo humano pode ser considerado como legado social, como atividade social, como modo de relação com a realidade objetiva para satisfação de necessidades humanas e compreensão sobre o domínio do psiquismo. Esse processo também pode ser determinado como superação por incorporação do legado natural da espécie.

Conforme foi destacado, o papel do trabalho no desenvolvimento do psiquismo é primordial para a formação das propriedades humanas, pois provoca a transformação real de vida e da forma de ver e viver. O desenvolvimento da atividade trabalho determinou mudanças no psiquismo humano que estabeleceram relações e funções afetivo-cognitivas complexas. Sendo assim, a atividade humana desprende-se das limitações biológicas ligadas às necessidades básicas e ao mesmo tempo, atendendo-as, criou novas necessidades socialmente edificadas; as atividades guias passam a ser compreendidas com base nas leis internas dos processos e o trabalho²⁸, enquanto atividade humana possibilitou a assimilação dos resultados obtidos da experiência da humanidade constituída histórica e socialmente.

²⁸ Adotamos a conceituação de trabalho enquanto atividade humana, definida pelos princípios básicos do marxismo e da abordagem histórico-cultural, qual seja o trabalho como produção e realização dos homens, condição de ser humano, ser social. A transformação da natureza pelo homem é trabalho.

A lei da evolução histórica da psique ou da consciência do homem postula que o homem se desenvolve enquanto um ser que trabalha. Quando modifica a natureza, o homem transforma-se a si próprio. Ao criar, com a sua atividade – tanto prática quanto teórica – o ser objetivado da natureza humana – a cultura – cria, modifica, forma e desenvolve a sua própria natureza psíquica. O princípio fundamental do desenvolvimento – a unidade de estrutura e função – manifesta-se na forma clássica da evolução histórica da psique, isto é, segundo um dos princípios básicos do marxismo: o trabalho criou o homem e formou também a sua consciência. (RUBINSTEIN, 1978, p. 128 *apud* MARTINS, 2013, p. 41)

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que os construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais. (LESSA E TONET, 2011, p. 17-18)

O trabalho impulsionou a criação de instrumentos e signos e o papel da apropriação dos signos no desenvolvimento assume uma caracterização de historicidade. Duas hipóteses deram rumos novos para a psicologia: uma pressupõe que as particularidades psíquicas se formam na transformação dos processos naturais em processos mediados por intermédio dos signos e a outra hipótese define que os processos psíquicos mediados se formam pelas atividades externas, por meio de comunicação entre os indivíduos. O desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções psíquicas superiores não é resultado de complexificação evolutiva natural, mas é resultado da própria natureza social do homem. Assim, “o nexó entre o desenvolvimento natural e cultural não é de caráter evolutivo, mas sim revolucionário” (MARTINS, 2013, p. 102).

A mediação semiótica em Vigotski é fundamental para a psicologia histórico-cultural, pois destaca a diferenciação entre o funcionamento natural e as formas artificiais ou instrumentais dos signos. O signo é considerado como ato instrumental que provoca mudanças no comportamento humano, pois ele opera como um estímulo de segunda ordem, o psiquismo assim alcança um funcionamento qualitativamente liberto e superior tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação.

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica e estrutural que promovem. Com isso Vigotski afirmou que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume. (MARTINS, 2013, p. 45)

Se pelo trabalho o homem colocou a natureza sob seu domínio, pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), ele dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral. [...]. Não sem razão Vigotski instituiu o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica. (MARTINS, 2013, p. 47)

Diante do exposto, afirma-se que por meio da educação (enquanto campo precípua de aprendizagem) se desenvolve a formação ativa de novas qualidades psicológicas, superando assim enfoques naturalizantes e estabelecendo o psiquismo como sistema funcional. Deste modo,

O desenvolvimento psicológico, assim concebido, só pode ser compreendido em seu movimento, na dinâmica que o institui como revolução e evolução. Isto é, como um processo não linear, no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos. Assim, no pensamento Vigotskiano, revolução e evolução se integram e marcam não apenas a história do desenvolvimento social da humanidade como também a história cultural dos indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 48)

Delimitando a questão para as implicações educacionais que envolvem a apropriação de signos, veículos de significação, formação de conceitos e sentidos, conforme Cruz e Góes (2006), o compromisso desejável da escola deveria basear-se na apropriação de significados e sentidos pelos sujeitos de modo cada vez mais complexo, produzindo elaborações dos objetos do conhecimento para o desenvolvimento do pensamento conceitual, sistematizado e categorial. Considerando a noção de sentido abrem-se diversas formas de trabalho sobre o campo da significação que também vão além da escola. Essas diversas formas de trabalho também são base para a formação dos conceitos espontâneos e científicos.

Nesse processo a imaginação é fundamental para alcançar um nível elevado do pensamento, pois o conhecimento do mundo advém da razão e também da imaginação, ela também é necessária para a elaboração de operações da lógica, da racionalidade e pela criação do novo.

As idéias de que a imaginação enriquece o conhecimento da realidade e favorece a atuação sobre ela; de que a elaboração conceitual e a ação criadora são atividades interdependentes e igualmente necessárias ao desenvolvimento do aluno; de que o instável e a diversidade da significação estão presentes na assimilação dos conhecimentos escolares – todas essas idéias devem vincular-se à projeção de uma escola desejável e de seus compromissos, pois avigoram critérios de referência – teóricos, políticos, metodológicos – para a busca de uma educação guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar, de ações pedagógicas mais efetivas e de diretrizes promissoras para o ensinar – aprender. (CRUZ E GOES, 2006, p.42)

Para embasar a reflexão sobre a educação indígena a escolha por essa abordagem se deu por se tratar de uma teoria que explica de modo histórico, cultural e social o desenvolvimento humano e suas fundamentais relações com o meio cultural. A forma pela qual o ser humano se desenvolve varia de acordo com a organização social de um grupo e da posição que ocupa nessa organização, deste modo, qualquer grupo ou cultura passam pelos

mesmos processos de desenvolvimento²⁹, ao mesmo tempo, não se nega que certas relações sociais podem afetar destrutivamente modos de vida diferentes, como é o caso do capitalismo, sistema que cerceou os direitos básicos (dignidade humana) do ser humano que não possui o domínio de capital e não se adapta ao seu modelo, sendo todos os indígenas afetados duramente por esse sistema. A teoria histórico-cultural dá subsídios para compreender como os indígenas vêm sobrevivendo e se desenvolvendo frente às relações de mais valia, exploração do homem pelo homem, exploração exacerbada da natureza, etc. Sendo necessário refletir sobre possíveis contribuições a tal questão.

Cabe aqui pontuar, a importância de compreender a natureza histórico-social do desenvolvimento humano que se fundamenta, como já dito antes, na riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social, sendo as bases do seu desenvolvimento psíquico e material. Fato que se aplica a qualquer ser humano, inclusive aos indígenas, que sofrem ataques por não dominarem necessariamente os mesmos conhecimentos que a maioria da sociedade. São fenômenos e vínculos da realidade indígena que precisam ser analisados para compreender a totalidade da questão. A realidade abrange diversos fenômenos que juntos configuram a apreensão da totalidade dinâmica, a qual, a concepção dialética se fundamenta. Assim,

[...] a lógica dialética não prescinde da lógica formal. Se a primeira prima pela ênfase na totalidade e a segunda, na parcialidade, na atomização, ambas apresentam enfoques distintos no estudo científico da realidade e, para suas máximas possibilidades explicativas, devem operar em unidade. Por isso, podemos afirmar que a lógica dialética incorpora, por superação, a lógica formal. (MARTINS, 2013, p. 6)

Martins (2013), baseada nas categorias do método dialético, destaca os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural reafirmando que ambas as teorias se apoiam nos pressupostos do materialismo histórico dialético de Marx trazendo conceitos como atividade vital humana e prática social. A relação entre o desenvolvimento do psiquismo e o papel da educação escolar (à luz das leis históricas) em seu ensino sistematizado compreende as relações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Compreender o papel da educação escolar para indígenas envolve, portanto, a adoção de teorias que resguardem a importância da formação cultural do ser humano (enquanto ser crítico e consciente da sua realidade) para a construção do bem-estar coletivo. Por isso a concepção de

²⁹ Embora essa afirmação pareça óbvia, importa destacar que muitas informações, inclusive veiculadas por figuras públicas na mídia, afirmam que determinados grupos são menos humanos. Segue a matéria: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>

desenvolvimento da cultura e de trabalho enquanto construção para se alcançar bem-estar coletivo é fundamental.

Pelos pressupostos de Vigotski (2009), pode-se afirmar que o processo de formação de cultura desenvolve-se por meio do trabalho enquanto atividade essencial ao atendimento das necessidades vitais humanas e o processo de “idear” por meio da utilização de signos no desenvolvimento do psiquismo, neste espectro, signo e palavra (signo por excelência) compõem a linguagem e ao mesmo tempo constituem o reflexo do real, enquanto ideia na mente dos sujeitos. E nesse processo de desenvolvimento da linguagem surge a escrita, salto fundamental que marca a diferenciação entre a pré-história e a história humana.

Concebendo a escrita como um processo não espontâneo, no sentido de que precisa ser ensinado/aprendido, destaca-se a necessidade de processos formais e sistemáticos, sendo a escola o espaço para atender tal necessidade. Assim, historicamente, indígenas não possuem o domínio sobre a linguagem (falada e escrita) que o conhecimento sistematizado desenvolveu, pois possuem seus próprios signos e linguagem, portanto, um processo de desenvolvimento próprio e diferente do hegemônico, porém não inferior em termos de desenvolvimento humano.

Nesse sentido é que se defende o respeito ao que é diferente da ordem hegemônica, em busca de um sujeito de direito independente da sua diversidade (idade, cor, etnia, credo, gênero, sexo). É importante destacar a necessidade do respeito ao que é diverso baseada na compreensão da origem que nos faz diferentes e individuais, como, por exemplo, a formação da linguagem que é inteiramente construída pelas várias relações sociais estabelecidas com o indivíduo.

A escola é a instituição que possui o espaço privilegiado para o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, dentre eles a escrita, desde que se faça uma crítica justamente ao processo de manutenção das condições sociais postas sem a plena humanização dos indivíduos, que inclusive acontece nas próprias escolas, configurando as contradições desta instituição dentro da lógica capitalista. É um espaço privilegiado de desenvolvimento humano que deveria ser “para todos os humanos”, porém em sua forma mais elaborada só é acessível para quem detém capital, enquanto os demais recebem uma educação insuficiente para a plena aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados quando as práticas escolares se alicerçam no doutrinamento para a inserção no mercado de trabalho.

Ademais, considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, o estudo do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar. (MARTINS, 2013, p. 3)

O tipo de escola atual (educação administrada oficialmente pelo governo) destinada para indígenas é um desafio enorme de resistência cultural porque esse espaço enquanto instituição organizada é um elemento do mundo do homem branco³⁰. As tradições e os modos de aprender milenares indígenas não possuíam logicamente o mesmo formato e significado considerando aqueles que a escola institucionalizada tem para sociedade, de influências norte americana e ocidental.

Daniel Munduruku (2012) explica que o conhecimento está com os mais velhos e mais sábios, eles são os guardiões da memória dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda sua existência e de seus antepassados que lhes contavam histórias. Os mais velhos são responsáveis pela “educação da mente e do espírito” das crianças nas aldeias, assim,

Parte do conhecimento desenvolvido pelos povos indígenas ao longo de sua trajetória histórica tem a ver com a transmissão através das narrativas orais. Assim, cada indivíduo vai formando em si uma memória num processo que conhecemos como educação. (MUNDURUKU, 2012, p.677)

A forma de aprender indígena, baseada na oralidade, não se assemelha aos muros de uma escola, mesmo assim esses povos se viram obrigados a adotar essa instituição como forma de resistir a sua própria extinção enquanto ser humano, justamente por compreenderem que o desenvolvimento de conhecimentos dentro do espaço escolar também pode auxiliar na luta pela libertação do seu povo enquanto seres humanos. Nesse contexto, conforme Silva e Ferreira (2001), fazer da escola um espaço de poder dos indígenas é também pauta fundamental dessa luta. Assim como a questão precisa ser inserida cada vez mais nos estudos teórico-prático da academia em prol do bem-estar social coletivo.

A psicologia histórico-cultural tem como objeto de investigação o desenvolvimento do psiquismo como sistema interfuncional e a partir disso tem-se a possibilidade de apontar o papel da educação escolar neste desenvolvimento, como contraponto a um modelo hegemônico de formação para o mercado. E para a hipótese central desta abordagem:

[...] a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores -, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para

³⁰ O termo ‘homem branco’ é muito utilizado nas falas de indígenas, os quais se referem à figura do homem branco para determinar a maioria dos não índios.

a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico crítica. (MARTINS, 2013, p. 7)

A essência social do homem é a atividade vital humana, o trabalho, a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, é a forma de superação por apropriação das propriedades básicas humanas biológicas e naturais. Desta maneira, tem-se o processo de conversão³¹ do objeto da natureza para o objeto da consciência, relação imagem/conceito, ou seja, significação, bem como a conversão da comunicação externa para a linguagem interna enquanto salto qualitativo de desenvolvimento psíquico e social humano. Baseado nesses processos destaca-se a característica da intencionalidade do trabalho humano que dá voz ao seu desenvolvimento, evidenciando a historicidade da superação do ser hominizado rumo ao ser humanizado, sendo a educação promotora desse processo de humanização.

Em linhas gerais, o processo de hominização é um estado resultante da passagem da vida do indivíduo numa sociedade organizada na base do trabalho, modificando a sua natureza e marcando o início de um desenvolvimento da humanização que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. Já o processo de humanização é o estado de desenvolvimento da vida social com internalização dos costumes, valores e conhecimentos historicamente pelo gênero humano (LEONTIEV, 1978).

Destacando que os planos biológico e social se desenvolvem simultaneamente e conjuntamente como processos imbricados, a essência social do humano está para todo e qualquer indivíduo independente de seus modos de viver em um coletivo social, como os indígenas.

Toma-se por base todo o escopo teórico metodológico da teoria histórico-cultural para refletir e justificar o desenvolvimento de uma educação que valorize o processo de formação do psiquismo humano, assentado nos ideais de valorização do ser humano e da defesa dos seus modos diversos de viver em sociedade.

Posto o universo mais amplo acerca do curso do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, destacam-se a seguir elementos e categorias centrais que precisam ser compreendidos em suas particularidades para refletir sobre a totalidade da realidade humana.

³¹ Adota-se aqui o sentido de conversão, conforme Pino (2005), qual seja o fenômeno que ocorre na subjetividade da pessoa de transformação das relações intersíquicas em intrapsíquicas, por meio de significações. Sendo as relações sociais externas internalizadas e convertidas (também por incorporação) em relações internas e subjetivas do indivíduo.

3.1 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A concepção de desenvolvimento humano baseado na perspectiva histórico-cultural fundamenta-se na atividade mediada no processo de socialização e posiciona-se como uma postura revolucionária dentro de uma tensão em relação à condição humana estabelecida na sociedade: “ao mesmo tempo em que se visa garantir a universalização da condição humana pela democratização das ações nas atividades em geral, a organização da sociedade capitalista contemporânea não se organiza para que tais fins se objetivem” (BERNARDES, 2010, p. 4). Mesmo porque, conforme destaca a autora, a relação do indivíduo com o gênero humano nem sempre está colocada “devido às condições alienantes próprias da sociedade contemporânea”. Nesse sentido:

A socialização, como condição essencial no processo de constituição do gênero humano, estabelece a dimensão ontológica do ser, o que de fato, devido às desigualdades econômicas e de classe, não ocorre, pois nem todos os indivíduos têm a possibilidade de acessar a produção humana elaborada historicamente. (BERNARDES, 2010, p. 7)

Em situações mais extremas de concretização dessa realidade, temos a seguinte denúncia:

A Polícia Federal prendeu ontem nove pessoas suspeitas de exploração sexual de meninas indígenas em São Gabriel da Cachoeira, na fronteira com a Colômbia. Uma pessoa está foragida. A operação Cunhatã (menina em tupi) apontou a existência de um “comércio de virgindade” na cidade. Segundo a PF e o MPF, os suspeitos, entre eles três comerciantes tiravam proveito da pobreza de meninas de 12 a 16 anos e mantinham relação sexuais com elas em troca de dinheiro, presentes ou até mesmo comida. (FOLHA DE SÃO PAULO, 23/05/2013 *apud* ISA, 2017, p. 247)³²

Já na letra da lei, temos:

Os Estados, em consulta e cooperação com os povos indígenas, adotarão medidas específicas para proteger as crianças indígenas contra a exploração econômica e contra todo trabalho que possa ser perigoso ou interferir na educação da criança, ou que possa ser prejudicial à saúde ou ao desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social da criança, tendo em conta sua especial vulnerabilidade e a importância da educação para o pleno exercício dos seus direitos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, inciso 2, art. 17)

Processos que convivem diariamente em total desacordo, ou seja, o discurso oficial e a realidade objetiva, mesmo porque, a exploração do trabalho pelo capital impede que a

³² Considerando o esvaziamento do humano no curso do desenvolvimento enquanto ser coletivo, consequência do capitalismo, o modo de significação da frase “[...] e mantinham relações com elas” é compreendido como “[...] e as estupravam [...]” desenvolvendo um entendimento da notícia de modo mais real e menos favoritista em relação aos criminosos.

maioria dos indivíduos tenha acesso à vida digna, quanto mais ao conhecimento humano produzido na sociedade capitalista, o que temos é a massificação da alienação em relação ao trabalho enquanto valor de troca. Os indivíduos são privados de bens materiais e dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente, como acontece em relação aos indígenas que compõem parte da parcela socialmente excluída pela estrutura social do capitalismo, fato que promove iniquidades no desenvolvimento histórico cultural humano entre povos de culturas distintas. Assim:

As desigualdades entre os indivíduos, segundo Vygotski (2001b, v. 2) e Leontiev [1970], são decorrentes das (im)possibilidades de apropriação da cultura por meio da mediação simbólica. As diferenças individuais, segundo a base teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, não podem ser entendidas como decorrentes de fatores biológicos. Devem ser entendidas como consequência das diferentes possibilidades de os indivíduos participarem da sociedade como herdeiros da produção material e cultural por meio das atividades humanas em geral e, especialmente, por meio da educação escolar. (BERNARDES, 2010, p. 8)

O desenvolvimento humano por meio das interações sociais do indivíduo com o meio é o que vincula diretamente à luta pela superação da alienação, sendo necessárias para isso, mudanças de ordem político-econômica para que o processo de socialização seja vivenciado por todos em oportunidades igualitárias de acesso, para que todos possam desvelar a realidade objetiva da sua realidade subjetiva.

A realidade objetiva também diz respeito ao pensar e às conceituações formadas e mediadas pelas abstrações teóricas fundamentais ao processo de apropriação da produção humana pelo homem, que fornecem condições para uma compreensão mais ampla e complexa da projeção da realidade, para além das aparências, dos imediatismos, da superficialidade, bem como criam condições de mudanças da própria existência humana.

Quanto ao papel social da escola, há uma contradição entre o seu devir e seu atual funcionamento. O devir é a escolarização como possibilidade de socialização do conhecimento humano desenvolvido historicamente considerando as particularidades culturais dos vários grupos sociais, mas cujo interesse é universal, porque contempla a diversidade de saber humano sem estar atravessada pela divisão social do trabalho. Quando, por exemplo, se estabelece legalmente que há uma educação para o campo, outra para a cidade, outra para os indígenas, etc., está se refletindo a essência da divisão social do trabalho e conseqüentemente suas variáveis de classes, de etnias, de gênero, etc. Se o direito ao acesso à educação é uma conquista social dos povos indígenas, a escola está longe de oferecer uma educação que atenda às necessidades de formação dos indígenas. E esse não é um problema apenas da educação, no qual poderia ser resolvido por e a partir da esfera

educacional, porque ela é parte de um todo estrutural que se organiza de tal modo que determina o seu funcionamento.

Conforme Duarte (p. 10, 2011) há um processo de “esvaziamento do trabalho educativo escolar” na sociedade dita pós-moderna e numa concepção multicultural de cultura, ensino e currículo, que se apresenta sem conteúdo e revela assim a crise cultural da sociedade atual, na qual especializa a produção do conhecimento e impera a reprodução da ideologia da classe dominante no meio educacional. Neste escopo:

Já a primeira grande divisão do trabalho, a divisão entre a cidade e o campo, condenou a população rural a um milenar embotamento mental; [condenou] a população urbana à escravização, cada qual segundo seu ofício particular. Tal separação aniquilou a base para o desenvolvimento espiritual do primeiro, e a do físico, para o último. Se um camponês é o mestre de sua terra e o artesão de sua arte, então, em grau nada menor, a terra governa o camponês e a arte o artesão. A divisão do trabalho causou ao homem sua própria secção. Todas as demais faculdades físicas e espirituais remanescentes são sacrificadas para que se desenvolva somente uma forma de atividade. (...) Essa degeneração do homem avança à medida mesma em que a divisão do trabalho alcança seu nível mais alto, na manufatura. A manufatura ‘quebra’ o ofício do artesão em operações fracionadas, e atribui, na qualidade de vocação, cada uma delas a um trabalhador distinto e os acorrenta a uma operação fracionária específica, a uma ferramenta específica de trabalho, para o resto da vida. (...) E não só os trabalhadores, mas também as classes que os exploram – direta ou indiretamente – são escravizadas pelos instrumentos de suas atividades, como resultado da divisão de trabalho: os burgueses, amesquinados pelo capital e pela ganância de lucros; o advogado pelas idéias jurídicas ossificadas que o governam como se foram uma força independente; ‘as classes educadas’, em geral, por suas limitações locais, particulares e unilaterais, suas deformidades físicas e sua miopia espiritual. Estão todos mutilados pela educação que os treina para uma certa especialidade, pela escravização vitalícia a essa especialidade, até mesmo se essa especialidade seja fazer absolutamente nada [a mais absoluta lassidão. (VYGOTSKY, 2004, p. 2-3)

Entretanto, se a humanidade, submetida ao sistema capitalista, está fadada a desigualdade e alienação, porque fazemos pesquisas na perspectiva histórico-cultural? Justamente por ser esta teoria que nos fornece elementos para não só fazer a crítica deste modelo, bem como afirmar que os caminhos de transformação da consciência e da própria sociedade se materializam nos processos educativos. Nessa perspectiva, a atividade, base das transformações psíquicas e sociais do humano se coloca também como base para a concepção de trabalho humano.

Quando Luria (1991) busca explicar as raízes histórico-sociais da atividade consciente do homem, apresenta os princípios em que baseia essa concepção e a diferencia do comportamento individual dos animais por três traços: primeiramente por não estar ligada exclusivamente às determinações de ordem biológica; pela atividade não ser orientada por impressões evidentes e imediatas - o homem tem a capacidade de desenvolver um conhecimento mais profundo e reflexivo das necessidades de si e do meio, essa consciência

de si e do meio revela um comportamento livre de determinismo; por último, pela assimilação da experiência universal humana acumulada historicamente e transmissível no processo de aprendizagem (*Idem*, p. 73). A assimilação, acumulação e transmissão de conhecimentos são precipuamente processos humanos.

As complexas formas de vida superior do homem (aquelas providas de funções psicointelectuais) se constituem numa forma histórico-social da atividade humana, relacionada ao trabalho social, ao uso e apropriação dos instrumentos de trabalho e ao desenvolvimento da linguagem. São formas de existência propriamente humanas que se diferenciam dos animais, as complexas formas de vida marcam uma importante passagem da história natural para a história da humanidade “assim como a transição da matéria inanimada à animada ou da vida vegetal à animal. [...] Posto isto, as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formada” (LURIA, 1991, p. 75).

Foi por meio do trabalho, do domínio de instrumentos para a transformação da natureza (domínio do fogo, ferramentas de pedras lascadas, plasticidade do sistema nervoso para novas formações psíquicas, elementos fundamentais no desenvolvimento histórico das aptidões motoras) que o homem enquanto ser biológico passou a ser também um ser social e cultural. O atendimento de suas necessidades elementares e superiores, por meio do trabalho, gerou novas formações no comportamento humano e a principal função desenvolvida nesse processo evolutivo e transformador foi a linguagem.

O trabalho, partindo de sua origem mais primitiva (lascar pedras), até as formas mais desenvolvidas de trabalho humano (psique) é orientado por objetivos conscientes, é considerado a primeira forma de atividade consciente justamente pela concepção de que o trabalho é gerador de condições de existência do ser. Nesse processo, operações auxiliares são desenvolvidas para execução das atividades.

A complexa organização de “ações” conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao surgimento de formas de comportamento, que não são diretamente dirigidas por motivos biológicos [...] a atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, mas o resultado de novas formações histórico-sociais de atividade-trabalho. (LURIA, 1991, p. 77)

Portanto, a evolução do homem se constituiu na apropriação e transmissão dos fenômenos da cultura material e intelectual pela fundamental atividade criadora e produtiva do trabalho. Para além de adaptação à natureza, o homem a modifica (criando objetos,

instrumentos e seus meios de produção “do instrumento à máquina mais complexa”) em função das suas necessidades, assim produz elementos para sua existência como roupas, habitações e diversos bens matérias ligados necessariamente ao seu desenvolvimento cultural, assim o conhecimento humano engrandece gerando filosofia, arte e ciência (LEONTIEV, 1978, p. 265).

O homem transforma sua própria natureza e o trabalho, assim, o que se configura como condição básica fundadora. dessa transformação, podendo se afirmar que “o trabalho criou o próprio homem” conforme Engels (2004, p. 13) *apud* Malanchen (2016, p. 101). Assim, a essência do homem é o trabalho, e tudo que o homem é, o é pelo trabalho. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 49).

Pela concepção de homem que Duarte (1993) desenvolve, quando realiza um estudo sistemático sobre o processo de humanização, individualidade, alienação e gênero humano, explica que considerando as origens biológicas o homem é um ser da natureza, é parte dela e possui uma constante relação de dependência para satisfação de suas necessidades vitais, já a natureza não depende do homem para existir, sendo autônoma e independente. Assim, o homem é um ser natural, parte constitutiva da natureza, vive dela, é a própria natureza nessa forma de vida humana que conhecemos. Entretanto, além de um ser natural o homem em seu processo de desenvolvimento constitui-se também como um ser social.

Baseado nisso é importante marcar a soberania da natureza em relação ao homem, pois em seu desenvolvimento enquanto espécie aprendeu a transformar e manipular a natureza, porém, um aprendizado monopolizado pela organização do capitalismo que coloca em risco a própria existência da natureza pela sua violenta exploração em nome do capital. “No atual nível de desenvolvimento produtivo e tecnológico, o ser humano se vê perante a possibilidade de destruição total do meio ambiente e de si mesmo seja pela guerra seja pela deterioração ambiental” (DUARTE, 1993, p. 103-104). Nesse sentido, é sabido³³ que os povos indígenas são os principais preservadores e defensores da natureza, compreendem a soberania da natureza sobre sua própria existência como parte integrante dela. Há muito que se aprender com a concepção coletiva de preservação da natureza com os povos indígenas.

Mesmo não sendo “naturalmente ecologistas”, aos povos indígenas se deve reconhecer o crédito histórico de terem manejado os recursos naturais de maneira branda. Souberam aplicar estratégias de uso dos recursos que, mesmo transformando de maneira durável seu ambiente, não alteraram os princípios de

³³ Notícia “Índios e o Meio Ambiente”, do site Povos Indígenas no Brasil, realizado pelo Instituto Socioambiental (ISA): <https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_e_o_meio_ambiente>

funcionamento e nem colocaram em risco as condições de reprodução deste meio. (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E O INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2018)

O indivíduo constituído de sua essência humana natural e social produz-se historicamente, produz sua individualidade enquanto ser humano social e cultural diferenciando-se dos animais por ter desenvolvido a partir da atividade consciente do trabalho a capacidade inteligível sobre sua realidade, superando a condição natural instintiva e imediata de sobrevivência, o homem apreendeu a realidade de forma consciente. Nesse sentido o homem passa a desenvolver cultura a base do seu próprio desenvolvimento, assim o homem é a expressão do gênero humano, com comportamentos sociais, características e desenvolvimentos psíquicos próprios da espécie humana, por isso ele é um ser genérico.

O gênero humano constitui toda a experiência historicamente acumulada pelo homem ao longo do seu processo de humanização. Compreende-se que a concepção de gênero humano tem relação com a concepção de cultura, pois a cultura é produto do que o homem construiu por meio do desenvolvimento de atividade vital e da sua relação consciente com a natureza, consigo próprio, com o meio, o outro. Conforme Duarte (1993, p. 123), “o gênero humano é também produto do processo de objetivação da atividade dos seres humanos ao longo da história.” A transmissão da cultura como experiência histórica é o que difere “espécie humana enquanto categoria biológica e gênero humano enquanto categoria histórica” (*Idem*, p. 103).

Duarte (2013, p. 70) destaca a necessidade de “ter a referência do gênero humano para nos libertarmos das armadilhas que nos aprisionam ao local, ao imediato, ao cotidiano, ao pragmático”, conduzindo assim para uma perspectiva de pleno desenvolvimento humano, que forma o referencial de homem, aquele cuja atividade e produção sejam consciente, racional, livre e universal. O homem guiado pelo imediato, cotidiano, espontâneo tem construída sua individualidade em si, em torno do que lhe é posto na aparência superficial da realidade, e precisa avançar para um processo educativo alicerçado pelo conhecimento, pela ciência, patrimônio da humanidade, para a transformação, a individualidade para si, sendo então o homem referencial para o gênero humano.

A concepção de conhecimento em que se baseia os escritos desta pesquisa é fundamentada na concepção marxista do materialismo histórico e dialético de produção e desenvolvimento do conhecimento pelo ser humano. Desse modo, utiliza-se, principalmente, dos pressupostos de Marx (2008) em que destaca que “o método da economia política” da obra “Contribuição à crítica da economia política” para uma compreensão mais ampla de

conhecimento, assim como se utiliza da sistematização de Saviani em “O significado do conhecimento em Marx” da obra “Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar” (SAVIANI; DUARTE, 2012) para compreensão da concepção de conhecimento no âmbito educacional.

A busca pelo conhecimento se dá pelo desenvolvimento principalmente da filosofia, da ciência e da arte, assim se baseia a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica sobre qual conhecimento defendido na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. Neste pressuposto, Duarte e Martins (2013, p. 70) afirmam que:

As possibilidades de desenvolvimento humano multilateral existem nas ciências, nas artes e na filosofia, mas a estrutura e a dinâmica da sociedade capitalista contemporânea transformam esses campos da produção não material em coisas tão estranhas e alheias à vida das pessoas que é como se pertencessem a seres de outro planeta.

Seguindo a sistematização da concepção de conhecimento em Marx (2008) desenhada no seu texto sobre método da economia política e a concepção de arte em Malachen (2016), compreende-se que a arte é uma das formas fundamentais do homem também desenvolver-se e produzir conhecimento, pela reflexão da realidade em uma visão artística, que busca a imagem da realidade dos fenômenos na sua aparência entrelaçando aspectos da sua essência. Diferente da ciência que busca compreender a realidade e sua essência pelo método científico.

Conforme Malanchen (2016), o ser humano no processo de dominar a natureza e seu comportamento precisou desenvolver cada vez mais conhecimentos (já não determinados apenas pela necessidade biológica e imediata) que refletissem conhecer a realidade e a natureza além das condições aparentes. A ciência tem sua raiz histórica no desenvolvimento evolutivo do pensamento e da produção de conhecimento humano. A ciência é orientada em sua gênese por explicações sistematizadas que buscaram a compreensão da totalidade da realidade e do homem, essas explicações são concepções filosóficas. A filosofia então se constitui como um sistema racional e explicativo da realidade. Logo, ciência e filosofia dependem entre si.

No centro das ideias engendradas pelo ser humano está o conhecimento de mundo em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico e estético/artístico), conhecimentos esses que expressam o desenvolvimento alcançado pelos seres humanos em sua atividade social objetiva. (*Idem*, p. 132)

O que se entende por conhecimento abrange o desenvolvimento histórico do ser humano enquanto ser inteligente capaz de produzir sua existência por meio da materialidade e da significação, o conhecimento acompanha a concepção de homem historicamente

constituído nas relações naturais e sociais, na qual sua evolução dependeu e depende da superação e da crítica (como já dito) dos modos ultrapassados de compreender as construções sociais, a realidade social, assim tomando possíveis novos rumos acerca da sua própria existência e da compreensão do sentido universal do gênero humano.

A desigualdade social na sociedade moderna, dividida em classes, estabelece formas de exploração dos setores sociais mais desfavorecidos pela distribuição (centralizado nas elites) dos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade. A má distribuição de bens, a exploração exacerbada dos bens naturais e materiais finitos na natureza, a exploração do homem pelo homem, o trabalho alienado e escravizado são formas devastadoras, cruéis e injustas que o capitalismo cria. Considerando isto e assumindo uma direção, defende-se a superação desse modelo econômico ultrapassado com suas formas de desvalorização do conhecimento humano e negação do acesso aos bens produzidos. O desenvolvimento do ser humano em relação harmoniosa com a exploração da natureza e todos seus elementos - sem a exploração do homem pelo homem- deve ser o sentido orientador para a superação e revolução social. Pelo conhecimento esse processo se instrumentaliza.

3.2 CONSCIÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DO HUMANO: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES INDÍGENAS

Para a constituição da individualidade humana há dois polos que Vigotski (2009) estabelece no sistema de condutas, são eles: as funções rudimentares ou elementares e as funções superiores, diferentes, porém ligadas em unidade dialética e interfuncional.

Signos e instrumentos são considerados também estímulos mediadores de apropriação da realidade e de transformação da natureza, sendo o primeiro guia das atividades internas e o segundo guia das atividades externas ao homem. Dentre os signos, a palavra ganha papel de destaque, signo por excelência justamente por veicular ideias, significados e sentidos que são compartilhados e apropriados pelos membros da cultura, cerne da formação da imagem subjetiva da realidade que destacamos na seção anterior.

Os significados assumem uma posição dinâmica diante dos sentidos que as palavras ganham em diversos contextos, modos possíveis de representação do real e constituição da consciência que é expressa pela palavra. A consciência constitui-se pela linguagem por meio do conhecimento de mundo, da atividade social das pessoas objetivadas na palavra, assim “linguagem é a forma social da consciência do homem em sua condição de ser social” (BERNARDES, 2010, p.13).

A consciência estabelece conexões com a realidade por meio de pensamentos, essas conexões são desenvolvidas por processos educativos entre as generalizações anteriores do homem, sendo assim produto e síntese das inúmeras relações sociais estabelecidas pela vida social. Essa característica social configura particularidades que medeiam e formam a individualidade humana, bem como são propriamente a socialização fundamental para a constituição do gênero humano. Este processo constitui as funções superiores, substrato do desenvolvimento da inteligência humana. O relato de um indígena no excerto a seguir pode ilustrar a imbricação das relações sociais, produção de conhecimento e constituição da consciência:

No encontro da Rede de Sementes, depois que viram que as Yarang são as mulheres, coletoras de sementes, outros grupos também começaram a aparecer. Agora a gente se encontra e conversa com coletoras indígenas mulheres. A gente gostou muito de receber a visita das Xavantes que vieram aqui fazer intercâmbio. E quando a gente vai participar de encontros, a gente conversa com as mulheres, explica para elas, ensina elas a trabalhar. Ser referência para as mulheres Xinguanas é muito bom. Então, isso faz com que a gente seja mais fortalecida. (KORÉ IKPENG *in* ISA, 2017, p. 37)

Quando Vigotskii (2017) explicita sobre os processos constitutivos da consciência, argumenta também sobre as relações estabelecidas entre conceitos espontâneos e científicos, ou seja, entre aqueles conhecimentos que se adquirem nas relações cotidianas e os conhecimentos mediados pelos conceitos científicos em situações mais organizadas, sistematizadas e deliberadas, tal como, por exemplo, um encontro sobre redes de sementes. Os segundos, ou seja, os conceitos científicos, mais abstratos e complexos, é o que possibilitam compreender o real para além das aparências, como por exemplo, compreender sobre a importância da preservação das florestas pelo cultivo de sementes.

Entender como os conceitos determinam a compreensão da nossa prática social é fundamental. Assim, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos compõe o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. Sobre essa questão, Vigotski (2009) dedica o sexto capítulo de sua obra “A construção do pensamento e linguagem” (2ª edição brasileira) para explicar as relações que envolvem o surgimento de conceitos imbricados ao desenvolvimento do pensamento.

Conforme Vigotski (2009) há estágios³⁴ na formação do pensamento por conceitos, os quais: estágio do sincretismo; estágio do pensamento por complexo; e os conceitos propriamente ditos, sendo cada um desses estágios correspondentes a uma fase do

³⁴ Os estágios correspondem a determinadas fases de desenvolvimento que formam o pensamento humano.

desenvolvimento dos próprios conceitos na mente do indivíduo, decorrente de aprendizagens.

O aspecto fundamental da formação dos conceitos é a significação das palavras e o desenvolvimento da linguagem (enquanto mediadora de todo o processo). É pela evolução dos sentidos das palavras que as generalizações se elevam a níveis mais complexos de aprendizagem, sendo esse processo a base para formação da inteligência humana.

Considerando Vigotski (2009, p. 261) destaca-se, que o fluxo do desenvolvimento (sob condições externas e internas) dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos não é exatamente igual, cabendo diferenciação. No entanto, o desenvolvimento de ambos os conceitos “são processos intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro”.

Os conceitos científicos se desenvolvem a partir do ensino, intencional, deliberado, organizado, fundamentalmente o escolar, sendo que “a apreensão do sistema de conhecimentos científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 269). Nessa perspectiva, “o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna.”. O teórico afirma a partir disto que o conhecimento científico marca um lugar definido no sistema de conceitos, que determina sua relação com outros conceitos (*Idem*, p. 293).

Conforme foi dito, o conceito espontâneo se desenvolve a partir das relações fortuitas entre pessoas, que o indivíduo vivencia na prática cotidiana. O conceito espontâneo desenvolve os conhecimentos cotidianos, assim como os conceitos científicos desenvolve os conhecimentos científicos, necessários a uma compreensão mais ampla da realidade.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho do seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. (VIGOTSKI, 2009, p. 349)

Partindo desse pressuposto e voltando a colocação do indígena trazida ao texto, é inegável a riqueza de expressões culturais destes povos, entretanto, o domínio do conhecimento científico traz outro status nos modos de compreensão de mundo e de suas próprias vidas. Não se pretende discutir e julgar que alguns conhecimentos são melhores

que outros, mas enfatizar que o compartilhamento e apropriação do conhecimento historicamente produzido por todos os sujeitos nas atividades da cultura é direito e condição de humanização do homem frente ao contraditório desenvolvimento já alcançado.

Conforme Martins (2016, p. 213) “ao operar com os conceitos cotidianos, a criança não tem consciência deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere, e não no próprio conceito, isto é, o próprio ato de pensar sobre o objeto.” O conceito cotidiano revela a aparência dos fenômenos e seu desenvolvimento é delicado, pois o seu alcance de análise da realidade concreta é limitado. Por isso, os indivíduos que não tem acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento e da abstração conceitual, estão totalmente vulneráveis à aceitação passiva da visão superficial e aparente de um fenômeno social, estão subordinados aos mandos dos pensamentos imediatistas da sociedade capitalista e pós-moderna, “num processo de naturalização e eternização da existência alienada” (*Idem*, p. 215).

Sendo o curso de desenvolvimento dos conceitos científicos diferenciado dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos ganham destaque nos resultados da pesquisa apresentada por Vigotski sobre o estudo comparado do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, no qual se observou que “quando há os respectivos momentos programáticos no processo educacional, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos espontâneos [...] no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos” (2009, p. 243).

Os conceitos científicos orientam o desenvolvimento humano para uma visão inteligente humana baseada na realidade concreta, na essência do fenômeno. Conforme Martins (2013, p. 214) são resultados do que a ciência produziu enquanto conhecimento historicamente produzido sob “às leis objetivas descobertas pelo gênero humano ao longo do processo sócio-histórico”. É o trabalho educativo que os desenvolve, sistematizando e organizando os processos de aprendizagem na educação escolar.

Os conceitos cotidianos são generalizações que vão do concreto ao abstrato, enquanto os conceitos científicos caracterizaram-se pelo caminho do abstrato ao concreto, ou seja, à compreensão de suas múltiplas determinações. O concreto no pensamento (o conceito científico) é o conhecimento mais profundo dos fenômenos da realidade, já que seu conteúdo não é o imediatamente observável (conceito cotidiano), mas sim a síntese de múltiplas determinações que só é possível por meio de abstrações. (LEONTIEV, 1999 *apud* MARTINS, 2013, p. 216)

A relação entre os conceitos é muito próxima, e, nesse sentido “a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e científicos no aluno escolar são inteiramente diversas: naquilo

em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos, e vice-versa a força dos conceitos espontâneos acaba sendo a fraqueza dos científicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 263), por isso a educação escolar tem um importante papel de mediação entre os conceitos espontâneos e científicos. O elevado nível de sistematização e organização dos processos educativos nos ambientes educacionais é o motor do desenvolvimento dos conhecimentos científicos e de novas formações de funções psíquicas superiores.

Justifica-se o papel ou o devir da escola, enquanto espaço precípua do pensar por conceitos e dos conhecimentos científicos, pela importância dos conceitos científicos como forma de superação da sociedade capitalista, ao mesmo tempo, o domínio apenas dos conceitos cotidianos gera inevitavelmente uma situação de alienação e subjugação ao “mais forte”, pelo próprio domínio dos conhecimentos mais complexos, historicamente dominados pela elite econômica. No caminho para se chegar à formação dos conceitos científicos o pensamento afasta-se do concreto de forma abstrata para voltar ao concreto de forma reorganizada e elaborada identificando as múltiplas determinações com maior inteligibilidade do real. É o movimento dialético que circunda o conhecimento cotidiano (aparência) como ponto de partida da análise do real e o conhecimento científico (essência) como o retorno ao conhecimento cotidiano com visão crítica, sistemática, reorganizada.

A ideia da psicologia histórico cultural para compreensão do que é e como se relacionam os conceitos cotidianos e científicos é uma condição *sine qua non* para refletir sobre os conhecimentos tradicionais indígenas na educação escolar. Esses povos possuem modo próprio de organização social baseada na lógica de transformação da natureza para atendimento de suas necessidades, sem geração de valor e moeda de troca por essa transformação, diferente da lógica do capital baseada na mercadoria. Tratando de estrutura social as comunidades indígenas independem da lógica estrutural de organização do sistema capitalista, por possuírem costumes sociais próprios. Esses costumes são valores e conhecimentos que caracterizam a cultura coletiva de indivíduos que se denominam e tem conhecimentos historicamente construídos a partir de seu próprio povo indígena – o conhecimento tradicional indígena.

Os conhecimentos tradicionais para os indígenas - que organizavam o ato educativo no modo transmissão-assimilação de conhecimentos, por meio da oralidade - são tão complexos quanto os conhecimentos científicos para a observação da realidade objetiva da nossa sociedade desenvolvida na base da exploração do trabalho alienado. Os indígenas sempre tiveram seus calendários próprios, pois sua subsistência vinha totalmente da terra, da

natureza e para organizar o processo de colheitas, por exemplo, era necessária uma lógica temporal, da qual eles próprios desenvolveram-na - o calendário. Assim, a concepção de trabalho, como princípio educativo e de desenvolvimento do psiquismo humano, ligava-se à transformação direta e mais próxima da natureza, logo, do real. O conceito de trabalho enquanto atividade humana aqui se aplica com clareza.

De acordo com a professora Rosângela Célia Faustino (2012), a reivindicação da escola e do acesso ao sistema de símbolos e códigos do conhecimento científico pelos Indígenas revela que “os indígenas demonstram reconhecer por meio de suas sabedorias que os conhecimentos científicos potencializarão os conhecimentos culturais e não os destruirão.” (*Idem*, p.75). Logo, os conhecimentos tradicionais indígenas podem coexistir com outros tipos de conhecimento que favoreçam sua compreensão de mundo.

A diferença de organização social (entre o modo capital e comunal dos indígenas) não deve ser compreendida, de modo algum, como inferioridade intelectual do conhecimento indígena em detrimento do conhecimento científico. Essa atitude recairia para um conhecimento preconceituoso e etnocêntrico, postura teórica, a qual, a pedagogia histórico-crítica não corrobora. O que não significa deixar de reconhecer o lugar do ensino sistematizado e dos conhecimentos científicos para que se constituam modos outros de pensar o real e transformá-lo. Mesmo porque, como já destacado, saltos qualitativos ocorreram, em termos de desenvolvimento, quando o homem desenvolveu consciência passando a dominar a natureza transformando-a e simultaneamente se transformando, o que não prescindiu da apropriação do conhecimento historicamente acumulado. O próprio relato do professor Daniel Munduruku na segunda seção deste trabalho é um exemplo vivo do conhecimento que este teórico pôde se apropriar para compreender a história do seu povo, sobretudo, quando explica sobre a influência darwinista. Compartilhar a riqueza deste conhecimento com os seus é de um valor inestimável.

Por outro lado, historicamente, o conhecimento na sociedade moderna é manipulado pelo capitalismo, por meio de formas meritocratas de acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, o potencial de desenvolvimento humano por meio do conhecimento científico é reduzido à visão comprometida com as necessidades imediatas do capital, como comumente acontece com as invasões de terras indígenas para comercialização e super exploração do agronegócio, um dos principais motivadores do genocídio de comunidades indígenas.

Lamentavelmente, os espaços de educação escolar, *locus* do desenvolvimento do conhecimento científico, foram engolidos pela lógica do mercado e atualmente atende as

demandas do capital: escolas sucateadas, professores mal remunerados, preparação desqualificada, ensino básico baseado em apostilados mercantilizados e condensados, ensino superior formando apenas massa para o mercado de trabalho, política econômica baseada na acentuação da divisão de classes, por isso temos uma educação direcionada para o mercado e não para a formação humana do indivíduo.

Essa realidade da educação brasileira é denunciada há anos por diversos autores da perspectiva histórico-crítica, mais especificamente pelo professor Dermeval Saviani (2012a), no seu texto sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade, no qual ele analisa as teorias de educação em críticas e não críticas. Ele considera que as teorias não críticas naturalizam a marginalização dos espaços escolares como um “fenômeno inerente a própria estrutura da sociedade [...] encaram a educação como educação autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma”, já as teorias críticas denunciam a marginalização da escola, “se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, a estrutura socioeconômica” (*Idem*, p. 4-5), embora não busquem enxergar suas contradições, seu potencial transformador, revolucionário, aspectos que se debruça a pedagogia histórico-crítica.

Numa instituição escolar submetida e omissa aos desmandos do capital, os indígenas tiveram as piores experiências em nome do conhecimento (aquele conhecimento para o desenvolvimento e progresso da terra desconhecida pelos exploradores europeus dos mares), em tempos primórdios, a educação escolar para eles era passagem para escravidão. A educação (representada pelos catequizadores) foi usada para dominar povos indígenas, não compreendendo a coexistência de diversas culturas, o que gerou genocídios históricos dos povos, por conseguinte, indo na contramão do desenvolvimento tal como concebido aqui.

Para Marx (2008), o decurso do desenvolvimento humano é marcado por sua evolução histórica, cultural, social e intelectual, sendo o capitalismo a forma sistemática econômica que inviabiliza tal desenvolvimento e evolução. Não cabe a qualquer grupo de ser humano impedir o desenvolvimento de seu próprio gênero em nome da acumulação de riquezas e da exploração do homem pelo homem. Nesse sentido:

A teoria da luta pela existência detém-se no limiar da história cultural. Toda a atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência*. É um combate para que todas as pessoas na Terra possam satisfazer as suas necessidades, para que não conheçam nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta. (LEONTIEV, 1978, p. 264)

Cabe destacar que as vivências sociais indígenas historicamente no mundo foram marcadas por um processo de marginalização³⁵, de violência humana e cultural. Em linhas gerais, para sua sobrevivência os povos indígenas foram obrigados a mudar seus modos de vida, foram assassinados e escravizados. As mulheres indígenas eram estupradas, o suicídio passou a fazer parte do cenário social. Conforme Karnal (1993) adotaram forçosamente o meio de vida baseado no capital em troca de comida quando foram escravizados, pois não tinham mais tempo para prover na terra seu próprio alimento; as práticas de seus costumes eram proibidas, suas danças, seu xamanismo, sua comunicação oral em dialetos indígenas. Tudo que simbolizava sua cultura foi brutalmente reprimido. Sabe-se que para dominar um povo, retirar suas raízes culturais e enfraquecer o ser humano enquanto ser social é uma característica comum na história de povos colonizados e escravizados, assim continua sendo com as minorias oriundas desses processos de colonização, que pela lógica do sistema sempre os explorou e expropriou seus modos de vida. Várias situações de violência acontecem constantemente pela marginalização do povo indígena.

Entre os mais de 5 mil municípios brasileiros, a cidade de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste da Amazônia, ficou na primeira posição do ranking brasileiro de suicídios. [...] a poluição de São Gabriel é quase toda indígena. Os novos dados do Mapa da Violência 2014 revelam que, entre 2008 e 2012, a taxa de suicídios na cidade foi de 50 casos por 100 mil habitantes, dez vezes maior do que a média brasileira. Entre os que se mataram, 93% eram índios. Oito entre dez se enforcaram. O suicídio por ingestão de timbó, raiz venenosa que causa sufocamento, foi o segundo método mais usado. (BRUNO PAES MANSO, Estadão, 07/07/2014 *apud* ISA, 2017, p. 251)

Com a participação indígena forçada a viver pelos fios invisíveis do capitalismo em decorrência do contato com o homem branco, e apesar do indígena ter seu modo próprio de vida, é importante destacar que os povos indígenas pagam com suas vidas pelas barbáries que o capitalismo impõe, a quem ele próprio coloca à margem do sistema. O modo de vida capital esmaga os que são diferentes, pela lógica da globalização. Estando à margem ou no centro do sistema capitalista, é fato que ele não vislumbra jamais possibilidades para distribuição igual de renda; bem coletivo (ao contrário do individualismo no sistema capital); aproximação econômica de classes sociais, inclusive de grupos sociais específicos (negros, pobres, mulheres, indígenas) que compõem a maioria da classe pobre no Brasil. Esse cenário denuncia um sistema patriarcal, machista, intolerante que explora os mais pobres. O capitalismo homogeneiza as relações sociais, anula o respeito e a possibilidade de

³⁵ Entende-se por marginalização, conforme Saviani (2012), a situação de indivíduos colocados à margem de conquistas de espaços sociais e das riquezas humanas historicamente produzidas.

a diversidade existir em condições justas de vida, isto caracteriza o esvaziamento da individualidade humana na sociedade capitalista, que Duarte (2011, p. 138) explica: “esse esvaziamento resulta da universalização do valor de troca como a mediação fundamental entre os seres humanos e destes com os produtos matérias e intelectuais de sua atividade social”.

Falas indígenas vão ao encontro da crítica ao modo de vida dentro do sistema capitalista:

Eu sempre ouvi na história que nós, indígenas, fomos separados do não indígena. Ele deu orientação para não destruir a terra, saber utilizar, saber cuidar e não destruir os rios. Então, conforme a nossa origem indígena, nós usamos com respeito as coisas da natureza. O mesmo deus, quando passava em outro povo deu outra orientação, então somos diferentes: nós indígenas usamos as matas diferente de vocês. Nós somos todos iguais, mas na utilização dos recursos naturais, a sua destruição é muito maior que a nossa.

É isso que nós indígenas enxergamos. O nosso mundo é equilibrado com a natureza saudável, com a mata fechada. É ela que chama as chuvas o ar puro para a gente respirar. Alguns de vocês estão preocupados com isso, mas tem alguns que não se preocupam, como os governantes, e é isso que vem afetando a natureza e a sobrevivência de nós, humanos. (WISIO KAWAIWETE *apud* ISA, 2017, p. 27)

Entretanto, a realidade é movimento, é tensão e devir...

O caderno CEDES “A conquista da América”³⁶ apresenta diversos artigos em lembrança ao quinto centenário da chegada dos colonizadores na América, e apesar de a narrativa desenvolvida nesta pesquisa estar apoiada numa versão da imagem subjetiva sobre os “vencidos”, os artigos chamam atenção para o protagonismo da história a partir dos comportamentos indígenas, que diante da opressão sofrida, criaram mecanismos de sobrevivência contra o trabalho escravo, se beneficiaram da imagem de “almas perdidas” em que os catequistas tentavam “salvar” da condição de desumanizado, por não serem cristãos. Embriagavam-se como forma de resistência ao trabalho escravo, enganavam, mentiam, não plantavam para que os colonizadores morressem de fome, aprendiam os ensinamentos cristãos e europeus e os usavam para criar uma cortina de fumaça para continuidade das práticas de seus costumes, a questão do processo do sincretismo religioso e cultural. Ludibriavam os colonizadores como forma de resistência à colonização. Por isso, erroneamente a ideia de indígenas preguiçosos sempre foi historicamente disseminada pelo narcisismo do homem explorador europeu.

³⁶KOSSOVITCH, Elisa Angottiet *al.* **A conquista da América**. 1ª Ed. 30º Vol. Campinas, SP: Centro de estudos educação e sociedade (CEDES). Papirus, 1993.

Chama-se atenção para o cuidado e a necessidade de não impor desrespeitosamente padrões de ser e pensar estranhos às organizações dos diversos povos indígenas de forma irresponsável. Intenciona-se a produção dessa pesquisa para contribuir com um modo de compreensão respeitoso dos diversos modos e processos próprios de organizações indígenas e ao mesmo tempo discutir o papel da formação escolar para estes povos, tal como a concebemos. Karnal *in* Kossovitch *et al* (1993, p.6) discorre sobre a reflexão da imagem do indígena romantizada (destaque para nossos livros didáticos que contam a história pela visão do colonizador) como o “bom selvagem [...] que a má consciência dos brancos projeta narcisivamente [...]. Sem recusar sentido à memória e à denúncia, alerta o historiador para a necessidade do senso crítico dirigido para leituras e visões que fujam da facilidade do estereótipo ou da ilusão do narcisismo.” Entende-se assim, que angústias históricas e sociais motivam a busca sobre nossa ancestralidade, nossas raízes, nossa identidade, nossa própria ontologia...

Demandas escolares indígenas são o contraponto da necessidade da busca pelo conhecimento, como forma de luta pela sobrevivência, ainda no século XXI lutam pela resistência em defesa da continuação da vida das comunidades indígenas. Os relatos indígenas sobre suas necessidades para sobrevivência enfatizam o reflexo de suas práxis social. Eles precisam resistir para (co) existir. Somente esses povos têm a sabedoria de falar sobre o que eles próprios necessitam para viver, e não a velha política de extermínio do diverso e da política econômica. Os povos indígenas têm conhecimento humano consciente sobre sua realidade e por isso lutam contra as formas de capital que sempre os violentam.

Eu sou uma liderança, eu tenho essa responsabilidade de estar no centro, de estar nas decisões, de falar. Mas dentro da casa, também: cada uma tem sua pessoa de referência, tem uma liderança de casa que lidera também o seu grupo. Eu não sou chefe das pessoas, eu sou líder delas, das mulheres. Então as mulheres decidem, falam, eu só falo o que elas decidirem.

A todas as meninas indígenas, que estudem, que aprendam, que se dediquem na sua comunidade, para lutar por seus direitos, para aprender a ser professora, ser agente de saúde, ser dentista, ser liderança na sua aldeia. E também ser liderança para representar mulheres.

Vocês têm que se valorizar, têm que se dedicar, assumir responsabilidades na aldeia de vocês, na casa de vocês, para poder ter esse diálogo, ter essa força das mulheres. Para quando chegar lá, defender de uma forma certa e não na ideia da cidade. Você foi lá e aprendeu na cidade e vai defender interesse da cidade? Não! Você tem que defender o interesse da sua comunidade, da sua realidade. (MAGARÓ IKPENG *apud* ISA, 2017, p. 35)

Para além, os povos indígenas reconhecem que o conhecimento que circula “na cidade” precisa ser de domínio deles, para o desenvolvimento e fortalecimento da própria comunidade. Tanto no que se refere à qualidade de vida (agente de saúde, dentista), como

para empoderamento e formação humana de fato (lideranças políticas, representação das mulheres, lutas por direitos coletivos).

Aqueles que pensam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se deles de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. Em nome da crítica ao etnocentrismo são mantidos os privilégios materiais e intelectuais dos países pertencentes ao Primeiro Mundo. Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital (DUARTE, 2011, p. 64-65).

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013a, p. 76).

4 REFLEXÕES SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E ALGUNS DE SEUS DESDOBAMENTOS PÓS-MODERNOS

Ao longo do trabalho temos problematizado que o modelo de ensino no Brasil tem servido muito mais a manutenção das desigualdades do que de fato investido em formação humana. Deste modo, os aspectos deste modelo que caracterizam nosso sistema educacional serão apresentados a seguir.

A educação, em seu sentido mais amplo e universal, se fundamenta em diversas concepções filosóficas, sociais, culturais, políticas e econômicas. Há uma grande variedade das formas de pensar e projetar modelos de educação, que revela diferentes interesses explícitos ou ocultos e que influenciam na formação das gerações de indivíduos em desenvolvimento e nos modos de se produzir como humano e viver em sociedade³⁷. E nesse sentido, a educação em seu movimento histórico apresenta profunda influência dessas concepções, daí a necessidade de compreender esse cenário.

Para pensar a educação indígena na universidade (espaço que compõe o ambiente formal de educação) à luz dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica é necessário situar os debates sobre fundamentos políticos e ideológicos das teorias pedagógicas contemporâneas presentes nos contextos educacionais, e para isso destacamos as ideias de alguns dos estudos do professor Newton Duarte, no que se refere à hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, assim denominadas por ele em suas obras. Estudos que se referem à perspectiva marxista em educação e as pedagogias contemporâneas. Essas pedagogias possuem em seu cerne a concepção construtivista de conhecimento, na qual o sujeito constrói seu próprio saber de maneira autônoma; defendem a formação de indivíduos que sejam capazes de aprender a aprender sozinhos os conhecimentos úteis para vida em sociedade, sendo pessoas autônomas, ativas, espontâneas, singulares e livres, capazes de se adaptar as mudanças das sociedades velozes e modernas. Duarte (2013) destaca que a função adaptativa incentivada pela lógica capitalista, relega os indivíduos ao imediatismo, ao cotidiano, não havendo assim questionamentos sobre a divisão do trabalho, a sociedade dividida em classes econômicas, além das violências sociais naturalizadas.

³⁷Existe uma tese de doutorado em fase de finalização de Cesar Augusto Rodrigues intitulada “O investimento social privado na Educação: Crítica aos seus desdobramentos ideológicos na economia” que trata também sobre desvelar interesses implícitos e explícitos nos modelos de educação no Brasil.

Eis então a característica adaptativa à lógica neoliberal de reprodução do capital e a desqualificação do conhecimento e da escola como instrumentos do desenvolvimento humano.

O termo “aprender a aprender” é apresentado por Duarte (2011) como o lema dos ideários pedagógicos hegemônicos contemporâneos em seu livro “Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana”. As influências desses ideários advêm, no contexto social moderno, dos estudos sobre a epistemologia genética de Jean Piaget³⁸ (lógica de esforço de adaptação do organismo ao ambiente), que no Brasil ganhou força a partir de 1980, com o movimento construtivista e com alinhamentos aos ideários do escolanovismo³⁹, que se opunham à escola tradicional. No entanto, conforme Saviani (2012a, p. 51) a preocupação política do escolanovismo retrocedeu, o que antes era uma preocupação de significar a escola como instrumento de participação política e democrática passou a valorizar o plano técnico pedagógico, acreditando que os fatos sociais educativos estavam bem e que se resolveriam apenas no âmbito das técnicas pedagógicas.

Assim, a realização de críticas à escola dita tradicional (na ideia de buscar melhores formas de elaboração teórico-prática) é defendida pela perspectiva histórico-crítica, porém sem tirar a importância e defesa da escola como o espaço principal de promoção de conhecimento e verdade para a grande massa social. Desta maneira, “a necessidade de superação das formas unilaterais da educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema” (*Idem*, p. 9). Assim como, “[...] a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Duarte (2011, p. 34) destaca que esse fenômeno ideológico está ligado ao contexto de “mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo”. Para o autor, é complexo e polêmico definir o termo pós-moderno assim como delimitar os referenciais teóricos alinhados a esse termo, pois não

³⁸Jean Piaget (1896-1980) foi biólogo, psicólogo e estudioso no campo da epistemologia do conhecimento, dedicando-se ao estudo sobre as formas de aprendizagem humana. Suas concepções foram o motor do movimento construtivista.

³⁹ A escola nova ou escolanovismo foi um movimento contra a escola tradicional que era considerada dogmática, pré-científica e medieval, defendia que novos métodos experimentais em educação valorizassem o aprender a aprender, conforme Saviani (2012).

há autodefinição dos autores que podem ser considerados pós-modernos, assim, o autor teoriza de forma ampla e cuidadosa características do pensamento pós-moderno. Baseado nessa análise tem-se também o estudo de Rössler (2006) “Sedução e alienação no discurso construtivista” que discorre no texto intitulado “Pós-modernismo” (um dos dezenove temas valorativos do ideário construtivista) uma fundamental discussão sobre a epistemologia da natureza do conhecimento, marcando os impactos dos discursos pós-modernos na sociedade.

Da mesma forma, afirma-se cuidadosamente que durante os estudos realizados para construção desta pesquisa encontramos trabalhos⁴⁰ sobre educação indígena que se fundamentam num enfoque antropológico que parecem trazer implicitamente, características construtivistas presentes nas teorias multiculturalistas. Fato que em momento algum desmerece a produção da área antropológica, muito pelo contrário, são trabalhos grandiosos e importantes para o histórico de lutas indígenas. Darcy Ribeiro e Maria Aracy Lopes da Silva⁴¹, por exemplo, foram grandes nomes que contribuíram muito com suas produções referentes às questões indígenas, além de tantos outros antropólogos pesquisadores, como também Lévi Strauss.

O que existe é uma conflitante diferença na matriz filosófica de áreas e teorias distintas, uma tensão teórica entre os estudos que buscam analisar a questão indígena a partir de uma visão multiculturalista e a teoria da pedagogia histórico-crítica. Consciente desta tensão, esta pesquisa não se propõe de forma alguma a solucioná-la, análises mais profundas sobre estas questões necessitam ser desenvolvidas em trabalhos posteriores e também por outros pesquisadores, pois a temática da educação indígena alinhada aos pressupostos da perspectiva histórico-crítica é pouco encontrada nas pesquisas dos acervos das bibliotecas virtuais já consultadas, por isso, há a necessidade de maiores discussões sobre o tema em termos de práticas de elaboração de educação indígena e de elaboração teórica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural. Colocar tais questões em discussão é o que se pretende.

A intenção é chamar atenção para a existência dessa tensão e marcar o posicionamento teórico metodológico desta pesquisa que se apoia na perspectiva histórico-crítica. Neste sentido, é necessário compreender alguns elementos sobre o pós-modernismo

⁴⁰Silva e Ferreira (2001); Cohn (2016); Cunha e Cesarino (2016); Ferreira e Lopes (2001).

⁴¹ Darcy Ribeiro foi antropólogo, escritor, político e educador; Maria Aracy Lopes da Silva foi antropóloga e professora, estiveram sempre engajados na luta por uma educação melhor destacando suas fundamentais contribuições na luta pelos povos indígenas. Mais informações da biografia dos autores em: <<http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>> e <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200002>

que se relacionam com a ideia de relativismo cultural e multiculturalismo, para então situar brevemente tal tensão.

Retomando Rossler (2006), na discussão sobre a epistemologia da natureza do conhecimento para o construtivismo infere-se que o pós-modernismo se fundamenta em ideias de esvaziamento da objetividade, da realidade objetiva, “falência da razão humana em conhecer o mundo” (p. 205) e forte oposição ao projeto iluminista, elementos perigosos no contexto econômico neoliberal em que o ser humano está sendo cada vez mais colocado como incapaz de conhecer a verdade objetiva, conseqüentemente, a compreensão das violências geradas pelo modelo econômico capitalista neoliberal também estará comprometida, promovendo a manutenção e reprodução do capital. Sendo assim, a perspectiva histórico-crítica diverge do discurso construtivista, se colocando numa posição de resistência aos modismos da lógica hegemônica das teorias pedagógicas contemporâneas que alimentam direta ou indiretamente a ideia neoliberal e pós-moderna. Assim, no contexto educacional,

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. (DUARTE, 2011, p. 5)

Duarte (2010) destaca o construtivismo e algumas das pedagogias do “aprender a aprender” (do professor reflexivo, das competências, dos projetos e multiculturalista) e denominam essas correntes pedagógicas como pedagogias negativas, ou seja, aquelas que negam as formas clássicas de educação escolar. Possuem mais de um século de existência, porém seus discursos se mantêm na atualidade incorporando novos sentidos guiados pelo contexto ideológico pós-moderno e neoliberal dominante. Esses novos sentidos precisam ser analisados com rigidez teórica, pois ocultam concepções neoliberais que “quase nunca se apresentam como tal” (p. 34) e que causam danos aos princípios de uma educação crítica, fomentando uma educação fadada ao mercado econômico. É nesse sentido que os documentos normativos sobre educação superior indígena podem carregar discursos neoliberais implícitos, não aparentes, por isso a necessidade de investigar a essência dos discursos presentes nos documentos oficiais.

Algumas características comuns das diferentes teorias pedagógicas hegemônicas são destacadas por Duarte (2010), dentre elas a ideia de não superação da sociedade capitalista. Ainda que algumas correntes pedagógicas façam críticas à realidade social elas possuem

uma tendência de adaptação à lógica do sistema capitalista. O autor afirma que há uma concepção idealista em relação à visão educativa da escola que estaria pautada contraditoriamente na formação de indivíduos preparados para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo com consciência e solidariedade social. Como desenvolver competitividade e solidariedade social ao mesmo tempo? Para o capitalismo não há questões morais, há questões de ordem exclusivamente econômicas, para a concepção crítica da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica não há como unir esses interesses, pois estão imersos no sedutor e alienante discurso contemporâneo neoliberal. O que falta para muitas dessas correntes é a crítica dura ao capital como o principal motivador das desigualdades e violências sociais.

Em relação à formação indígena, tais questões recrudescem a problemática da acumulação de capital ou até mesmo a formação do trabalhador crítico e consciente da venda da sua força de trabalho no processo produtivo, ao mesmo tempo não contemplam os anseios do modo comunal de viver indígena (pois estes não buscam uma posição na cadeia de produção, buscam o direito de viver individualmente e coletivamente gozando dos direitos básicos de ser e existir enquanto ser humano). Para aqueles que buscam nas universidades alguma formação que auxilie na luta contra qualquer tipo de violência por qual passam junto com seu povo, é necessário compreender que, filosoficamente, as várias teorias pedagógicas presentes no contexto educacional possuem tensões e desafios em suas fundamentações, para então compreender as possíveis contribuições para pensar a questão educativa indígena.

Outra característica implícita das teorias pedagogias é a negação de totalidade da realidade social. Para essas teorias a realidade é oriunda de fatos e casos isolados desprovidos de conhecimento racional, sendo a vida de cada indivíduo motivada pelos “acazos da vida” (DUARTE, 2010, p. 35) e o conhecimento seria construído por ele próprio, enquanto que para a perspectiva histórico-crítica a realidade social é o somatório de fragmentos sociais (relações sociais) que se ligam pela ideia da essência da totalidade social (da realidade objetiva, da realidade como realmente é e não como interesses ideológicos nos contam como é).

A difusão desse tipo de ideia de “acazos da vida” é o que também fomenta o senso comum a acreditar que indígenas são preguiçosos e não gostam de trabalhar e por isso não deveriam possuir direitos de acesso a bens, saúde, educação e etc. Com mais de cem anos de existência dessas teorias pedagógicas, que vão ganhando novos sentidos com o passar do

tempo, até hoje perdura o fardo da errônea visão idealista do indígena selvagem⁴², desocupado e sem alma que a igreja em suas missões catequistas deixou, bem como o Estado manteve nos processos de colonização. É necessário olhar o passado para entender o presente e planejar e lutar por um futuro que possa (re)significar essa formação humana preconceituosa e exploratória.

De acordo com Duarte (2010), a negação da totalidade da vida social embasa o relativismo epistemológico e cultural, um dos alicerces principais das teorias pedagógicas contemporâneas. O relativismo epistemológico concebe o conhecimento como relativo e dependente de particularidades inerentes ao lugar, sociedade, cultura, tempo, etc., como foi dito, as consequências do relativismo epistemológico podem ser muito perigosas para a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo ser humano. Um exemplo atual e danoso ao processo educativo escolar é o projeto Escola Sem Partido⁴³ que tramita para aprovação nas instâncias governamentais federais. Tal projeto determina nas entrelinhas que a ciência (representada pela figura docente) não deve se opor às convicções individuais e particulares dos sujeitos. Um aluno poderá reclamar que o estudo da teoria de evolução das espécies vai contra seus princípios religiosos, por exemplo, e assim negar tal conhecimento como verdade científica. O relativismo epistemológico nessa concepção coloca a ciência, pseudociência e crenças individuais em um mesmo plano de conhecimento, sem considerar a historicidade e as análises minuciosas que deveriam envolver esses elementos. Assim, coloca-se em risco a condição humana de desenvolver sua própria história enquanto projeto de humanidade.

A perspectiva do relativismo cultural compreende que existem inúmeras culturas que são próprias de cada indivíduo ou grupo de indivíduos. São costumes, crenças, valores e concepções relativizadas para abranger as infinitas ideias de verdade subjetiva, ou seja, a verdade depende do que cada um entende por verdade. Ideia também perigosa, pois em tese não existe a verificação das várias possibilidades de verdade, toda ideia, opinião, conhecimento pode ser verdade, tudo é relativo. Baseada no relativismo cultural, a análise científica pode ser inviabilizada na busca de verdades universais, aquelas pertencentes a todo e qualquer ser humano, que nos torna iguais enquanto seres naturais. Se nos

⁴² Em notícia recente veiculada pelo jornal G1, os índios da aldeia Kumenê, a 590 quilômetros de Macapá, são convertidos em cultos evangélicos e se afastam de suas tradições e costumes. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2014/06/indios-deixam-costumes-tradicionais-e-viram-evangelicos-em-aldeia-no-ap.html>> Acesso: 10/12/2018.

⁴³ Projeto de Lei do Senado n° 193, de 2016, para saber mais: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>

desenvolvemos enquanto seres humanos inteligentes diferenciados dos demais animais no plano natural, conforme base de perspectivas históricas é por meio de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Importante colocar que não se nega a existência das tantas variações ao redor do mundo em termos de expressões culturais, pois compreender a especificidade de outro grupo requer acima de tudo respeito a todo e qualquer indivíduo que é em gênero humano igual, entretanto, é preciso cuidado ao considerar como verdade qualquer visão, a partir do seu próprio interior. Isso recai num isolamento de ideias, valores e costumes que podem acirrar desigualdades sociais e naturalizá-las, nessa lógica, “a desigualdade possibilita o equilíbrio, a complementação de funções, alimenta a competitividade e, assim, produz o desenvolvimento. A desigualdade alimenta o mercado” (ROSSLER, 2006, p. 233). O indivíduo pode ficar limitado somente aos seus conhecimentos comuns e cotidianos dispensando o que já construímos enquanto conhecimentos clássicos da humanidade, alimentando uma formação cada vez mais preconceituosa com o que é diferente do seu contexto. Um exemplo interessante está na manifestação de grupos⁴⁴ negando fatos históricos como o holocausto e a ditadura militar no Brasil, defendendo teorias como a terra plana.

O relativismo cultural considerando várias verdades pode recair no desprezo da raiz comum do ser humano que é a cultura humana, que nos faz irmãos em desenvolvimento. A problemática do relativismo recai em embasar os discursos da pós-modernidade e do construtivismo que afastam e segregam a luta que deve ser pelo objetivo comum de superação da sociedade capitalista. Só com a superação desse modelo de sociedade, o ser humano estará livre para viver seu pleno desenvolvimento e sua própria verdade enquanto ser coletivo e individual.

Duarte (2010) afirma que essas características que envolvem os ideários construtivistas e pós-modernos comprometem a universalidade e a objetividade do conhecimento, bem como pode comprometer o currículo escolar que estaria sempre captando as tantas expressões culturais e esvaziando o conhecimento universal. Passaríamos a ter na escola a relativização de todo e qualquer conhecimento, sendo difícil determinar quais conteúdos desenvolver e que projeto de formação humana seguir. Além disso, o conhecimento sendo valorado apenas pela sua aplicação prática, pelo cotidiano, pela

⁴⁴Algumas notícias sobre essas manifestações em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/embaixada-da-alemanha-explica-nazismo-e-contestada-por-brasileiros-2-23074988>> (Sobre a negação do Holocausto); <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724> (Sobre a ideia de Terra Plana)

utilidade, obstina-se a supervalorização do senso comum e desvalorização do conhecimento científico. Tem-se assim a promoção do conhecimento tácito (de habilidades pessoais úteis geralmente para o desenvolvimento profissional, cada vez mais presente nos currículos), fato que abre brechas profundas para apropriação desse conhecimento útil pela lógica neoliberal de reprodução do capital. Nessa lógica, não há razão nem tempo para se investigar a verdade, a realidade objetiva, quanto menos se investiga sobre a verdade mais a lógica capitalista se apropria do desconhecimento a serviço da produção.

No contexto educacional os impactos dessas características construtivistas e pós-modernas são danosos para a práxis educativa docente. Deste modo,

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana. (DUARTE, 2010, p. 38)

Quanto à pedagogia multiculturalista, seus fundamentos também aparecem de forma implícita no contexto educacional e por isso carece de análise para melhor discussão, além disso, importa considerar que os enfoques principais das pesquisas antropológicas sobre educação indígena pautam-se justamente em aspectos como o multiculturalismo, o relativismo cultural, supervalorização e reprodução dos conhecimentos cotidianos nos ambientes formais de educação, diversidade cultural, respeito às diferenças, entre outros elementos que constituem a retórica construtivista e, conseqüentemente, o braço forte teórico do neoliberalismo, por isso é problemático. É preciso conseguir identificar teoricamente tais elementos.

Conforme Rossler (2006), o problema desses elementos consiste na sua grande adesão em todos os setores sociais, na cultura e inclusive na educação, no entanto, sem crítica ao sistema capitalista imperialista. Os discursos que incorporam esses elementos pregam respeito à diversidade, pluralismo, diversidade cultural, igualdade, porém ainda assim questões de sobrevivência indígena são ignoradas a bem do desenvolvimento. Um exemplo disso é o grande processo de demarcação de terras indígenas - a lógica econômica de “progresso e desenvolvimento” assombra as terras indígenas, quando afirma que essas terras poderiam ser utilizadas para fins de exploração econômica e que os indígenas

atrapalham esse processo⁴⁵. Mais uma errônea ideia difundida que potencializa o senso comum, dando a entender que os indígenas não precisam de tantas terras para viver.

A lógica econômica se sobrepõe aos preceitos de respeito e diversidade que o multiculturalismo apresenta, sendo uma ilusão idealista o respeito e paz às diferenças. Considerando isso, Rossler (2006, p. 232-233), em discussão sobre “Igualdade” (no ideário construtivista) considera que,

[...] se por um lado o ideário construtivista difunde abertamente o ideal da igualdade, que se trata de um importante lema ideológico contemporâneo, por outro lado, e paradoxalmente, a existência da desigualdade entre os indivíduos acaba sendo um dos seus pressupostos principais, uma vez que, esse ideário tanto afirma e defende a necessidade de se respeitar a pluralidade, as especificidades e as diferenças pessoais, cognitivas, morais e culturais de cada um (multiculturalismo). Ora, seria a própria desigualdade entre os alunos que permitiria o *equilíbrio* que se busca atingir nos processos de ensino/aprendizagem. Porém se os indivíduos não são iguais entre si, isto é, são muito diferentes, precisamos tratá-los com *igualdade*, respeitando a individualidade de todos. Em outras palavras, trata-se de lidar com a desigualdade de forma igualitária. Portanto, os valores igualdade e desigualdade tornam-se um binômio ideológico essencial no interior desse ideário.

Duarte (2010) chama atenção para as implicações do multiculturalismo no currículo escolar, que trazem para educação um “cavalo de Tróia” cheio de “pós-modernismo” com toda sua carga de irracionalidade e anticientificismo.” Ou seja, os elementos que compõem o caldeirão ideológico do construtivismo e pós-modernismo tiveram uma ampla disseminação no sistema educacional por toda sedução de seus discursos fáceis, comuns e sem investigação científica.

Sem análise do que pode ser uma verdade objetiva, essa luta se torna ainda mais árdua e justifica o cuidado com discursos sedutores e alienantes nas pesquisas críticas em educação. Duarte, nessa perspectiva, discorre que a prática social não pode recair apenas na prática cotidiana, destaca que as diversas práticas sociais têm seu lugar, porém não se reduzem a uma única visão de cotidianidade. Assim, a prática social partindo da concepção histórica de desenvolvimento e reprodução do gênero humano necessita de uma elaboração

⁴⁵ No contexto político atual do país, o presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, compara os indígenas em reservas a animais em zoológico e diz que os indígenas querem a mesma coisa que “nós” fato que mostra total desconhecimento e desprezo pela questão. A notícia destacada consta em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,por-que-manter-indios-em-reservas-como-se-fossem-animais-em-zoologicos-diz-bolsonaro,70002628617>>

Mais notícias sobre o posicionamento preconceituoso e integracionista de Jair Bolsonaro em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-12/bolsonaro-critica-forma-como-europeus-defendem-meio-ambiente-e-indios>>

<<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>>

teórica sólida e coerente que conduza o conhecimento humano a serviço da totalidade social e não apenas da burguesia capitalista dominante.

A pedagogia histórico-crítica, conforme Duarte (2011) luta por uma educação que amplie os horizontes culturais dos sujeitos, sendo a sua teoria e prática pedagógica correspondente a oferta de uma educação democrática para todos. Assim, posteriormente busca-se delimitar que educação se pretende no contexto social contemporâneo.

4.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO BASE TEÓRICA PARA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTEXTO TEÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para a pedagogia histórico-crítica, o papel da educação escolar é o de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, os conhecimentos formais à cultura letrada. (SAVIANI, 2017)

A pedagogia histórico-crítica foi assim denominada na década de 80 no campo das teorias de educação, num esforço coletivo de vários educadores e teóricos (até hoje) para pensar a elaboração teórica e o enfrentamento de problemáticas da prática no campo educacional. O movimento intelectual gerador da pedagogia histórico crítica foi se desenvolvendo a partir dos estudos do professor Dermeval Saviani.

A questão basilar em que o teórico se debruçou foi pensar no desenvolvimento de uma teoria efetivamente crítica da educação, que pensasse a educação dominante na sociedade capitalista vigente, num momento em que destacava um movimento de construção de uma escola nova (que se dizia revolucionária) contra uma escola tradicional, assim denominada pelo movimento escola novista conforme foi apontado. As teorias pedagógicas naquela época e ainda hoje se fixavam no caráter reprodutor das condições dominantes na escola ainda que a escola nova pregasse uma prática revolucionária. Assim, a pedagogia histórico-crítica preconiza a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos indo contra tendências neoliberais de educação na sociedade capitalista, contra o esvaziamento dos conhecimentos e conteúdos ofertados aos grupos desprovidos de capital, classe trabalhadora e demais minorias sociais excluídas dos bens materiais e imateriais.

No livro “Escola e Democracia”, Saviani (2012a) destaca que há uma hegemonia das teorias não críticas que partem da ideia de que a educação tem um grande poder sobre a sociedade, é assim denominado por não reconhecer os limites da educação, as determinações da sociedade e assim atribuir à educação um papel de “equalização social, portanto de

superação da marginalidade” (*Idem*, p. 3). Já outro grupo de teorias críticas mostra os limites justamente dessas teorias, no entanto, reduz a função da escola à reprodução da forma social vigente, sendo “a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”. Conforme Saviani (2017), tais teorias eram fundamentadas nas concepções Weberianas de Pierre Bourdieu⁴⁶ sobre a reprodução do sistema de ensino enquanto violência simbólica e nas teorias de Althusser⁴⁷ sobre os aparelhos ideológicos do estado, na qual a escola é um deles.

Saviani (2017), a partir dessas teorias, conclui que uma posição efetivamente revolucionária não está nem na pedagogia tradicional nem na escola nova, mas em uma teoria da educação que supere ambas incorporando avanços e superando os limites. Desse modo, no texto “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, são constituídos elementos para uma teoria crítica e não-reprodutivista (a pedagogia histórico-crítica), apoiados na teoria e na concepção dialética marxista, apresentando as contradições da ideologia liberal do capitalismo no âmbito educativo. No delinear da teoria da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012a) apresenta alguns passos esquemáticos que compõem a sistematização dos métodos de ensino, são eles: ponto de partida do ensino a partir da prática social (de modo sincrético); problematização dessa prática; sua instrumentalização; catarse como entendimento da prática e retorno à prática social no ponto de chegada (de modo sintético). Sobre isso, o autor discorre que “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (*Idem*, p. 74).

Baseado na perspectiva da abordagem histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, Saviani (2012a) alinha a teoria pedagógica à concepção histórica do homem e suas formas de desenvolvimento mais complexas em busca de uma educação revolucionária. Na perspectiva histórico-crítica, a natureza humana é construída pelo homem sobre a base biofísica, não sendo naturalmente dada a ele essa condição humana, considerando de modo central a relação de produção do saber e do conhecimento que constitui o desenvolvimento histórico coletivo. A produção não material (produção espiritual) coincide com a produção do saber, sendo essas produções a forma pela qual o homem pode apreender o mundo por distintas visões, assim apresentam-se diversos tipos de conhecimento ou saber.

A pedagogia histórico-crítica, tendo suas bases de formação influenciadas pela epistemologia do materialismo histórico dialético de Marx é também uma pedagogia

⁴⁶ Pierre Félix Bourdieu, sociólogo francês.

⁴⁷ Louis Althusser foi um filósofo francês, natural da Argélia.

marxista e conforme Saviani (2012b) necessita ter prosseguimento coletivo em sua construção. O autor destaca diversos colaboradores,⁴⁸ que discutem em vários campos educacionais as potencialidades da concepção pedagógica histórico-crítica, fato que continua abrindo caminhos para diversas e distintas investigações, neste caso para pensar a educação indígena por uma fundamentação teórica educativa.

Assim, baseada nesses pressupostos a escola defendida neste contexto fundamenta-se no saber objetivo da educação, o saber historicamente produzido, alicerce fundamental da pedagogia histórico crítica em relação a educação escolar. E pensando na função precípua da escola, no capítulo seis se discute a escola em que se acredita, fundamentada nas concepções de elementos que constituem a epistemologia do desenvolvimento humano com base histórico-crítica e histórico-cultural.

⁴⁸ “Filosofia da educação (DUARTE & DELLA FONTE, 2010); didática (GASPARIN, 2002; Geraldo, 2006); psicologia (MARTINS, 2007); psicopedagogia (SCALCON, 2002); ensino de ciências (SANTOS, 2005); ensino de matemática (MATTIAZZO-CARDIA, 2009); educação infantil (PASQUALINI, 2010); ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011a); educação moral (BUENO, 2009); educação especial (BARROCO, 2007); formação de professores (MAZZEU, 2011)” (SAVIANI, 2012b, p. 12).

[...] Tudo muito contraditório, agronegócio é um nome muito bonito e é um nome ideológico para identificar uma prática histórica que é a prática do latifúndio, da exploração e da monocultura no país. Então só muda o nome agora não é mais capitania hereditária, não é mais sesmaria, não é mais latifúndio, agora é agronegócio o nome da coisa e aí a gente vê que da escravidão indígena e africana as colheitadeiras movidas por satélites no final das contas permanecem a pressão, a violência contra nossos povos, a expropriação e o extermínio, uma política genocida que definitivamente não recua (EDSON KAYAPÓ, 2018).

As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transforma-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é só isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos exploradores e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário, nessa ótica, difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico (DUARTE, 2011, p.58-59).

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DOCUMENTOS OFICIAIS: IDENTIFICAÇÃO, ESTRUTURAÇÃO E INFLUÊNCIAS DA PÓS-MODERNIDADE

O esforço feito até aqui foi no sentido de explicitar e problematizar questões que se complementam no trabalho, ou seja, o que propõe a pedagogia histórico-crítica como papel da escola, baseada nos fundamentos da psicologia histórico-cultural sobre desenvolvimento humano, a materialização dessa escola na realidade, que serve ao mercado de trabalho e mantém a divisão de classes pelo domínio do conhecimento por uns e não domínio por outros, e as especificidades das demandas formativas indígenas. Nesse sentido, novas questões se colocam e surge a seguinte contradição: o proposto (nos documentos oficiais) e o posto (o que foi feito real). De um lado, estão as leis e diretrizes para a educação indígena e, de outro, a realidade enfrentada pelos povos indígenas.

Então, de que modo estruturas e concepções de ensino para a educação propostas nos documentos (não) contemplam a pauta dos povos indígenas? A escola que temos na cidade, por exemplo, não contempla as expectativas da classe trabalhadora e muito menos sua oficialização, pois considera os reais interesses dessa classe. O que se tem na realidade é a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. E quanto à educação indígena, isso também ocorre? E quanto aos fundamentos teóricos filosóficos do discurso das pedagogias contemporâneas, pode-se perceber a influência nos documentos normativos educacionais? Tais indagações motivaram a análise sobre os documentos oficiais.

Conforme Conh (2016), os documentos normativos são formulados por pessoas especializadas e com boas intenções, mas que também podem ter armadilhas. Por isso, não se deve analisar intencionalidades, por melhores que sejam as intenções, é necessário considerar que as pessoas vivem pela lógica do capital, o próprio interesse capitalista determina as políticas públicas. Por mais bem-intencionado que um desses agentes procure trabalhar para garantir o acesso dos indígenas à educação, ele pode ter sua intencionalidade influenciada pela racionalidade da lógica neoliberal da inclusão por meio da educação, e que recai inevitavelmente na forma individualista do sistema capital.

Os “civilizados” escreveram leis e, a despeito delas, usam o poder para oprimir as pessoas que julgam ter menos conhecimentos. Não reconhecem os seus direitos, chegam até a intimidar, a ponto de ficarem submissas. A razão é dada apenas por um indivíduo ou classe com maior poder econômico. (JAIRO SAW *in* ISA, 2017, p. 431)

Assim, consideramos que para a problematização necessária da prática social que nos diz a pedagogia histórico-crítica seja necessário compreender questões macrosociais, isto é,

trazemos para a discussão alguns aspectos dos documentos oficiais que organizam propostas, estruturas e concepções de ensino para a educação indígena em nível superior, num esforço de também identificar discursos ideológicos da pós-modernidade, do construtivismo e do multiculturalismo.

O movimento histórico é movimento dialético de análise crítica da realidade concreta, sendo assim, para melhor compreensão e análise dos documentos oficiais, das legislações em torno de uma questão social específica, educação superior indígena, é necessária uma contextualização da temática, refletindo sobre como a academia e as organizações mundiais estão discutindo a realidade indígena.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DOS MARCOS JURÍDICOS INTERNACIONAIS

Para fazer uma breve análise histórica do surgimento de políticas públicas para a educação indígena em perspectivas internacionais tomamos por base parte do estudo de Soledad Bech Gaivizzo (2014), que apresenta o debate internacional provocado pelas lutas de povos indígenas para serem ouvidos pelas instituições mundiais, em torno da luta pelos seus direitos de existência por meio de medidas e direitos internacionais garantidos.

Gaivizzo (2014) apresenta marcos jurídicos internacionais e a partir disso analisa os aspectos do tema nos países da América Latina. Entre os documentos analisados a autora destaca: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); Convênio da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº. 169; Declaração e Plano de Ação Durban; Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas (DUDPI) e Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior da América Latina (DCRESAL). Conforme a autora, os documentos são oriundos de lutas dos povos indígenas pela discussão e garantia da universalização dos seus direitos individuais como pessoa humana, incorporados ao ordenamento jurídico de cada país, o que, como já apontamos não garante sua devida aplicação pelas contradições sociais vividas na sociedade.

Sendo aprovada pela ONU em 1948, a DUDH foi o marco inicial para formação de um sistema jurídico internacional de proteção aos direitos de grupos étnicos, “Garantindo o direito à educação em seus vários níveis, a educação deixa de ser apenas privilégio e passa a ser direito humano universal, sem distinção de “raça, cor, sexo, idioma, religião” (DUDH, art. 2º e art. 26). Em análise, Gaivizzo (2014) explica que a partir disso os indígenas tiveram direito ao sistema de ensino formal ofertado pelo Estado, sem distinções, porém as

desigualdades sociais foram intensificadas nos espaços educativos “para todos” (entre outros espaços), fato que configurou o quadro de desvantagens sociais dos grupos marginalizados pelo sistema, nesse caso os indígenas.

A garantia de direitos indígenas ganhou corpo no Convênio nº 107 sobre Populações Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho. Por muito tempo os documentos internacionais carregavam a tônica de o indígena ser atrasado em relação ao centrismo ocidental. Por esse cenário, há uma mudança que reconhece o caráter integracionista e assimilacionista dos documentos internacionais. Nesse escopo, há a aprovação do Convênio nº 169, que busca garantir, além dos direitos básicos individuais universais, o respeito aos seus modos de vida próprios e a determinação por si próprios de seu desenvolvimento, ou seja, a garantia dos direitos coletivos dos povos indígenas. (GAIVIZZO, 2014)

À luz da OIT nº 169, Gaivizzo (2014) destaca que é importante apontar que os povos indígenas são determinados pela sua descendência aos povos anteriores à colonização, enquanto que os povos tribais não necessariamente possuem vinculação histórica com ancestrais residentes no país no período de colonização.

O Convênio nº. 107 da OIT, que é anterior ao n.º 169, utilizava a terminologia de populações indígenas e populações tribais. Porém, as organizações indígenas solicitaram à OIT a mudança de nomenclatura, a qual foi acolhida por sua assembleia. Uma das razões elencadas pelas organizações foi a de que o conceito de povos, ao contrário de população, expressa melhor que são pessoas que pertencem a um coletivo e que permanecem até os dias atuais unidos por laços históricos, culturais, linguísticos, entre outros. (GAIVIZZO, 2014, p. 92)

O Convênio nº 169 discorre sobre os povos indígenas em relação à Educação, nele são destacadas as questões macros sobre: direito à educação; autonomia educacional e educação bilíngue. São previstas as necessidades de diminuir as diferenças sociais no sistema de ensino nacional entre indígenas e não indígenas.

É interessante discutir o aspecto político econômico dessa questão, por isso necessário se faz considerar as estruturas degradantes de relações sociais que se colocam por meio do sistema capitalista, que pela sua lógica mercantilista e global, desconsidera o humano em detrimento da padronização de processos múltiplos, e torna lento o avanço das tentativas de garantia de preservação de seus processos de aprendizagem. Diante disto, devemos sempre defender que a luta anticapitalista dentro da questão indígena é fundamental para sua própria libertação humana. E a educação histórico-crítica, enquanto práxis social apresenta caminhos contributivos para superação das condições alienantes de vida e de direitos. Há que se fortalecer as bases para uma educação anticapitalista em favor

de uma educação humanística que desenvolva todos os povos, a humanidade como estrutura social coletiva.

Sobre a autonomia indígena nos documentos internacionais, destaca-se a necessidade de promoção de condições para participação de lideranças que representem seus próprios povos (sobre suas necessidades), bem como reconhecer a autonomia dos povos indígenas, considerando que suas raízes são fundadas em uma matriz cultural diversa da concepção ocidental de sociedade. Por tal cenário é que os documentos balizadores dispõem sobre garantia do uso da língua materna, conhecimentos tradicionais, autodeterminação e processos próprios de aprendizagem. Nesse contexto, a formulação de políticas integracionistas é desautorizada pelo Convênio 169 (OIT).

De acordo com Gaivizzo (2014), vários países latino americanos, a partir dos documentos internacionais, passaram a estruturar-se (uns mais lentos outros mais rápidos), em relação à educação superior indígena. Criaram políticas, metodologias e instituições de ensino para a educação superior indígena, essas ações subsidiam reflexões sobre as relações políticas, de cada país, no trato com a sua realidade indígena.

A Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas dispõe sobre a garantia de existência enquanto povo cultural diverso, a tônica e a construção do documento perpassam pelo movimento histórico de reflexo da violência histórica, as quais foram passando os povos indígenas à medida que reivindicavam seus direitos universais garantidos por documentos oficiais. Além de destacar especificamente sobre educação (em seus artigos 14, 15, 17 e 21) as questões sobre: autonomia, controle e organização a partir de seus métodos culturais; direito à educação em todos os níveis; acesso à educação dentro da sua própria cultura; reconhecimento do Estado enquanto respeito e dignidade; proteção das crianças indígenas pelo Estado e acesso as melhorias de sua condição social de vida (ONU, 1948).

Gaivizzo (2014) revela que o contexto de aprovação da DUDPI foi cercado por um longo período (mais de uma década) por tensões entre as nações que aceitaram e as que não aceitaram, nesse rol destacam-se as nações que tiveram resistência a sua aceitação: EUA, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Colômbia. Em detrimento das questões sobre uso e controle dos territórios e de recursos naturais, autogoverno e autodeterminação indígena, ficam visíveis neste cenário os interesses econômicos que incidem e ameaçam a vida dos povos indígenas.

O Plano de Ação e a Declaração de Durban surgiram da III Conferência Mundial contra Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizado na cidade de Durban, África

do Sul, em 2001. Essa conferência foi fundamental para o debate sobre ações afirmativas, pois tinha o objetivo de criar um diagnóstico mundial das formas de violência social, identificando as vítimas e pensando medidas para serem desenvolvidas pelos governos, como meio de combate às situações de racismo e qualquer forma de discriminação racial. Ficou declarado que os Estados deveriam combater e superar as desigualdades sociais em favor de grupo étnicos por meio de ações afirmativas, assim, a questão passou a compor o debate nacional sobre educação indígena superior. Várias outras questões constam no plano, dentre elas o financiamento público. Os governos ficaram comprometidos em prover recursos financeiros para desenvolvimento de uma educação antirracista que valorizasse os aspectos históricos do modo de vida indígena.

Especificando a questão para o ensino superior, a Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009, reuniu um conjunto de resultados e recomendações de conferências regionais de países do mundo todo, sobre o ensino superior, do qual não discorria sobre os direitos específicos dos povos indígenas nessa questão. Assim, Gaivizzo (2014) chama atenção sobre essa declaração ter integrado, de modo limitado, as recomendações da Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (DCRESAL), que aconteceu no ano de 2008, um ano antes da realização da Conferência Mundial.

A DCRESAL foi um documento resultante da Conferência Regional de Educação que aconteceu na Colômbia e contou com o apoio do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe da UNESCO; do Ministério de Educação Nacional da Colômbia; e, dos governos do Brasil, Espanha, México, República Bolivariana e Venezuela (*Idem*, p. 100). Foi fundamental para fomentar a valorização do ensino superior como uma forma de democratização do conhecimento e de compromisso social do ensino superior, considerando a diversidade de especificidades sociais e regionais. Dispõe sobre as estratégias que devem fundamentar o ensino superior, quais sejam:

[...] promover uma maior integração regional nos campos da investigação científica e da formação de recursos humanos qualificados; adotar instrumentos específicos de inclusão social (de gênero, étnica e dos portadores de necessidades especiais); fomentar o crescimento dos sistemas de educação superior em cada país, não apenas em número, mas em formas alternativas, capazes de cumprir com o objetivo de democratizar o conhecimento e expandir o número de vagas; incentivar a cooperação entre os diversos segmentos sociais. (IESALC-UNESCO, 2009 *apud* GAIVIZZO, 2014, p. 100)

Diante dos documentos e das dinâmicas internacionais de discussões sobre educação superior indígena, no mundo e na América Latina, percebe-se que as conquistas dos espaços

de discussão mundial colocaram a questão indígena aos olhos do mundo, uma conquista importante considerando todos os precedentes históricos de genocídio dos povos indígenas. Esses espaços foram conquistados a base de muito sangue derramado na história desses povos, por isso é necessário sempre lembrar o passado histórico, para agir no presente e ter o objetivo no futuro, lutando por um desenvolvimento social e humano. Precisamos de uma educação superior que conduza os povos indígenas ao conhecimento crítico da realidade e que a partir disso prepare-os para agir em sua transformação e de seu povo.

O conjunto de documentos que compôs o marco jurídico internacional para as questões indígenas, foi balizador para o estabelecimento das políticas nacionais, a partir disso questionam-se quais são e como estão sendo desenvolvidas as políticas nacionais, bem como suas relações com os debates contemporâneos sobre educação na pós-modernidade, buscando atender a partir dessas questões o desenvolvimento do objetivo desta pesquisa. Destaca-se que as bases teóricas e metodológicas apresentadas neste estudo fundamentam as análises seguintes.

5.2 COMENTÁRIOS CRÍTICOS SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E REFLEXÕES SOBRE O DISCURSO PÓS-MODERNO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.

Para início da análise documental é fundamental compreender os momentos históricos que moldaram a realidade dos povos indígenas no Brasil e os levaram às reivindicações do direito ao acesso à educação em todos os seus níveis, para então se analisar como se constituiu (ou não) o atendimento do direito à educação aos povos indígenas nos documentos oficiais. Para tanto, Ferreira e Lopes (2001), analisam sistematicamente a base da história indígena sobre a educação escolar no Brasil e a compreende em quatro fases.

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal. (FERREIRA; LOPES, 2001, p. 72)

A partir da reivindicação de autogerência dos processos de educação formal pelos indígenas, na década de 80, as legislações e as políticas educacionais que orientam o sistema nacional de educação passaram a incluir a questão educativa indígena em seus textos. Assim, é necessário analisar essa inclusão criticamente a partir de uma base histórico-crítica de educação.

No arcabouço jurídico da legislação brasileira encontram-se diversos documentos oficiais, políticas, programas e outros normativos avaliativos que discutem o sistema nacional de educação, elencamos os principais que regulamentam a educação escolar indígena e o ensino superior: Constituição Federal de 1988; Lei Nº 9.394, de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Plano Nacional de Educação (PNE) (2001); Avaliação do PNE de 2001; Lei Nº 11.645, de 10/03/2008 que altera a Lei Nº 9.394 modificada pela Lei Nº 10.639, de 09/01/2003 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; Decreto Nº 6.861, de 27/05/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais; Lei Nº 12.711, de 09/08/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; Portaria Nº 389, 09/05/2013 que estabelece a criação do Programa Bolsa Permanência; Plano Nacional de Educação (2014) Resolução Nº 1, de 07/01/2015 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio; e PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Ao todo são onze documentos referenciais, dos quais foram selecionados seis, em que buscamos investigar suas contradições, a essência por trás da aparência, os discursos das pedagogias contemporâneas no que dispõem sobre educação indígena, especificamente, no ensino superior.

Tais documentos compõem um conjunto de medidas que são fruto das lutas indígenas e demais movimentos sociais, de certo modo direta ou indiretamente esses documentos influenciam na composição e organização do ensino superior, são geralmente criados à luz da política econômica e por isso a necessidade de analisá-los. A efetividade desses documentos ainda não é suficiente para radicar as desigualdades que os originaram, porém deve-se reconhecer que a criação de tais documentos foi fundamental na luta de proteção ao indígena, são conquistas dos povos indígenas.

Destaca-se a análise apenas dos seguintes documentos:

1. Constituição Federal (CF) de 1988;

2. Plano Nacional de Educação (2001);
3. Avaliação do PNE 2001;
4. Plano Nacional de Educação (2014);
5. Resolução nº 1, de 07/01/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio;
6. Lei Nº 9.394, de 20/12/1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal (CF) de 1988 em seu Capítulo III, Seção I, artigo 210, parágrafo segundo, sobre a educação fundamental, afirma que **é garantido às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem**. Entretanto, é preciso problematizar: não seria um contrassenso falar de uma educação indígena singular, dentro de um único sistema nacional de ensino, quando nós temos cerca de 250 povos com culturas e línguas diferentes no país?

Sobre esse aspecto,

[...] entendemos que os fatores que estão fazendo desaparecer a riqueza das línguas nativas no Brasil não é um bom curso de língua portuguesa que os indígenas possam ter ao seu alcance por meio da escola, mas relações sociais e econômicas que os expropriam de seus territórios, minando diariamente as formas de vida que nutrem a linguagem, os conhecimentos tradicionais e os mecanismos nativos de transmissão. (FAUSTINO, 2012, p. 82)

Portanto, tal como um nativo da língua portuguesa que pode ampliar seus conhecimentos sobre a língua inglesa, alemã, etc., não precisamos pensar que dominar e utilizar a língua oficial de um país signifique expropriação do saber, ao contrário, significa sofisticá-lo, ampliá-lo e dominá-lo com vistas à compreensão cada vez mais ampla da realidade. Para Vigotski (2009), a língua mãe (falada) é parte dos chamados conhecimentos cotidianos, já a língua escrita e mesmo a língua estrangeira é conhecimento científico, destacando inclusive o quanto o aprendizado destas últimas complexificam o aprendizado da primeira. Sem considerar o que significa o domínio da língua escrita pelos sujeitos, já que não temos números expressivos de obras literárias e científicas em língua indígena. Assim,

Como ocorre com a língua materna, a assimilação de uma nova língua não passa por um novo tratamento do mundo material nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez, mas por outro sistema de linguagem anteriormente apreendido e situado entre a linguagem a ser reassimilada e o mundo dos objetos; de igual maneira, a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação mediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados (VIGOTSKI, 2009, p. 269).

Como já vimos anteriormente sobre o histórico de lutas pelo direito à educação, a escola posta pelo Estado não atende as suas necessidades, os indígenas reivindicam para si a

autodeterminação de gerir seus processos próprios de aprendizagem. Sobre tais reivindicações destaca-se a importância do estabelecimento de cursos específicos para a formação de professores indígenas como contribuição na busca de soluções de atendimento às especificidades dos indígenas, nesse sentido em uma notícia no site da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) sobre a oferta do curso de licenciatura intercultural indígena, destaca-se que:

Durante o Seminário Preparatório foi constituída uma comissão para a construção da proposta pedagógica do curso. Uma das integrantes é a professora Rosângela Célia Faustino, representando a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Conforme a docente, a Pedagogia representa 44% dos estudantes brasileiros em cursos de licenciatura e ter uma formação direta para os povos indígenas mostra a importância da educação. Com os povos indígenas conseguindo o acesso à formação superior, eles têm garantidos os projetos de sustentabilidade deles – de autonomia, de autogestão, gestão territorial, projetos de desenvolvimento com cultura, com identidade. E, essa formação é fundamental para que eles consigam avançar nesses projetos de desenvolvimento e autonomia. (UNICENTRO, 2018)

Mais uma vez saímos em defesa da concepção de escola da pedagogia histórico-crítica, que considerando a ordem econômica vigente, destaca a importância do domínio da linguagem escrita e dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens, condição necessária para a transformação da realidade e de superação da exclusão e subjugação, respeitando os conhecimentos prévios e a educação bilíngue. Desse modo, é papel do estado “garantir processos próprios de aprendizagem” e proteger esses povos. A escola deve contribuir, conforme Saviani (2013), no compartilhamento das formas mais elaboradas de conhecimento científico produzido. Esse precisa ser o papel da “escola para todos” que vem sendo historicamente negado aos sujeitos enquanto direito fundamental.

Além disto, destaca-se a importância de não relacionar a concepção de processos próprios de aprendizagem com a concepção multiculturalista e construtivista de educação, a que supervaloriza a reprodução de conhecimentos cotidianos fazendo diluir a importância dos conhecimentos historicamente produzidos. É necessário garantir que esses processos possam ser desenvolvidos e garantidos respeitando os direitos de acesso à educação formal.

Além dessas questões de acesso, cabe pontuar, enquanto constituição histórica dos povos indígenas, a existência de um documento normativo que assegure o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem, configura o reconhecimento não explícito de que os indígenas continuam sendo submetidos às políticas que determinam seu modo de vida e de organização, afinal, ainda que a CF tenha marcado um avanço na história indígena é preciso lembrar que o braço do Estado é de quem ainda os domina e por isso a luta pela superação das formas de dominação deve ser sempre motivada, intencional e organizada.

Soma-se a isso que, no Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado em 2001, em seu capítulo nove que se destina a Educação Indígena, primeiramente, é feito um diagnóstico apresentando o panorama das políticas iniciais até o cenário atual, marcando a necessidade de se regulamentar as escolas indígenas com suas particularidades étnico-culturais e linguísticas. As particularidades étnico-culturais são entre tantas outras, por exemplo, a exigência de um calendário escolar que contemple o modo de viver indígena ligado ao calendário de colheitas de produção de subsistência, a presença da academia na aldeia, pois as representações indígenas reclamam que os jovens indígenas estão cada vez mais distantes dos conhecimentos das aldeias e de seu povo justamente pelo longo período que passam fora quando vão para o ensino superior. Por isso é pauta de reivindicação as escolas indígenas com autodeterminação indígena, tudo isso para conciliar o tempo de envolvimento com os conhecimentos historicamente produzidos trabalhados na escola e com os conhecimentos cotidianos da aldeia.

Não há no texto do PNE uma clara distribuição das responsabilidades entre União, Estados e Municípios, fato que também dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue como prevê a CF (BRASIL, 2001). O documento segue apresentando suas diretrizes, que reforçam o disposto na CF, bem como seus objetivos e metas, nos quais se evidencia a temática da efetivação da escola de ensino fundamental indígena. Sobre o ensino superior não há qualquer menção direta neste capítulo, fala-se apenas da necessidade de colaboração das instituições de ensino superior para produção e implementação de programas de formação de professores indígenas em nível superior, justamente para fortalecer a educação básica indígena.

Refletir teoricamente sobre o que seria um modelo de educação intercultural também é imprescindível, quando a interculturalidade também pode ser considerada um forte elemento do discurso construtivista e multiculturalista. Cabe novamente um cuidado ao analisar esse elemento que na letra que a lei subsidia, de forma implícita, a legitimação e naturalização da desigualdade acaba se colocando como um equilíbrio necessário à lógica neoliberal dominante.

Sobre as discussões da interculturalidade, Faustino (2006) buscou a origem e fundamentos dos termos multiculturalismo e interculturalidade e destaca que esses conceitos passaram por institucionalização em alguns países da América central bem como vários países da Europa, tendo como consequência políticas de ações voltadas para as minorias

étnicas que se difundiram pelas instituições internacionais na década de 90, como uma “eficiente estratégia para conduzir as demandas do movimento social organizado para a coesão social visando possibilitar a continuidade de exploração e obtenção de lucro.” (*Idem*, p. 26-27), ou seja, a apropriação das concepções de diversidade a serviço da lógica dominante de manter uma “igualdade” do que é desigual.

Há um discurso de adaptação e apropriação do capital às demandas sociais, porém não há mudança da estrutura da economia capitalista. A interculturalidade, nesse sentido, dá principal destaque aos movimentos sociais (destacando que não há intenção alguma em desvalorizar os movimentos sociais, mas de criticar o relativismo que recam sobre eles também) não articulando a superação do capital e toda a questão indígena que se baseia por um modo de existência em que só é possível por meio da superação da sociedade capitalista. Enquanto as políticas e ideologias negarem essa superação, os povos indígenas continuarão em condições de miserabilidade social, assistindo suas terras serem expropriadas sem condições justas e dignas de vida.

Ademais, no capítulo terceiro deste PNE que se destina ao ensino superior, de modo geral, apresenta-se as diretrizes baseadas na valorização do ensino e da formação do conhecimento científico como **“transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade”** (BRASIL, 2001). Temos aqui por analogia a aproximação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, fato que nos faz pensar sobre a “aplicabilidade” deles dentro da sala de aula. Pelo entendimento de conhecimentos historicamente produzidos, já bastante discutidos aqui, percebe-se o impasse de conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade moderna e pelos indígenas. Sabemos que a história da humanidade se ramifica entre diversos tipos de organização de grupos sociais, porém o sistema capital inviabiliza a coexistência respeitosa desses saberes que foram historicamente acumulados por meio do desenvolvimento dos códigos da escrita que a sociedade moderna desenvolveu e por meio da oralidade pelos indígenas, por isso reiteramos a defesa pelo desenvolvimento da linguagem escrita dos povos indígenas. Porque o pequeno grupo de pessoas privilegiadas pelo monopólio do conhecimento dominou o código de linguagem escrita e ao mesmo tempo subjugou a essência de povos indígenas entre outros, tidos preconceituosamente como inferiores. Nesse sentido, há uma distinção fundamental entre a superioridade da escrita em relação à oralidade.

Todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo, analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente sequencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de

verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém, não “estudam”. (ONG, 1998, p. 17 *apud* FAUSTINO, 2012, p. 77)

Desta forma a escola precisará desenvolver estratégias por meio das quais a criança saiba para quem e porque está escrevendo. Se assim não for, a escrita que já não tem função no cotidiano da aldeia, não terá nenhum significado para a criança. Não tendo significado não mobilizará para a aprendizagem. (FAUSTINO, 2012, p. 81)

Baseada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, Faustino destaca que a partir dessa visão novas complexificações e potencialidades intelectuais surgem para o desenvolvimento dos indígenas enquanto indivíduo e coletivo, pela aprendizagem da leitura e escrita, e há um consenso cada vez mais forte entre os indígenas sobre a importância do domínio dessa aprendizagem.

Seguindo para os objetivos e metas deste PNE, vários elementos são indicados, tais como: **expansão de políticas para redução das desigualdades sociais**, formação técnica e docente, sistemas de avaliação institucional, flexibilização e diversificação da oferta de ensino, incentivo a ampliação da pesquisa científica, pós-graduação e extensão, criação de políticas de acesso para minorias com formação básica deficiente, adoção de programas de assistência estudantil, entre outros. Há apenas uma referência específica para educação indígena (que é superficial e insuficiente enquanto orientação para práticas pedagógicas, tal como as outras) informando que as demais questões sobre o ensino superior devem ser observadas nas metas sobre educação indígena (que constam no capítulo nove), porém, reiteramos que no capítulo nove não há direcionamento específico para a educação indígena no ensino superior, conforme analisado anteriormente, apenas setas para um labirinto.

Em um breve levantamento da literatura sobre a avaliação do PNE 2001 no que tange a educação indígena, encontramos alguns trabalhos (AGUIAR, 2010); (ALMEIDA, 2012), ressaltando, principalmente, na avaliação do documento “Avaliação do PNE: 2004-2006” (BRASIL, 2011), destacando críticas a serem consideradas, tais como: a transferência da responsabilidade da Educação indígena, assim como a formação de professores indígenas para os Estados e Municípios omitindo-se o papel da União, fato que acarretou grande dificuldade de estruturação e organização da educação indígena como um todo; indefinição das responsabilidades federativas no âmbito da educação indígena intercultural; a universalização do ensino básico indígena. Esta última, gerando incoerência, visto que há comunidades indígenas de contato recente com a sociedade, em que o ensino ocidental pode ser ou não aderido por esses grupos, pois **“a universalização é desejável, apenas, no caso das comunidades em avançado processo de contato com a sociedade nacional”**

(BRASIL, 2011, p. 188) e, por fim, a questão de recursos financeiros e de infraestrutura que deveriam ser contemplados por programas da esfera federal para apoio financeiro e técnico específico para educação indígena sem afetar os demais já existentes.

Evidencia-se pela superficialidade em que é trazida aos documentos, o quão marginal é tratado a educação indígena, reflexo da mesma marginalidade encontrada nas relações sociais estabelecidas com esses povos de modo geral. Afinal, a lógica capitalista que procuramos destacar, objetivando “a formação” do sujeito eficaz e produtivo, entra em tensão com a lógica buscada pelos indígenas, ou seja, formação humana e técnica para ser compartilhada nas aldeias.

Em uma organização didática diferente do PNE 2001, o PNE promulgado em 2014, também com validade de dez anos, apresenta os dispositivos gerais da lei que o estabelece e posteriormente no anexo apresenta suas metas. Destaca-se que não há organização em capítulos temáticos, por isso não há especificamente o espaço destinado apenas à educação indígena ou apenas ao ensino superior como havia no PNE anterior.

Conforme o caderno didático intitulado “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014), são agrupadas três metas (12, 13 e 14) que compõem um quarto grupo de metas que se refere especificamente ao ensino superior; a meta 12 trata da elevação das taxas de matrículas no ensino superior e cita a questão indígena em duas de suas estratégias. Destaca-se então a estratégia 12.5: **ampliar políticas de inclusão e de assistência estudantil para reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência de estudantes da escola pública, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiências e/ou necessidades educativas especiais**; bem como a estratégia 12.13: expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.

A questão é “**ampliar políticas de inclusão e assistência**”? Pensando que a palavra “assistência” é sinônimo de “ajuda”, “amparo”, “proteção”, “favor”, é disso que se trata quando os indígenas procuram seu lugar nos bancos escolares? É apenas isso que o governo pretende oferecer aos desvalidos (indesejáveis?) do sistema? Ou seja, estudantes da escola pública, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiências e/ou necessidades educativas especiais.

Por uma visão histórico-crítica as políticas precisam garantir que o indígena tenha todos seus direitos garantidos como direito universal a qualquer ser humano, fato que nunca

foi garantido de forma justa aos indígenas (o direito de existir ao seu próprio modo de vida) e a todos os demais grupos sociais excluídos. Se a luta indígena sempre foi motivada pela busca do fim da morte de seu povo é necessário visualizar que os sentidos de ajuda, amparo, proteção nunca foram favor e sim condição de existência para todos. Nenhum ser humano deveria mendigar pela proteção e cuidado de um Estado comprometido com as causas do capital apenas, porém é essa a histórica luta do povo indígena, tradicional, pobre, negro e feminino entre outros, que os iguala em classe marginalizada num sistema de divisão de classes.

Considerando o pouco espaço às especificidades da questão indígena no ensino superior, reflete-se que talvez por isso a meta 13, que se refere à elevação da qualidade do ensino superior por meio da ampliação de promoção de mestres e doutores no quadro docente, não traga em suas estratégias referência direta para a formação de professores indígenas. A meta 14 por sua vez, trata da elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* e em sua estratégia 14.5 define a implantação de ações para redução das desigualdades étnico-raciais e regionais para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas aos programas de mestrado e doutorado. Ou seja, prevalece a questão do “acesso” aos programas sem que o modo como a “qualidade” dele possa ser alcançada, materializada nas diretrizes e currículos. Mais que acesso, a permanência precisa ser observada e pensada, enquanto metodologia didático-pedagógica, como fundamental para o desenvolvimento de caminhos em que indígenas e não indígenas possam compartilhar os mesmos espaços com qualidade de aprendizagem.

Pensar a permanência e a formação específica para professores indígenas acentua a necessidade de discutir e apropriar-se de práticas e teorias que possam possibilitar uma visão de educação crítica que priorize o indivíduo em seu desenvolvimento humano e intelectual, fato que dentro da lógica do capital se torna uma necessidade de resistência em meios aos discursos hegemônicos, porém a resistência na educação é imprescindível na luta pela libertação do acesso aos conhecimentos e aos saberes dominados por uma minoritária elite econômica.

Sobre a necessidade de resistência em relação aos saberes e conhecimentos, Daniel Munduruku (2012) relaciona a noção de tempo para os indígenas com as ilusões do capitalismo. O tempo tem seu pilar no “passado memorial” e se baseia no estado presente em que não há visão “vazia e utilitarista” de futuro, pois é um tempo que não se

materializou, e por isso não rege a existência indígena. Corpo e mente nesse sentido são alicerces da existência indígena e sobre isso o autor afirma que,

Ainda que ignorado ou transformado pelos colonizadores - do corpo e da alma -, o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores. Isso desnordeou os invasores daquele momento histórico e continua desnordeando os de nosso tempo, os quais teimam em destruir as tradições originárias que permanecem resistindo, não sem muitas baías, ao “canto da sereia” do capitalismo selvagem, cujo olhar frio se concentra na fragilidade humana, que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de conforto e bem-estar ilusórios. (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p. 67-68)

Retomando as metas do caderno didático, além das três metas referenciadas anteriormente que compõem a temática do ensino superior, podemos considerar também a meta 15 que trata da garantia da política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que docentes da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Essa meta traz como estratégia 15.5 a **implantação de programas específicos** para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e para educação especial.

Problematiza-se, considerando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que o estabelecimento de “programas específicos” precisa se pautar na organização e sistematização dos conhecimentos eruditos, clássicos, científicos, considerando o desenvolvimento humano, a diversidade dos alunos e suas demandas. Pautar-se na lógica da “assistência” aos “indesejáveis” é recrudescer a exclusão que historicamente se impõe ao “diferente”, os indígenas, quilombolas e o público da educação especial. Por isso, pensar em ações que conciliem o ensino dos conhecimentos historicamente produzidos e as necessidades de apropriação desses conhecimentos pelos indígenas é uma possibilidade para que as instituições educacionais e os povos indígenas possam pensar caminhos para o desenvolvimento social humano. Olhar e respeitar o diverso considerando um plano em defesa da humanidade.

Ainda em relação ao PNE de 2014, em suas diretrizes diversas, aparecem questões mais diretas que não foram tratadas claramente no PNE de 2001. No entanto, conforme o documento “Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014” (BRASIL, 2017), a questão da educação indígena em sua amplitude social ainda é tratada de forma difusa no novo PNE, mesmo que mencionada em várias estratégias. Especificamente sobre a educação superior indígena o texto permanece superficial e não auxilia no trabalho didático metodológico das instituições de educação superior para a

questão em seus espaços, sendo necessário que mais indígenas acessem os espaços acadêmicos para que junto às instituições de representatividade social, possam lutar por um sistema nacional que beneficie o seu desenvolvimento dentro dos seus espaços de existência.

A Resolução nº 1, de 07/01/2015, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio e tem por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas. Elencamos trechos principais que consideramos necessitar de uma discussão maior por não esclarecer as relações educativas e pedagógicas necessárias ao processo de formação do professor.

Destacamos aqui o capítulo I (princípios e objetivos norteadores), Art. 2º, inciso II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão **de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas**; inciso III - reconhecimento do valor e da **efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem** dos povos e comunidades indígenas (BRASIL, 2015).

Em toda a resolução é muito presente o enfoque e a preocupação com a “valorização e reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem”, sobre isso, novamente chamamos atenção para a difícil reflexão sobre como esses processos próprios de aprendizagem se constituem e se relacionam com os conhecimentos mais elaborados a serem construídos pela prática pedagógica, pois conforme os estudos de Cunha e Cesarino (2016), vários são esses processos e somente estudos específicos e locais seriam capazes de revelar suas organizações e o que significa educação e escola para os diversos povos e o que delas esperam. É preciso posicionar-se frente aos discursos construtivistas das pedagogias do aprender a aprender, para que o entendimento de processos próprios de aprendizagem, respeitosos da cultura indígena, não sejam confundidos com a ideia de que aprendemos sozinho, conforme pré-disposições orgânicas inclusive, ou mesmo que os saberes cotidianos se sobreponham aos científicos.

Cada saber tem seu papel e sua especificidade, entretanto, os científicos, conforme foi dito, revolucionam os cotidianos. Os conhecimentos tradicionais indígenas, por analogia ao desenvolvimento do psiquismo humano em detrimento dos conceitos científicos, desenvolvem os indígenas de forma similar. Assim, o conhecimento científico, nascido em uma matriz cultural diferente da dos indígenas, deve ser enxergado como um

potencializador, um contributivo para a promoção das condições de existência, processo que não depende do indivíduo sozinho, mas das condições materiais de vida oferecidas.

Sobre isso, Faustino (2012, p. 81) desenvolveu um trabalho denominado “Teoria histórico-cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná”, onde destaca as relações da vivência escolar dos Kaingang com a teoria histórico-cultural e a defesa da escola e da escrita.

Entre os Kaingang no Paraná, é consenso a importância da escola e da escrita. Os argumentos que usam para defendê-la vão desde o que está nas leis, questões de cidadania, até o fato de que com a escola podem ocupar o cargo de professor, diretor. Pelo fato dos cargos todos serem ocupados sempre por membros do grupo familiar e facção que está no poder, entendemos que isto tem um certo prestígio dentro da comunidade. (FAUSTINO, 2012, p. 81)

Neste sentido, esta relação, segundo o autor, assemelha-se a relação entre a aprendizagem dos conceitos científicos e espontâneos, assim como, o desenvolvimento dos conceitos é diferenciado em espontâneo e não-espontâneo, pode-se, no caso das duas comunidades indígenas citadas, classificar o desenvolvimento da língua materna como espontâneo e da língua portuguesa como não-espontâneo uma vez que não se “[...] pressupõe a existência de um sistema de conhecimento das palavras já desenvolvido, no primeiro caso a apreensão do sistema de conhecimento científico pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil”. (VIGOTSKI, 2009, p. 269 *apud* FAUSTINO, p. 81)

Assim, objetivando o desenvolvimento de professores indígenas com formação crítica que oriente o caminho de uma educação revolucionária e que lute contra todas as formas de dominação por qual passa o povo indígena, é preciso considerar que é papel da escola compartilhar o conhecimento científico com todos os sujeitos, a despeito dos seus “processos próprios de aprendizagem” e “interesses” muitas vezes divergentes da sociedade em geral. Nesse sentido, perante os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, reflexões e contribuições pedagógicas são fundamentais para se pensar uma educação humanística, crítica e revolucionária que auxilie os povos indígenas na luta contra a opressão, para que possam compreender dinâmicas sociais mais amplas e adquiram conhecimentos técnicos necessários que os auxiliem na manutenção de sua sobrevivência.

No âmbito da educação formal essa reflexão se torna mais complexa, pois requer atenção para que a escola não recaia na (re) produção das políticas educativas hegemônicas e construtivistas que desprezam e estimulam direta e indiretamente um processo de aculturação⁴⁹, ou mesmo se pautem sem qualquer crítica, como já dito anteriormente, nas concepções pedagógicas do aprender a aprender, desconsiderando a base comum dos conhecimentos clássicos, aqueles produzidos historicamente pelo homem e que constituem o

⁴⁹ Compreende-se por aculturação a ideia de Saviani (2013b).

seu desenvolvimento social e psíquico. Assim, importa problematizar perante o que é proposto para a formação do professor indígena se além dos processos próprios de aprendizagem de cada povo, estão sendo contemplados os conhecimentos clássicos/científicos⁵⁰ da educação em uma base comum, fato que não desqualifica o reconhecimento do valor e da efetividade dos seus diferentes processos, reiterando que esses conhecimentos clássicos possibilitam a instrumentalização e emancipação intelectual do indivíduo para analisar criticamente a essência de sua condição social.

No capítulo II (construção e desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas), inciso VI da Seção I (perfil do professor indígena), lemos: **apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado**⁵¹ e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e **contextualizado** no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas; inciso XI - firme **posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa**, às problemáticas da realidade sócio educacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação (BRASIL, 2015).

Saviani (2013a) esclarece que a prática educativa docente deve pautar-se na sua prática social, ponto de partida de seu trabalho pedagógico; o professor precisa ter formação com conhecimentos elaborados e sistematizados (domínio de conhecimentos científicos e cotidianos) para que assim sua prática seja intencional, consciente e articulada sobre as múltiplas determinações (analisando a unidade da diversidade) que a sociedade apresenta. Entretanto, pelo o que está explicitado no documento (“jogo” do dito e não dito), o que encontramos são proposições gerais que não esmiúçam proposições de modo a conduzir os programas de formação dos professores contemplando toda a complexidade do trabalho pedagógico no que se refere aos conteúdos e práticas que os compõem, ainda mais considerando as especificidades dos povos indígenas. Acreditamos que proposições gerais desarticuladas de propostas mais minuciosas de como organizar conhecimentos necessários aos alunos indígenas, poderão provocar leituras reducionistas, ou seja, a ideia de que trabalhos educativos respeitosos dos saberes e valores da cultura indígena são suficientes para o processo formativo destes alunos. Obscurecendo a questão principal: como garantir

⁵⁰ Os conhecimentos científicos precisam estar a serviço da realidade indígena; as contribuições das específicas áreas científicas, incorporadas ao contexto de cada povo, seja em uma conta de matemática em que se aprenda a contar com caroços de açaí, seja na explicação de um processo químico que fermenta o leite da mandioca para o consumo, ou ainda, seja na interpretação de texto para ler uma lei que dispõe sobre demarcação de terras indígenas.

⁵¹ Para esse dispositivo também se aplica a ideia do ponto acima no sentido de conhecimento escolarizado.

aquisição de conhecimento escolar para todos, considerando suas especificidades? A tônica do documento recai no particular e apaga o universal, no sentido do conjunto de saberes produzidos historicamente pelos homens que precisa ser apropriado por todos.

Na Seção II (projetos pedagógicos de cursos e propostas curriculares), Art. 10 §3º Os **sábios**, os “mais velhos” e as **lideranças políticas podem atuar como formadores**, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim; Seção III (formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas), Art. 18, §1º - A participação de indígenas nesses quadros, de forma dialógica e colaborativa, deve ocorrer: inciso II - com base no **reconhecimento dos seus saberes** e papéis socioculturais, político, religioso ou linguístico, **independentemente de possuírem formação escolarizada** (BRASIL, 2015).⁵²

Consideramos que a participação dos indígenas no quadro de formadores, inclusive os anciões, precisa ser elaborada de acordo com os parâmetros de formação humana geral, reiterando a concepção de prática social discutida anteriormente bem como o fundamental domínio de conteúdos pelos docentes para não recair em discursos naturalizantes e reducionistas que a lógica do capital na educação se apodera. É necessário contemplar na criação dos cursos e programas uma sólida formação pedagógica sistematizada teórica e prática, pois em alguns casos haverá muitos indígenas que não tiveram qualquer acesso ao saber sistematizado, elaborado, ‘**escolarizado**’, fato que exige maior responsabilidade na formação deles enquanto formadores compreendidos de suas práxis social. Somente com a formação sistematizada e intencional, os conhecimentos científicos ganham espaço nessa forma social atual, contribuindo para a reflexão e resolução de questões emergentes da realidade local de cada povo. Seria fundamental também ampliar essa formação aos profissionais que assumem os cargos de gestão, a despeito do que anuncia o documento “... **reconhecimento dos seus saberes** e papéis socioculturais... **independentemente de possuírem formação escolarizada**”.

O terceiro e último capítulo da resolução trata da promoção e oferta da formação de professores indígenas no regime de colaboração e responsabilidades, e sobre isso inferimos a

⁵² Sobre intercâmbio entre conhecimentos de fora para dentro da academia, podemos ver a participação do escritor indígena Daniel Munduruku, que foi convidado para ministrar disciplinas na graduação e pós-graduação como professor convidado na Universidade de Campinas (UNICAMP). Link da notícia que foi vinculada: <https://www.fe.unicamp.br/graduacao/noticias/fe-recebe-daniel-munduruku-para-ministrar-curso-sobre-tematica-indigena-na-escola>

necessidade de acompanhamento das políticas públicas que instituem cursos e programas de formação no ensino superior.

Saviani (2011), em reflexões sobre a gestão federativa da educação, chama a atenção sobre a responsabilidade dos níveis de ensino e sinaliza a omissão e “uma possível política da União de se desfazer das universidades federais ou pelo menos não priorizar o ensino superior” (2011, p. 86). O autor também apresenta uma reflexão bastante pertinente aos propósitos deste trabalho, sobre o respeito à diversidade partindo não de conhecimentos indígenas, mas sim da responsabilidade do Estado pela educação. O autor alerta sobre a necessidade de não isolar as representações de diversidade, deixando-as a própria sorte, ao contrário, argumenta que é preciso respeitar, fortalecer e articular as diversidades em detrimento do sistema educativo e social como um todo. Afirma ainda que “o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais” (2011, p. 80), e, deste modo, precisamos pensar a educação indígena para não a isolar.

Até aqui tentamos compreender que existem diversos fatores de ordem econômica que influenciam no modo com o Estado vê a questão de educação superior indígena, por isso, destaca-se uma importante reflexão, conforme Faustino (2012, p. 83): “não se deve confundir questões culturais com problemas que são de ordem econômica, visto que o maior responsável pela destruição da cultura indígena e extermínio desses povos não é a escola, mas sim a expansão desenfreada do sistema de mercado”.

Direcionando a análise para a Lei Nº 9.394 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), infere-se que não há determinação específica sobre indígenas no ensino superior, no entanto a procura do termo indígena no texto da lei como um todo, destaca-se o artigo 26 (do Capítulo II - da Educação Básica - Seção I - das Disposições Gerais) em que determina uma **base nacional comum** no currículo da educação básica, complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela**. O parágrafo quarto dispõe que o ensino da História do Brasil levará em conta as **contribuições das diferentes culturas e etnias** para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Importante destacar que neste artigo foi acrescentada a obrigatoriedade da temática, antes não existente, “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” pela Lei Nº 11.645, de 10/03/2008. Uma enorme conquista no âmbito educacional para os movimentos sociais

indígenas e quilombolas, que sempre foram excluídos dos conteúdos escolares, eram apenas coadjuvantes na história do Brasil, mesmo sempre sendo os principais protagonistas.

Esse dispositivo é fundamental para a organização do currículo nacional e para pensar as implicações do relativismo cultural nos currículos de educação. Parte-se, portanto, do pressuposto da perspectiva histórico-crítica para investigar, analisar, questionar e duvidar das tantas verdades que se colocam no ideário pós-moderno.

A base comum curricular é a estruturação fundamental dos conhecimentos selecionados e valorados como imprescindíveis para formação do indivíduo no modelo educativo nacional, sendo a base curricular referência de conhecimentos e conteúdo é necessário discutir e questionar quais influências de referencial ideológico, filosófico, educativo e moral constitui o currículo da nacional, bem como a inserção das características regionais e locais da sociedade, no que tange economia, cultura e especificamente o ensino de história com contribuições de diversas culturas, etnias e matrizes culturais.

Conforme Malanchen (2016) e Duarte (2010) há vários elementos que compõem o discurso relativista da pós-modernidade na lógica neoliberal e que foram incorporados nas políticas educacionais e conseqüentemente no currículo escolar provendo adaptação ao sistema capitalista. A concepção de diversidade cultural, pluralismo de ideias, negação científica, valorização do cotidiano são elementos desse discurso, entre outros, que acabam por esvaziar a educação de conhecimentos superiores, conhecimentos científicos, que desenvolvem o homem em suas funções psíquicas e elementares. Assim, cabe chamar atenção para o fato de que a ideia de caracterização regional e local da sociedade pode ser determinada pelos discursos relativistas.

Além disso, considera-se importante pensar quais são as contribuições das diferentes culturas e etnias (em suas matrizes indígena, africana e europeia) que darão base a formação do indivíduo. Há que se destacar a dialética entre a exploração que a matriz europeia causou para os povos indígenas e sua coexistência no currículo e na vida social indígena. Para essa questão é interessante pensar na dominação europeia no processo de colonização indígena, que se utilizou de conhecimentos clássicos (e dominados pelo império) para explorar os povos e o território. Nesse sentido, há sim que se apropriar de elementos produzidos historicamente na cultura humana (a partir de suas matrizes históricas que compõe uma totalidade de um todo real), porém criticando as formas de opressão já conhecidas e valorizando a realidade concreta, por meio dos conhecimentos científicos sistematizados.

O termo “diferentes culturas e etnias”, no texto da LDBEN, também pode ser considerado como elementos relativistas visto que deixam margem para influências de todo e qualquer conhecimento na formação humana, sem a preocupação com a validade e investigação metodológica desse conhecimento. Fato que não desvaloriza os conhecimentos tradicionais e espontâneos que são fruto não intencional (natural) das relações de convívio social.

A imposição dos valores, costumes da matriz europeia foi um processo violento para os povos indígenas, sendo assim, se faz necessário repensar e recontar a história a partir do esclarecimento da lógica de dominação cultural e econômica, conduzindo sim para a caracterização cultural no ensino da história a partir das matrizes indígenas e africanas, porém enquanto busca de liberdade humana das amarras do capital. Por outro lado, é preciso esclarecer que a matriz europeia, ainda que violenta em sua inserção na história do Brasil, sem dúvida desenvolveu clássicos conhecimentos da ciência, das artes e das filosofias que precisam ser apropriados por todos de forma igualitária, posto que a produção do conhecimento não é exclusiva de um só povo e sim fruto de toda produção humana histórica, assim sendo, pertencente ao gênero humano em todo e qualquer lugar. Apropriar-se dos conhecimentos clássicos (não mais como concentração de poder do conhecimento e sim como instrumentos de luta) e socializá-los na escola é um caminho para superação do esvaziamento dos valores da cultura humana e da dominação econômica do homem pelo homem, construir caminhos para o pleno desenvolvimento intelectual humano é o que deve orientar o currículo conforme a pedagogia histórico-crítica.

A base econômica social vigente é segregadora e baseada na divisão social do trabalho, na divisão de classes sociais, no capital, na exploração humana, no trabalho alienado... Esses elementos implicam diretamente no modo de viver da sociedade (especialmente no modo de viver indígena), assim há que se atentar para os valores humanos, morais e éticos para construir uma referência de homem e sociedade sem que haja uma falsa ilusão de humanização do capitalismo, em que está a base econômica atual. O currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica orienta-se para a superação da sociedade capitalista, por meio do domínio de conhecimentos científicos, os clássicos, no processo educativo.

Qualquer menção econômica baseada no capitalismo está impregnada de discursos alienantes em favor da supervalorização da economia e não do homem. É necessário expor o conhecimento dessa realidade pelos alunos conforme seu desenvolvimento educativo, sem

cair, é claro, no discurso relativista de que toda e qualquer verdade é uma verdade, valorizando o conhecimento científico, fato que não desrespeita outros conhecimentos, como já dito, pois os espaços educativos devem ser espaços precípuos para o conhecimento sistematizado, elaborado.

A cultura precisa ser valorizada e pensada em seu aspecto universal, no contexto de cultura e gênero humano, traçando um projeto em defesa da humanidade, sem dúvida, marcando o espaço de respeito ao que é diverso e objetivando igualdade no desenvolvimento humano e cultural de cada aluno, sem perder de vista a objetividade, a universalidade dos fatos. A cultura se constituiu pela relação do homem com o trabalho, como meio se desenvolvendo a medida que se complexificam as relações humanas e suas produções.

Tomando por base essa referência histórico-cultural é sabido que vários fatos históricos ligados à história do Brasil têm a visão heroica do colonizador europeu, por isso há um grande pré-conceito que foi ao longo dos anos, no processo de colonização, se institucionalizando por meio das primeiras políticas públicas voltadas aos indígenas. É necessário superar esses discursos estereotipados e narrar a história pela visão dos próprios povos indígenas prejudicados pelo Estado, pela economia, pelo modo de vida ocidental, sem perder de vista a universalidade da história de dominação do homem pelo homem dos povos indígenas e tribais do mundo todo, que foram escravizados e explorados por motivações político econômicas em que se assentam a sociedade capitalista e sua economia.

Assim, o movimento indígena vem construindo conhecimentos e produções científicas nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais que vão ao encontro da ideia de superação do sistema capital, necessitando as áreas de estudos sobre a questão indígena, aprofundar a crítica ao sistema neoliberal e prover caminhos teórico-metodológicos para sua superação e não adaptação.

O ensino da história nas escolas precisa selecionar conhecimentos científicos, os clássicos, que caracterizam a história do país, por meio da história de desenvolvimento universal humano, sem valorar uma cultura mais que outra, sem naturalizar histórias violentas e etnocêntricas, incentivando uma independência política, buscando um pleno desenvolvimento intelectual humano pelas ciências, artes e a filosofia no espaço escolar.

No seu estudo sobre conhecimento e cultura Malanchen (2016), destaca em análise do fragmento do texto da lei aqui em discussão, que houve um deslocamento do debate entre pesquisadores sobre a composição dos conteúdos do currículo para discussões relativas ao currículo e cultura, influenciadas pela concepção antropológica de cultura, em que a cultura

é baseada nas visões de mundo próprias de cada grupo social. Essa concepção de cultura e currículo compreende uma desvalorização dos saberes e conhecimentos populares, no entanto, adotando a base teórica do desenvolvimento do psiquismo humano pela psicologia histórico-cultural, como já posto, não se trata de desvalorização de um conhecimento em detrimento de outro e sim da construção de um pleno desenvolvimento intelectual. À medida que os conhecimentos se complexificam, desenvolve-se a base intelectual do psiquismo humano.

Eagleton (2005, p.14) discute sobre a origem do termo cultura e levanta uma importante reflexão e tensão para pensar as implicações, desafios e mediações sobre cultura.

Se a cultura transfigura a natureza, esse é um projeto para o qual a natureza coloca limites rigorosos. A própria palavra “cultura” compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo.

Seguindo no texto da lei tem-se o artigo 32 em seu parágrafo 3º (Seção III, Do Ensino Fundamental), que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no ensino fundamental. É o mesmo conteúdo do texto do artigo 210 da CF, assim cabem às mesmas reflexões anteriores feitas.

Continuando a seleção dos dispositivos da LDBEN, no que tange as questões indígenas, destaca-se o artigo 78 (Título VIII - Das Disposições Gerais) que determina que o sistema de ensino da União, por meio de **política de assistência**, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, objetivando: I - a **recuperação de suas memórias históricas**; a **reafirmação de suas identidades étnicas**; a valorização de suas línguas e **ciências**; II – **acesso às informações**, conhecimentos técnicos e **científicos da sociedade nacional** e demais sociedades indígenas e não-índias.

A instituição das políticas e programas de assistência deve ser cuidadosamente analisada, posto que, conforme visto no histórico das políticas do Estado para os povos indígenas, a partir da criação do SPI e depois FUNAI, foi aprofundada a política de assistencialista, que conforme Daniel Munduruku (2017) criou dependência econômica e política de muitos indígenas. Para, além disso, o problema das políticas de assistencialismo é garantir situações de remediação dos problemas sociais vividos pelos indígenas não garantindo soluções diretas. Assim, a variação de recebimento de recursos pelo governo federal sempre ameaça primeiramente as políticas de assistência, o que implica em problemas no atendimento à saúde, segura, educação indígena. É necessário reconhecer a

importância dos programas de assistência e ao mesmo tempo fazer a crítica, visando à superação desse estado assistencialista.

Sobre a recuperação de memórias históricas e reafirmação de identidades étnicas faz-se a crítica no sentido de ampliar o acesso dos indígenas à academia para que assim cada vez mais pesquisadores indígenas possam dispor de todo o aparato teórico-prático acadêmico, do saber sistematizado científico, para assim desenvolver e investigar cientificamente seus próprios conhecimentos e ciências, estabelecendo uma relação fundamental de produção de conhecimento entre indígenas, academia e sociedade. Nesse sentido, a socialização dos conhecimentos indígenas, a partir de sua sistematização teórico-prática acadêmica, será muito mais efetiva e com um alcance social mais elaborado na sociedade, nos movimentos sociais. Assim, mais que **acesso a informações** é necessário fomentar a pesquisa por pesquisadores indígenas, como forma de se instrumentalizarem e lutarem por suas reivindicações nos vários campos da sociedade.

Por último, seguindo para o artigo 79, destaca-se a responsabilidade da União no provimento da **educação intercultural** às comunidades indígenas; tendo os programas de educação cultural, dentre outros objetivos o de: III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os **conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades**.

O termo “conteúdos culturais” revela uma concepção multicultural atrelada aos conhecimentos e ao modo de vida indígena, como determinantes dos programas curriculares, quase que como uma adaptação da organização da escola tradicional, posta na sociedade, ao que pode vir a ser um ensino para os indígenas a partir desse modelo formal de escola. Assim é possível compreender que os documentos (de bases europeias econômicas de educação) não contemplam os anseios indígenas de autogerência e autodeterminação, simplesmente por não ser haver um modelo de educação para a liberdade humana. O modelo de educação posto é diretamente influenciado pelo modelo econômico, porém, ainda assim, é necessário resistir e lutar em defesa de uma escola que forneça conhecimentos superiores em relação às formas de alienação e dominação da sociedade capitalista.

A escola enquanto local de transmissão e assimilação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade é em sua essência o maior espaço na sociedade para elaboração e investigação da verdade, entretanto, precisa fomentar a prática teórica para superação da sociedade capitalista. A superação é um árduo caminho que precisa ser trilhado constantemente com muita luta sem nunca perder o objetivo de formar o indivíduo em sua

plena liberdade e desenvolvimento. Assim, precisa estar marcado que os conteúdos devem contemplar os conhecimentos científicos relacionando-os com a realidade dos povos indígenas sem deixá-los desprovidos desse tipo de conhecimento, limitando-os à reprodução de seus próprios conhecimentos. Os conhecimentos científicos podem ser colocados como um tipo de conhecimento a mais para apropriação dos povos indígenas, um tipo de conhecimento complexo e sistematizado que desenvolve novas potencialidades intelectuais.

Para concluir as observações sobre a LDBEN, destaca-se que conforme Malanchen (2016, p. 20):

A questão do bem comum, da solidariedade, da tolerância e da ordem democrática, que refletem o discurso da democracia burguesa e do ideário neoliberal pós-moderno, se fazem presentes nos capítulos da LDBEN n. 9.394/1996, quando são abordados os objetivos de cada nível da educação e a questão da proposta pedagógica.

Finalizando as análises dos documentos oficiais selecionados para compor esta seção, destacamos que os discursos da pós-modernidade sobre a concepção de cultura no currículo da educação indígena e ainda nos documentos oficiais, enfatizam que há distintos universos culturais em que estão os diferentes grupos de pessoas, denominando esses grupos momentaneamente de culturas segmentais (DUARTE, 2013). O autor destaca que há uma visão romântica sobre essas culturas segmentais, em que se tratando de educação, baseia-se na ideia de que a escola necessita resgatar a cultura e os conhecimentos populares de cada uma delas. O teórico defende que a cultura popular se desenvolve no seio do povo, por isso não precisa ser resgatada, porque o povo já a conhece. Desse modo, os sentidos atribuídos a termos como resgate, recuperação, reafirmação, como aparecem nos documentos oficiais normativos da educação indígena, recaem nesta percepção contemporânea. Outra visão romântica é a de que os elementos culturais (costumes, hábitos e valores) podem ser preservados e mantidos dentro do capitalismo, nesse sentido defende-se que a luta contra o sistema se dá no fortalecimento das raízes culturais dos povos. Porém, vários elementos culturais impostos aos povos indígenas afetaram drasticamente seu modo de viver, mesmo aqueles que se isolam da “civilização” e que são ameaçados pelas práticas culturais econômicas, como por exemplo, a expansão da dominação de terras indígenas pelo agronegócio.

Acontece muitas vezes a apropriação dos elementos das raízes e expressões culturais pelo capital, que transforma os elementos em mercadorias, como por exemplo, a valorização do cabelo crespo como afirmação do movimento negro, várias linhas comerciais de produtos capilares criaram produtos em função disso, assim como a afirmação do movimento

feminista e do movimento LGBTQ⁵³ que foi apropriada pelo mercado e gerou diversos produtos, como vestuários com frases de efeito, etc.

Duarte (2013) afirma que a liberdade humana se dá pela ampliação do desenvolvimento da atividade humana, enquanto ser provido de consciência diferente dos animais, assim, a construção de um sistema mundial de relações sociais é fator determinante para conquista da liberdade humana. No entanto, o autor assegura que no sistema capitalista houve a internacionalização das relações comerciais, mediada pelo dinheiro. É nesse sentido que se objetiva o pleno desenvolvimento da liberdade humana (impedida pelo capitalismo), por meio da superação desse sistema econômico dominante. Outra ilusão está na ideia de combate à universalização da cultura, visto que o capitalismo, à medida que vive, sustenta mais e mais a universalização de uma cultura alienante capitalista.

O desafio consiste em superar essa forma unilateral e alienante de cultura universal, por outra que preserve a universalidade superando, porém, sua forma capitalista. Somente assim as culturas segmentais poderão ser ao mesmo tempo transformadas nos seus aspectos limitantes, conservadas nos seus aspectos enriquecedores da vida humana e elevadas a patamares superiores de desenvolvimento de todas as pessoas. (DUARTE, 2013, p.67)

Problemas sociais como a fome, destruição ambiental, falta de moradia, saúde, poderiam ser melhores equacionados considerando o nível de desenvolvimento da inteligência humana atual à serviço dessas problemáticas, porém a hierarquia de prioridades no sistema capitalista, como coloca Duarte (2013) é fundamentada apenas na preservação do lucro. Compreende-se que a realidade social poderia ser diferente, desde que não se aceite o capitalismo como sistema dominante comandado pela burguesia. Por isso que se defende o ensino para os conhecimentos científicos, para as artes e para a filosofia, pressuposto da pedagogia histórico-crítica.

Outra questão muito presente nos documentos oficiais é a questão da diversidade, da formulação da ideia de respeito a ela e nesse sentido Malanchen (2016) explica que a diferença existe e é necessária para que exista universalidade, ela gera impulsos, estímulos para a universalidade. A constituição do indivíduo tem por base uma variedade qualitativa de desenvolvimento, ou seja, diferentes formas de desenvolvimento. A autora segue explicando que pelas limitações da sociedade capitalista para o desenvolvimento humano, há grupos sociais que não estimulam o desenvolvimento compartilhado. “Ao contrário, a diversidade é posta como sinônimo de desigualdades, pois ocupa um lugar distinto na produção e apropriação do que é produzido e acumulado” (*Idem*, p. 93). A diversidade

⁵³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestir e Queer.

resulta da produção cultural do gênero humano, que a despeito do desenvolvimento histórico possui em si a diversidade e universalidade, determinadas pelas condições materiais e imateriais.

Considerando as condições limitadoras do desenvolvimento humano dentro do sistema de relações produtivas do capitalismo e objetivando a superação desse modelo de sociedade, Duarte (2016) faz uma análise sobre a educação escolar e a formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Destaca-se esta análise para que possamos pensar a formação indígena baseada em um a educação efetivamente de formação humana, que seja meio para luta da superação das relações de dominação e que possibilite o desenvolvimento livre e universal do gênero humano. Para isso, Duarte afirma ainda que seja necessária uma revolução que supere o capitalismo em direção a construção do socialismo, como período de transição para o comunismo, propondo que a formação humana seja a referência para a pedagogia histórico-crítica e objetivando,

[...] superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e ideativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da liberdade como características da vida de todos os indivíduos. (*Idem*, p. 103)

A universalização da formação omnilateral é necessária e fundamental, bem como o acesso às condições dignas de vida (moradia, alimentação, lazer, segurança, vestuário, educação...); garantias de sobrevivência do ser humano e do planeta como um todo e universalização do desenvolvimento humano livre orientado para a individualidade em si.

Para o autor, a formação omnilateral não pode ficar restrita apenas à educação escolar básica, pois existem limites e desafios da contribuição escolar para uma transformação revolucionária. A escola é apresentada como espaço de reprodução de dominação, mantida pela burguesia que não socializa na escola, para o povo, a riqueza intelectual que é colocada a serviço dos interesses burgueses. No entanto, a escola não é essencialmente burguesa, ainda que apresente contradições da sociedade burguesa. Na concepção da pedagogia histórico-crítica, a educação assume caráter de enfrentamento à lógica privatista educacional capitalista. Para o povo a escola é definida como emancipadora da humanidade.

A ideia é superar por incorporação o modelo econômico e social vigente, tomando as construções e produções ditas “burguesas” e socializando-as para todos. Contra essa lógica de socialização a burguesia trava o impasse do acesso ao conhecimento como preservação de seu domínio, sobre a produção humana material e intelectual, gerando a desigualdade de

acesso sob justificativa de “liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos” (DUARTE, 2016, p. 105), que se baseiam também no relativismo epistemológico e cultural que acaba por manter o isolamento de grupos sociais e fomenta a negação de um conhecimento universal posto como etnocêntrico, gerando a desmobilização da luta pelo acesso às formas mais elaboradas do conhecimento já produzido pelo homem, como por exemplo, o ensino superior⁵⁴. A liberdade defendida nessa concepção se restringe ao capital e à classe burguesa.

Para Duarte (2016) os professores contribuem para o processo revolucionário à medida que tentam assegurar a assimilação e apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais elaboradas para todos os indivíduos, assim contribuindo também para efetivação de uma escola socialista em si para uma escola socialista para si. O autor afirma que esse não é um processo fácil, pois sempre houve na história da educação exemplos de desmobilização dos grupos sociais que reivindicam um sistema social que socialize os conhecimentos. Destaca-se, desta maneira, o exemplo de desenvolvimento da LDBEN à luz do ideário neoliberal e pós-moderno, das pedagogias do aprender a aprender. Por isso, o autor defende a crítica radical às pedagogias hegemônicas por compartilharem dos princípios de tal ideário.

Defende-se uma escola que socialize os conhecimentos mais desenvolvidos ainda que não haja uma consciência socialista, pois, o acesso ao conhecimento pelas massas é o que constrói pontes para a formação da consciência socialista de escola, educação e mundo. Assim, “a perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia” (DUARTE, 2016, p. 111).

Conforme discorre o autor, a educação escolar deve assumir uma função mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano “as esferas superiores de objetificação do gênero humano” (*Idem*, p. 110). Preservando os conhecimentos clássicos e científicos que são produção histórica humana intelectual. Valorizando a verdade como orientadora do desenvolvimento de conhecimentos articulados em sistemas teóricos, sistemas que

⁵⁴Vê-se essa concepção elitista e burguesa de desmobilização desse acesso sendo amplamente e publicamente defendida pelo atual Ministro da Educação, Ricardo Vélez-Rodríguez, quando afirma que “a ideia de universidade para todos não existe [...] As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]”. O ministro ainda afirmou a valorização do ensino técnico para inserir massa de jovens no mercado de trabalho. São concepções e defesas de uma extrema direita burguesa imoral, incapaz de pensar além da produção de capital. Notícia veiculada em <<https://www.revistaforum.com.br/universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/>>.

necessitam de estímulos de atividades educacionais intencionadas e sistematizadas para assimilação e compreensão dos conhecimentos.

Para o desenvolvimento desta escola os conteúdos escolares precisam estar alinhados ao desenvolvimento do trabalho humano para as ciências, artes e filosofia. Sendo o trabalho humano a atividade transformadora em detrimento das necessidades da vida humana, que possibilita a concepção de liberdade como um produto da evolução histórica baseada na consciência dos sujeitos sobre essas necessidades naturais. Para isso é necessário defender a compreensão da realidade concreta e da realidade pensada. Nesse sentido, Duarte (2016, p. 112) afirma que,

justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e suas inter-relações.

O universo da consciência filosófica e seus questionamentos sobre a realidade influenciam a transformação da concepção de mundo das novas gerações para um caminho de superação da alienação. Nesse sentido, Duarte (2016) explica que as ciências e a filosofia possuem na arte um apoio fundamental para impulsionar a “consciência humana para além do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana” (*Idem*, p. 114). As ciências, artes e filosofia colocadas como conteúdos escolares, estimulam a “elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana” (*Idem*, p. 119).

Nesse contexto, o autor discute sobre cultura popular no mesmo sentido que Saviani (2013) faz a distinção entre cultura popular e cultura erudita, sem desmerecer a importância da cultura popular. Duarte afirma que “o trabalho educativo escolar com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos não anula o senso comum em sua totalidade, mas sim dele extrai os aspectos de maior valor humanizador e incorpora esses aspectos a uma visão de mundo mais desenvolvida” (*Idem*, p. 120).

Duarte (2016, p. 121) afirma que “a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade, tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal”. A formação omnilateral consiste também no pleno desenvolvimento dos sentidos humanos, por isso chama atenção para que nessa perspectiva a educação escolar deva considerar o indivíduo em sua própria individualidade, sem perder de vista que ela é “parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade” (*Idem*). Sendo assim, se defende uma educação universalizada que potencialize as capacidades individuais humanas

em detrimento do próprio sujeito e da sociedade como um todo. Os grupos sociais, ainda que consideradas suas particularidades individuais, precisam objetivar uma formação humana livre e universal. Ademais, destaca-se um caminho teórico para se pensar a educação indígena no contexto dessa formação.

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2013a, p. 84).

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2012c, p. 2).

6 EM DEFESA DA ESCOLA PENSADA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Como visto anteriormente, concepções relativistas e multiculturais, apoiadas na lógica socioeconômica liberal, pouco contribuem para a formação humana da sociedade, inclusive dos indígenas. Mas no contexto da pedagogia histórico-crítica indicam-se concepções fundamentais sobre o gênero humano, conhecimento erudito e clássico, cultura, currículo, que sustentam a formação humana crítica e justa em que se acredita. Colocar na condição de incerteza o valor atribuído historicamente aos conhecimentos clássicos que o ser humano desenvolveu ao longo da história, como os elementos da pós-modernidade fazem, nos possibilita refletir o porquê de determinados conhecimentos científicos serem apreendidos na escola se não são úteis ao cotidiano. Em relação a “utilidade cotidiana”, muitos conhecimentos em si e por si podem de fato não significar nada, entretanto, em relação ao desenvolvimento da consciência humana é inegável que o ser humano construiu um saber sobre sua própria existência que lhe possibilitou longevidade e liberdade em relação aos limites colocados pelos conhecimentos produzidos nas sociedades mais primitivas. Assim, se configura a missão e maior desafio da sociedade atual no que se refere à educação: ser espaço de acesso ao saber historicamente já constituído pelo gênero humano para todos os sujeitos.

Conforme Faustino (2012), na concepção pós-modernista, muitas correntes teóricas afirmam que o conhecimento científico gera o desaparecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas, sendo a escola um dos principais espaços de promoção de tal desaparecimento. Deste modo, para ressignificar esse entendimento pós-moderno sobre a escola é necessário identificar a especificidade do conhecimento/saber popular/tradicional e erudito. Além disso, tais correntes defendem que os conteúdos a serem ensinados na escola devem ser aqueles provenientes apenas da cultura e costumes específicos de cada povo, etnia, ou seja, a reprodução do cotidiano. No entanto, sobre essa afirmação, os próprios indígenas buscam pela escola, pelos conhecimentos sistematizados como forma de luta contra o desaparecimento do seu povo e suas expressões culturais. Faustino cita a fala de um professor⁵⁵ indígena: “nós temos que ter um conhecimento de branco para que nossa cultura não morra” (*Idem*, p. 75). Consonante com essa afirmativa há reivindicações pelo conhecimento sistematizado e escolarizado. Conforme a autora, os indígenas reconhecem

⁵⁵ “Fala do Professor indígena Daniel Kuaray, de Biguaçu-SC, em mesa redonda do III Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná realizado na UFPR em 2011.” (KUARAY, 2011 *apud* FAUSTINO, 2012, p. 75)

que essa forma de saber científico pode potencializar seus conhecimentos tradicionais e não os destruir no contexto de sobrevivência da sociedade moderna.

Sobre esse aspecto é importante destacar que há um movimento nacional,⁵⁶ principalmente, nas universidades públicas, de construção de cursos de graduação em licenciatura intercultural indígena e em pedagogia indígena. É necessário discutir e identificar as armadilhas dos discursos alienantes do pós-modernismo que esvaziam o compromisso da escola com a formação dos sujeitos. Desse modo, contribuindo para pensar os currículos desses cursos num contexto de uma teoria pedagógica histórico-crítica de educação.

Todos nós precisamos nos adaptar à realidade, e a melhor forma de fazer isso é tendo acesso ao conhecimento. Mas temos que fazer isso sempre valorizando nossas raízes; saber o que é conhecimento global e o que é cultura. (MARIANA CUNHA *in* GLOBO UNIVERSIDADE, 2014)⁵⁷

Pelo movimento de uma análise sócio-histórica e econômica, esse conhecimento monopolizado pelo homem branco (europeu, colonizador, etnocêntrico e repressor) não pode ser considerado apenas do homem branco, pois ele é parte do conhecimento universal historicamente construído pelo gênero humano ao longo da sua existência enquanto ser humano que viveu descobertas, transmitindo (sócio-histórica e culturalmente) esse conhecimento rico em compreensão do humano às gerações futuras. “De facto, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (LEONTIEV, 1987, p. 266). Todos precisam ter o direito de acesso ao conhecimento da realidade objetiva e as reivindicações dos povos indígenas precisam ser tomadas como reivindicações precípuas e necessárias para garantias de condições dignas de vidas indígenas, humanas.

A reivindicação desse conhecimento trata de construir uma formação para a humanidade e não para o mercado, o qual todo ser humano deve basear sua práxis educativa na luta pelo acesso aos bens materiais e imateriais que a humanidade já produziu, para além das relações mercadológicas e escravocratas que marcam o sistema educacional brasileiro.

⁵⁶ Algumas notícias sobre criação de cursos de graduação para educação indígena:

<<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/10/licenciatura-intercultural-forma-professores-indigenas-em-roraima.html>>

<<https://www3.unicentro.br/noticias/2018/10/18/oferta-do-curso-de-pedagogia-indigena-e-debatida-na-unicentro/>>;

<https://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=40>;

<http://www.faced.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=86&catid=42&Itemid=2>

⁵⁷ Mariana Cunha, da etnia Macuxi, é coordenadora do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima.

Considerando os diversos tipos de conhecimento e saber, com atenção às armadilhas dos discursos alienantes, afirma-se que os conhecimentos e saberes indígenas em seus sentidos mais amplos de educação, religião, cultura, costumes, organização, etc., são um tipo de conhecimento entre tantos outros que formam o desenvolvimento histórico social desses grupos em suas próprias condições e assim lhes conferem a condição de ser humano. Esse processo de movimento do conhecimento se dá também pela aprendizagem grupal e pela oralidade, implicando o trabalho educativo, papel objetivo da Educação. Porém, há que se destacar, na perspectiva de uma escola que valoriza o saber objetivo produzido historicamente (saberes sistematizados), que:

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 2013, p.7)

Conforme Saviani (2012a), a escola e o conhecimento científico, como formas dominantes de educação, surgem a partir do momento histórico em que as relações sociais superaram as relações naturais, estabelecendo assim o mundo da cultura produzido pelo homem e não mais o mundo da natureza. A história passa a ser construída e simultaneamente contada pelo homem a partir da sua existência como ser inteligente. Esse ser inteligente para a psicologia histórico-cultural e segundo Martins (2016) é o indivíduo que tem a formação de seu psiquismo assentada no desenvolvimento de funções psíquicas elementares e superiores que surgem a partir do processo de interação e mediação com o meio e com o outro, ou seja, por processos educativos de formação humana.

Perante estas considerações, podemos pensar que a importância da escola para os indígenas, a despeito da diversidade destes povos, reside também na necessidade de “dominar o que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2012a, p. 55), como todo e qualquer grupo, todo e qualquer povo, ou seja, dominar conhecimentos que lhe possibilitem igualdade de condições sociais e de dignidade humana para libertação. Destaca-se que essa concepção é uma das maiores contribuições da pedagogia histórico-crítica e um meio fundamental na luta para a superação do capital. Se os saberes das relações cotidianas mais amplas que se estabelecem entre si fossem suficientes para a manutenção de sua própria cultura, não precisaríamos de fato da escola.

Da perspectiva histórica de formação humana compreende-se que a especificidade da educação é determinada pela forma escolar em sua organização mais sistemática e institucionalizada e “corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação” (SAVIANI, 2012a, p. 7-8). Para a pedagogia histórico-crítica, o papel da escola é instrumentalizar por meio dos conhecimentos mais elaborados o indivíduo de modo que ele possa lutar pela superação da sociedade capitalista que o oprime, explora e aliena. A impossibilidade de acesso e apropriação das riquezas materiais e não materiais pelos diferentes grupos de humanos, como é o caso dos indígenas, negros, pobres e demais grupos sociais, gera, conforme Bernardes (2010), desigualdades de desenvolvimento entre os seres humanos caracterizando assim o processo de alienação e dominação dos detentores do conhecimento elaborado sobre os desprovidos desse conhecimento. Assim:

A legislação educacional indígena vem sendo sistematicamente desrespeitada e a oferta da educação nas aldeias indígenas tem se caracterizado pela baixa qualidade do ensino, pela precariedade das condições de infraestrutura e pela ausência de práticas pedagógicas específicas aos contextos indígenas. (GRUPIONI *in* ISA, 2017, p. 111)

Quando os autores da pedagogia histórico-crítica enfatizam o papel da escola para o desenvolvimento dos sujeitos, não defendem qualquer tipo de saber, mas a socialização da formação e do saber sistematizado, dos conhecimentos científicos ou clássicos, sendo a escola lugar de conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo ou popular, pois estes são desenvolvidos naturalmente na convivência com as necessidades imediatas, com o meio e com o outro, enquanto que os conhecimentos científicos necessitam ser organizados e trabalhados nas práticas pedagógicas rumo ao desenvolvimento mais complexo e elaborado da formação humana. Saviani (2013) chama atenção de que, para isso, é necessário requerer persistência e insistência, pois exige maior complexificação do processo de aprendizagem num movimento dialético, ou seja, quanto mais a escola oferece a apropriação do conhecimento elaborado novas complexificações se formam, sendo esse movimento, por mediação da escola, o que marca a passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico. Destacando o que discorre sobre a inserção do indivíduo no processo de aprendizagem elaborada e sistematizada:

Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim o acesso à cultura erudita possibilita apropriação de novas

formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação ao saber popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição ao acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriaram uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhe é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2013, p. 20)

Em uma notícia sobre o funcionamento de cursos de licenciatura intercultural indígena considerando o contexto de inserção do conhecimento científico no processo educativo de escolarização indígena destaca-se que:

Tudo é estudado de acordo com o contexto das comunidades. A ideia é que os alunos aprendam o conteúdo ao mesmo tempo em que reforçam suas próprias culturas. Eles passam a entender melhor suas próprias realidades e, ao mesmo tempo, relacionar o que aprendem com os conhecimentos tradicionais. (MARIANA CUNHA *in* GLOBO UNIVERSIDADE, 2014)

Ou seja, os conhecimentos tradicionais são potencializados pelos conhecimentos eruditos em qualquer grupo social, em qualquer cultura, tal como temos discutido. Dizer que os conhecimentos escolares agridem ou descaracterizam a cultura indígena é um pensamento simplista e antidemocrático. Por isso é importante refletir e marcar a importância da, assim dita, cultura popular e da cultura erudita (saber popular e saber dominante), ambas são fundamentais para a formação humana e possuem espaços de desenvolvimento distintos na vida humana.

Em uma discussão sobre a arte e produção de conhecimento, Marx (2008, p. 273) afirma que “a mitologia submete, domina e modela as forças da natureza na imaginação e para a imaginação [...] a natureza e a própria sociedade modelada já de uma maneira inconscientemente artística pela fantasia popular.” Por analogia pode-se inferir que a compreensão e expressão dos elementos da sociedade são produções históricas sociais de conhecimentos originados no seio da forma espontânea, popular, intuitiva, não elaborada, assistemática da cultura e que à medida que se complexificam as diversas compreensões do saber se encaminham para uma forma elaborada, erudita, sistemática da cultura. Nesse sentido, é importante saber que a partir das formas popular e erudita de cultura há conteúdos da cultura erudita que foram colocados em correspondência aos interesses da classe dominante e conteúdos populares correspondentes aos interesses dos trabalhadores. Os conhecimentos, a produção do saber são elementos incorporados pelas várias contradições sociais.

A cultura popular emerge dos costumes e da reprodução dos modos de viver dos grupos sociais, ela é inerente a todo e qualquer ser humano. Já cultura erudita (que foi dominada por poucos, por uma elite, por conta do modelo social econômico vigente) deve ser defendida para que todos possam ter acesso e condições de assimilação de seus elementos, deve ser democratizada, por isso cabe marcar que para a pedagogia histórico-crítica o ensino escolar defendido é aquele para os conhecimentos historicamente produzidos, pois conforme Saviani (2013) o conhecimento é histórico.

É fundamental destacar ainda que não há uma dicotomia entre os saberes popular e erudito, para Saviani (2013, p. 69) “nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.”. Desta forma, com democratização do acesso às formas de saber sistematizado há o desenvolvimento de uma cultura popular elaborada, as massas tendo acesso ao saber elaborado, erudito, descaracterizam o monopólio desse saber pela elite intelectual, o saber erudito passar a ser assimilado e incorporado à cultura popular, logo a cultura popular também pode ser a do saber erudito dominado pelo povo.

Sendo assim, a escola é o espaço precípua para desenvolvimento do saber erudito, é a partir dela (e do domínio dos conteúdos eruditos) que deve ser desenvolvida uma sistematização elaborada dos conteúdos da cultura popular correspondentes aos interesses sociais e coletivos. Porém, como a escola dentro do sistema capitalista é influenciada pela lógica econômica suas contradições são intensas, e por vezes configuram um espaço de reprodução de violência e marginalização educativa, assim, a pedagogia histórico-crítica se opõe e tenta combater essa condição de reprodução defendendo uma concepção crítica de educação.

Em termos de compromisso técnico da pedagogia, Saviani (2013) infere que há a transformação do saber elaborado, do saber erudito em saber escolar, sendo essa transformação estruturada pela seleção dos conhecimentos e conteúdos do saber sistematizado que são mais relevantes para o desenvolvimento intelectual, o método é fundamental para o processo pedagógico. Deste modo, cabendo à pedagogia buscar formas e conteúdos para melhor assimilação de conhecimentos, assim “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (*Idem*, p. 65). Esse destaque é necessário, pois a pedagogia como ciência da

educação tem o dever de conduzir o indivíduo à cultura, transformando-o plenamente em humano e cabe à escola possibilitar o acesso a socialização dessa formação, sendo isso a questão central da pedagogia escolar. No entanto, mesmo com a pedagogia e a escola a serviço da produção e assimilação dos saberes, a socialização disso não é justa, igualitária na sociedade, fato que torna a pedagogia histórico-crítica uma pedagogia revolucionária que defende a socialização justa e democrática dos saberes.

A lógica escolar imposta aos indígenas durante o processo de colonização era de um ensino religioso com uma visão de homem e de mundo etnocêntrica e eurocêntrica⁵⁸, fato que continuou deixando contradições para os espaços educativos que se desenvolveram sempre a serviço do poder dominante (naquela época o império, hoje a política econômica), por isso a luta é árdua para democratização do saber (que não seja violento nem discriminatório). O histórico de escolarização para os indígenas foi marcado por muitas violências que até hoje repercutem no modo como são tratados, com superficialidade e descaso por parte das instituições governamentais. Em uma relação contraditória e dialética a apropriação da cultura erudita (que por muito tempo e até hoje é para poucos) é necessária e fundamental como meio e instrumento de luta para os povos marginalizados.

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2012a, p. 55)

Vale destacar que há um duplo movimento de luta: a luta pela escola pública como *locus* da socialização do saber sistematizado e a luta pela apropriação do conhecimento como meio e instrumento de luta. Nesse sentido, não é uma luta por qualquer educação, mas aquela de que fala a pedagogia histórico-crítica e essa questão fica ainda mais evidente quando pensamos sobre a busca dos indígenas pela educação escolar. Mesmo porque, não é possível haver uma educação efetivamente emancipadora dentro de sistema opressor, marcado pela divisão social do trabalho e pela alienação, então são lutas, entraves e contradições postas. Por isso, é por meio da ação pedagógica que pode haver o fortalecimento político para enfrentamento dessas dificuldades educativas.

⁵⁸Etnocêntrico é um termo da antropologia correspondente à tendência do homem para menosprezar sociedades ou povos cujos costumes divergem de seu grupo étnico ou nação. Eurocêntrico diz-se de pessoa, ideia, pensamento etc. que acredita na supremacia e na influência (política, econômica e cultural) exercida pela Europa e pelos europeus sobre todos outros países, conforme o dicionário Michaelis (2015).

A questão de domínio da cultura erudita é complexa e histórica, a cultura erudita não é burguesa, porém ela está para a burguesia desde a estabilização dessa classe social que ascendeu e permaneceu no poder das relações econômicas e sociais (SAVIANI, 2013). Para se compreender essa questão cultural no contexto histórico-social da perspectiva da política econômica neoliberal, Duarte (2011, p. 89)⁵⁹, em seu segundo capítulo “Neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo”, discorre sobre uma palestra proferida por Saviani em 1988 com o tema “educação e pós-modernidade”, em que se explica a causa do monopólio do capitalismo sobre o conhecimento, fato denominado como a “crise cultural da sociedade burguesa”.

Se a cultura foi impulsionada e teve um grande avanço nas origens da época moderna, no início da sociedade moderna, da sociedade capitalista, isto devia-se ao fato de ter a burguesia se constituído como uma classe revolucionária e, nesse sentido, portadora de uma nova fase da humanidade que envolvia também um avanço cultural. Mas à medida que vai se consolidando no poder ela se esteriliza do ponto de vista cultural. Surge um período em que a cultura se padroniza, perde a sua criatividade, perde também seu vigor, a sua sistematicidade se torna fragmentada. É uma das características da chamada pós-modernidade esta fragmentação, esta superficialidade, que caracterizam este período e as relações disso com a pós-modernidade. (SAVIANI, 1991, p.23 *apud* DUARTE, 2011, p. 89)

Hoje a cultura erudita – considerada aqui o saber escolar em sua essência – ainda é dominada e controlada pela burguesia. O saber escolar está presente nos espaços escolares de maior qualidade (aqueles em que somente os filhos dos burgueses usufruem), porém esse saber precisa ser por direito de todos, inclusive dos povos indígenas que ao se apropriar desses saberes poderão instrumentalizar a desarticulação dos interesses dominantes e colocá-los à serviço dos seus interesses.

Saviani (2013, p. 48) refletindo sobre os estudos de Guiomar e Paolo⁶⁰ destaca que enquanto o saber estiver atendendo aos ideais burgueses cabe ao proletariado criticar esse saber, pressupondo um ponto de vista da “cultura histórico-proletária” da qual emerge um “novo saber escolar” enquanto nova competência técnica no campo pedagógico. A questão que para o autor cabe ao proletariado, também se estende aos indígenas, que apesar de não serem representados exatamente por todas as pautas de luta do proletariado (dos

⁵⁹ DUARTE, Newton. Vigotski e o “Aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

⁶⁰ Saviani em seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” no segundo capítulo (Competência Política e Compromisso Técnico: o pomo da discórdia e o fruto proibido) tece verificações de divergências e convergências acerca do artigo de Paolo Noselha intitulado “O compromisso político como horizonte da competência técnica” e do livro de Guiomar Namó de Mello “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”.

trabalhadores), possuem demandas que vão ao encontro dos objetivos de libertação crítica da perspectiva de educação da pedagogia histórico crítica. Assim,

[...] esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e lhe imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2013a, p. 48)

É importante destacar o caráter universal dos conhecimentos que compõe a cultura erudita, são conhecimentos criados, desenvolvidos, descobertos pelo ser humano enquanto ser histórico que contam e mantêm sua existência e sua memória numa transmissão-assimilação de conhecimentos, do saber objetivo, passados de geração a geração e a negação desse saber universal, conforme Saviani (2013, p.49) configura “a diluição da objetividade do saber num relativismo que não tem respaldo histórico e por isso é abstrato”. Em um dado momento histórico, a burguesia se apropriou e monopolizou o acesso a esses conhecimentos, por isso é necessário situar que o conhecimento, o saber erudito, ainda que tenha tido forte disseminação no ocidente com o iluminismo, não é exclusivo do ocidente, é sim um conhecimento universal do gênero humano, por isso a luta por sua democratização. No fluxo da história da humanidade há uma estagnação no desenvolvimento cultural justamente porque o sistema capitalista (orquestrado pela burguesia) impede tal desenvolvimento em prol do desenvolvimento e progresso do capital e não do ser humano. Assim, Saviani discorre sobre a contradição entre o homem e a cultura na perspectiva liberal de ser humano.

[...] a par de um desenvolvimento sem precedentes nos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas apõem ao desenvolvimento cultural. Em tal situação, a educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. No seu período revolucionário, correspondente à fase de impulso criador, tal educação se destinou à formação das ciências, das letras, das artes e da filosofia. No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites. É nesse quadro que cabe entender a chamada crise atual da educação em geral, e do ensino superior em particular. (SAVIANI, 1997, p.193 *apud* DUARTE, 2011, p. 79-80)

Esse cenário de crise e contradição das relações entre o humano e cultura encaminha o saber e o ensino escolar para as necessidades das relações cotidianas defendidas pelas pedagogias contemporâneas, conforme Duarte (2011). No que se refere ao ensino superior, a supervalorização das necessidades adaptativas para formação profissional demonstra um

aligeiramento⁶¹ do processo formativo, e assim tem-se no ensino superior a valorização do rápido, do fácil, do útil, do não questionamento, da não crítica dos elementos e fenômenos constitutivos da pós-modernidade, há a negação dos conhecimentos clássicos, que conseqüentemente afeta diretamente as relações de ensino-aprendizagem. Desse modo,

O cotidiano doméstico mais alienado possível torna-se o padrão de comportamento até mesmo nas aulas do ensino superior, nos cursos de pós-graduação, especialmente na grande maioria das faculdades e universidades particulares, onde o aluno sente-se um patrão do professor pelo fato de o salário deste vir do pagamento de mensalidades. (DUARTE, 2011, p. 80)

Problemática que dificulta um possível alcance dos objetivos da pedagogia histórico-crítica nos espaços acadêmicos, pois o ensino superior é marcado por diretrizes mercadológicas, pelo atendimento aos anseios e necessidades do mercado ficando a formação crítica humana relegada. Porém, é justamente na contradição do ensino que se encontra o palco de luta pelos interesses sociais e coletivos.

Para além da importância da pedagogia histórico-crítica, observando as violências que os povos indígenas sofreram e sofrem, destaca-se que o modelo de educação existente não atendeu a participação dos povos indígenas que, por volta da década de 80, passaram a compor os espaços escolares reivindicando a educação formal, justamente para aprender com os conhecimentos sistematizados defender-se da sociedade moderna neoliberal a partir da sua própria estrutura educacional. Dessa perspectiva, frisa-se que a academia e os conhecimentos científicos precisam ser socializados para auxiliar esses povos em suas lutas que também é a luta em defesa da humanidade. Deve ser também bandeira de luta nos espaços e pesquisas acadêmicas. Assim:

A referência para essa formação pressupõe um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma pessoa de pensamentos, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma pessoa de sentimentos, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na reprodução de pessoa da práxis, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão. (MARTINS, 2016, p. 3-4)

Entretanto, com a reivindicação e acesso dos indígenas aos espaços escolares, várias questões e desafios foram colocados ao modelo escolar comumente estabelecido, deste modo, políticas e documentos oficiais previam que fossem garantidos processos próprios de

⁶¹ Conforme Saviani (2012a, p. 54) o aligeiramento é um processo em que são reduzidos os anos ideais de formação educativa a quase nada, por vezes apenas se tem o necessário para encaminhamento ao mercado de trabalho.

aprendizagem. No entanto, o desafio até hoje permanece, pois, muitas políticas educacionais recaem numa política homogeneizadora que massacra e assimila a cultura dos povos indígenas, revelando assim o paradoxo entre a oferta de um modelo educativo orientado pela política econômica a povos com costumes e modos de vida próprios e diferenciados da sociedade capitalista e a necessidade de participar desse processo educativo como forma de luta por sobrevivência aos massacres e violências⁶². Os indígenas são invadidos e se viram obrigados a não mais lutar com seus arcos e flecha e sim lutar ideologicamente, por meio de estudos, por seus direitos, apropriando-se de um conhecimento construído historicamente diferente do seu conhecimento popular, mas que o constitui no conjunto das relações humanas estabelecidas socialmente pelo gênero humano.

Destacando-se a necessidade de conhecer os pressupostos da pedagogia histórico-crítica no processo de construção de uma educação revolucionária, é necessário dizer que os educadores nos processos de formação, precisam apropriar-se da pedagogia enquanto ciência da educação para nela basear sua práxis social, procurando, conforme Saviani (2013, p. 20), a “identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo”.

Saviani (2012a) ao discorrer sobre a contribuição pedagógica do professor, afirma que a teoria aponta para uma sociedade em que o problema da divisão do saber esteja superado, no entanto, destaca que ela foi pensada nas bases da sociedade atual, em que predomina a divisão do saber. Sendo assim, se faz necessário maiores estudos sobre o papel da educação para as comunidades indígenas em conjunto com a efetivação de propostas pedagógicas nos processos de formação apresentadas para o chão da escola, nas diferentes modalidades e condições de trabalho pedagógico em que se assenta a educação brasileira. Cada professor em sua especificidade do conhecimento científico nas diversas áreas tem uma contribuição específica a dar, visando o alinhamento de sua práxis educativa com a democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares e da transformação estrutural da sociedade, não perdendo o foco da importância

⁶² A história dos povos originários continua até hoje sendo fortemente marcada por violências, novos tempos e os mesmos problemas e descasos. Destacam-se várias notícias em sites jornalísticos sobre assassinatos recorrentes de indígenas no Brasil:

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/13/actualidad/1468422915_764996.html

<https://istoe.com.br/massacre-de-indios-pela-ditadura-militar/>

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/06/19/assassinatos-de-indios-crescem-130-em-2014-aponta-relatorio.htm>

<http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-09/Cimi-em-treze-anos-891-indigenas-foram-assassinados-no-pais>

política das contribuições específicas no âmbito global, para isso o professor precisa compreender os vínculos de sua prática com a prática global.

Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2012a, p. 80)

Os sujeitos se constituem e são transformados por meio da interação com os outros e com o conhecimento, conseqüentemente, pela cultura historicamente produzida pela humanidade, isso inclui pluralidade, diferença, embates e contradições, relações de alteridade e processos formativos educativos. Entretanto, os outros, os diferentes, principalmente, em relação às minorias sociais, são levados a se ajustar ou se adequar a determinados modelos culturalmente valorizados e impostos, em culturas excludentes e divididas como a nossa, que ao mesmo tempo em que respondem a um tipo ideal de homem (AMARAL, 1998), expõem os sujeitos a um sistema educacional que pouco responde à formação humana, ao contrário, atende aos interesses do capital que mantêm modelos de dominação e exploração, exercendo seu poder sobre grupos e sociedades tidos como diferentes (GUSMÃO, 1999).

Ainda assim, destacamos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica sobre a necessidade da escola formal como espaço de desenvolvimento do saber científico e cultural construído historicamente pela humanidade como direito inalienável de todos, fato que se apresenta tanto como possibilidade de conquista de direitos pelos povos indígenas como tensão entre a necessidade formativa destes povos e uma educação com bases mercadológicas.

Reafirmamos que não há superioridade da cultura sobre a tradição ou o inverso, a questão não é sobre o que grupos sociais acumularam dentro dos seus próprios nichos, a questão fundamental é sobre as complexificações da sociedade e os conhecimentos necessários para uma vida não excludente, coletiva, assim Faustino (2012, p. 73) explica que,

Na medida em que foram se complexificando as relações de produção da vida, complexificaram-se também a linguagem, as formas de comunicação. A humanidade desenvolveu símbolos, códigos e sistemas sofisticados como, por exemplo, a escrita alfabética, a matemática que compreendem conhecimentos universais provenientes das trocas e relações realizadas por diferentes culturas, mas que não se aprende naturalmente sendo necessários elementos de mediação (materiais, metodologias, professores).

A escola tem então, na teoria Histórico Cultural um caráter prático pois representa um espaço organizado por meio do qual a criança, jovem, adulto ou idoso podem aprender, de forma intencional e consciente, os conhecimentos produzidos pelo

conjunto dos grupos que compõem a humanidade, avançando a partir do que conhece por meio de seu grupo cultural.

No contexto moderno, quanto mais limitado ou circunscrito a sua própria cultura um grupo social for, menores relações de aprendizagem com o outro terá, o “diferente” será cada vez mais estranho e irreconhecível como igual humanamente, aí reside a necessidade de intercâmbios entre as diversas expressões culturais do gênero humano, porém um intercâmbio respeitoso, livre da exploração do homem pelo homem, apenas centrado na apropriação e troca dos conhecimentos universais humanos. Essa troca de relações com o outro, com o diferente é o que impulsiona a complexificação da sociedade gerando assim novos processos de busca por reflexões e caminhos para uma existência humana equilibrada e mais justa. Do contrário, desse cenário tem-se a subjugação, a dominação e o extermínio do “diferente”. Considerando que a concepção de “estranho, diferente”, mundialmente, é o principal motivador de conflitos civis e extermínios em prol de uma verdade absoluta, de um determinado grupo social, manipulado por motivos econômicos, religiosos, extremistas, etc. Por isso, os indígenas se viram obrigados a continuar lutando, porém mudando suas armas de luta, conforme a complexificação das suas relações e interações sociais, seus arcos e flechas dividem espaços com os livros e a escola como espaço de luta. Na história dos povos indígenas as armas de fogo, os venenos, as torturas institucionalizadas foram e continuam sendo difíceis de combater, por isso soma-se a luta a busca pelo saber ideológico.

A complexificação dos modos de produção exige dos grupos à margem da sociedade a compreensão desses processos para então conquistar uma forma instrumentalizada e sistematizada de luta por direitos e reivindicações:

Quanto mais se expande a educação escolar com o uso de diferentes linguagens (oral, escrita, visual, artística, musical, corporal etc.) mais as pessoas provenientes de diferentes grupos culturais e econômicos podem ter acesso ao que tem de mais elaborado pela humanidade uma vez que segundo Vigotski, o cérebro tem grande plasticidade. (FAUSTINO, 2012, p. 73)

O relativismo e o multiculturalismo embaçam esse entendimento, pois com a supervalorização dos fenômenos isolados (diversos tipos de cultura, expressões culturais) perde-se a ideia do universal, de que os fenômenos são parte de um todo, de uma totalidade dinâmica e dialética, impossibilitando assim o acesso ao conhecimento clássico, universal, para todos. O caráter universal dos conhecimentos historicamente produzidos é o que nos torna pertencentes ao gênero humano, e as particularidades (cor, etnia, sexualidade, gênero e etc.) não podem ser elementos de discriminação, isolamento e violência. Conforme Leontiev (1978, p. 274):

[...] desigualdades entre homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico.

Nesta sociedade imposta aos indígenas há um processo de apropriação do conhecimento sistematizado como, por exemplo, a linguagem escrita da qual a escola é o principal espaço de sua disseminação, no entanto, para além das contradições e domínios neoliberais sobre a escola, ela continua sendo fundamental na luta contra as condições alienantes da sociedade e contra a violência institucionalizada que os abate e isola do acesso ao conhecimento historicamente produzido. Parte-se do pressuposto que a luta pela sobrevivência dos povos indígenas também se configura como uma luta anticapitalista, pois o modo de vida comunal em que esses povos se organizam, foi ao longo de sua existência sendo dizimado, sendo necessário buscar nos espaços escolares a manutenção da própria vida. A pedagogia histórico-crítica e sua concepção de escola se apresentam justamente como contribuição nessa luta.

Saviani *in* Saviani e Duarte (2012, p. 181) reflete sobre o processo educativo, destacando a relação entre a instrução intelectual e o trabalho produtivo, reservando ao ensino superior a organização da cultura superior para o pleno acesso de todos os indivíduos (independente da sua atividade profissional) a vida cultural em sua forma mais sistematizada e elaborada. Consiste aqui a defesa da organização da cultura superior (em seu sentido mais amplo de cultura humana) para conhecimento e discussão dos problemas contemporâneos que afetam o humano.

CONSIDERAÇÕES

Procurando construir reflexões sobre como vem se desenvolvendo o ensino superior e suas contradições e entraves frente às questões de diversidade por meio da política de educação indígena, como forma de contribuição para o fortalecimento do ensino superior para esta população, destaca-se que a legislação, ainda que insuficiente em muitos documentos oficiais, assim como muitas políticas lançadas, efetivou e deu atenção ao ensino básico indígena em parceria com estados e municípios, no entanto, para o ensino superior ainda há muitas lacunas sobre a educação indígena, impulsionando a elaboração deste trabalho.

O ensino, para além da visão mercadológica de formar profissionais para o mercado de trabalho, precisa, principalmente, formar cidadãos críticos com formação humana livre e universal. Nota-se que na educação indígena a luta pela sobrevivência vai muito além da busca por um espaço no mercado profissional, trata-se de uma luta ideológica pelo conhecimento que potencialize seus conhecimentos na formação da defesa pelo respeito aos povos indígenas e da sua identidade contra a política hegemônica da sociedade neoliberal que os oprime.

O capitalismo fomenta a corrupção humana da personalidade, em que a alienação, a divisão de classes, a divisão do trabalho intelectual e material, a exploração do homem pelo homem, a pobreza, marcam (possibilidades) de formação e desenvolvimento de indivíduos livres, enquanto há “folga e ostentação” da elite burguesa. Pelas análises das desigualdades de produção e desenvolvimento humano, sujeitos fragmentam-se em classes sociais, assim se constituiu a falta de acesso aos bens materiais e imateriais de produção sistematizada do ensino formal e do conhecimento científico para os povos indígenas, segregando-os das condições adequadas de vida humana a exemplo das perseguições e das vidas perdidas em conflitos pela disputa de terras indígenas.

A política de legislação da educação indígena e a educação chegando ao acesso dos povos indígenas pela década de 80 e 90 são permeadas por discursos pós-modernos, multiculturalistas e relativistas, a problemática discutida sobre essa influência recai na construção de currículos superficiais que facilmente são determinados pelas apropriações e exigências da sociedade capitalista.

Por uma necessidade de sobrevivência os povos indígenas foram obrigados, por imposição, a se adequar a modelos excludentes de educação, convivendo ainda com intensos processos de extermínio, assimilação e integração, deixando-os cada vez mais invadidos e

isolados das condições justas de vida por ações sectárias. Desde os primórdios, esse cenário acompanha e assenta a história da educação formal indígena, fato que dificulta o envolvimento, interação e aprendizagem dos indígenas nos espaços formais de ensino. Sendo assim, o conhecimento posto na escola, constantemente monopolizado como meio de reprodução da dominação e alienação, precisa ser superado por incorporação e apropriação do que de melhor ele pode contribuir para a educação indígena.

Ademais, destaca-se que a Educação precisa ser repensada e construída a partir do direito de acesso a todos, adotando processos educativos que os oriente para uma educação revolucionária socialista e anticapitalista, utilizando como ferramenta de luta a valorização do conhecimento científico a serviço de suas questões locais, objetivando um projeto em defesa da humanidade que inclua a união de todas as minorias marginalizadas pelo sistema.

Nesse sentido, acreditamos que a formação indígena de modo geral precisa ser guiada por uma prática social libertadora e revolucionária, que conduza gerações para o desenvolvimento e apropriação intelectual dos conhecimentos historicamente produzidos, capacitando-as para pensar e intervir na sua realidade social de maneira catártica, consciente e transformada, configurando-se uma luta cada vez mais instrumentalizada pelo real direito à educação.

Em busca da prática social libertadora defendeu-se a uma base teórica revolucionária que conduz o homem ao pleno desenvolvimento material e espiritual, essa busca deve se colocar como um constante processo de luta e superação da sociedade capitalista, por isso fez-se necessário trazer a discussão da questão da educação indígena no campo das teorias da educação, definindo a escola pensada pela pedagogia histórico-crítica, uma escola que possibilita a superação das formas de violência geradas pela sociedade moderna. Assim, defendemos que para a prática revolucionária é necessário a instrumentalização, antes, pela teoria. A teoria lê a realidade e desvela múltiplas determinações dos fenômenos sociais.

Considerando o modelo de escola que se defende, conclui-se que os conteúdos escolares precisam ser orientados para possibilitar o desenvolvimento humano e não as condições de sustentação do capital. Os conteúdos escolares e currículo são alienados da sua verdadeira e precípua função na libertação do homem. Assim, os conhecimentos científicos, os saberes clássicos, as artes, a filosofia, são elementos fundamentais para definição de um currículo com conteúdos de fato revolucionários e que atendam às necessidades da vida humana.

A história enquanto parte constitutiva do homem e formadora de sua essência foi desvelada desde a formação dos povos na ocupação humana até a formação indígena, os primeiros povos a ocuparem o território. A história esclarece o movimento de constituição da vida humana, necessário para ver a essência por trás da aparência, considerando também a memória dos povos indígenas, pela constituição de sua própria história.

Por isso o estudo se propôs a discutir e refletir fenômenos educativos da educação indígena no campo das teorias pedagógicas de educação, da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico crítica, tendo por base filosófica o materialismo histórico dialético como contribuição para todos os povos indígenas, educadores, estudantes e demais interessados em pensar caminhos e possibilidades para instrumentalização de práxis efetivamente educativa para formação humana.

Não se esgotam as diversas formas e bases teóricas para se pensar a escola para a diversidade, sendo a luta pela educação indígena um longo caminho a ser trilhado. A academia não pode se abster de produzir cada vez mais conhecimentos que possam contribuir para a construção de uma educação mais justa e que investigue as especificidades sociais em detrimento da análise global e universal de sociedade, ainda mais considerando um processo tão recente quanto a formação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão.** Campinas, SP: Educ. Soc., v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em 16 de Set. de 2017.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **O plano nacional de educação e a educação escolar indígena.** Eixo Temático 5: Política e Gestão Educacional. IV Encontro de Pesquisa em Educacional de Pernambuco. Anais do evento, 2012. Disponível em < http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-68.pdf>. Acesso em 16 de Set. de 2017.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BERNARDES, Maria Elisa Mattosinho. **O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano.** Psicologia Política. vol. 10, nº 20, p. 297-313, jul-dez 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** 2º edição. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. **Avaliação do PNE: 2004-2006.** Série ação parlamentar; n. 351. Edições Câmara, Brasília, DF: Biblioteca digital, 2011. Disponível em <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/5465>>. Acesso em: 16 de Set. de 2017.

_____. Câmara dos Deputados, Consultoria legislativa. Educação, Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014.** Brasília, DF: Biblioteca Digital Câmara, 2017. Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/searchq=cache:ixdxRppLc00J:bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/33461/plano_nacional_valeska_sena_giliolivsx.pdf%3Fsequence%3D1+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 16 de Set. de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172**, de 09/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25/06/2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Brasília, DF, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 10 de Set. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015> Acesso em: 24 Mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos SECAD. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf> Acesso em 20 de out. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 23 de dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html>. Acesso em 18 jan. 2018.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. *In:* CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.) **Políticas culturais e povos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

CONVENÇÃO N° 16. **Sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Organização Internacional do Trabalho. Brasília, DF: OIT, 2011. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em 18 de Ago. de 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs.) **Políticas culturais e povos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

CRUZ, Maria Nazaré da; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Sentido, significado e conceito:** notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

_____. **Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** *In:* LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2016.

_____. **Banca de qualificação de dissertação de mestrado:** Contribuições da pedagogia histórico-crítica para pensar o papel da educação superior e a formação de indígenas. 2018. Áudio, 1min. 53seg. Universidade Metodista de Piracicaba São Paulo: Piracicaba, 2018.

_____. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** In: MARTINS, L M., e DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 05 de Nov. de 2018.

_____. **Individualidade para si.** Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton; MARTINS, Ligia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno.** In: Olga Maria dos Reis Ferro; Zaira de Andrade Lopes. (Org.). Educação e Cultura: lições históricas do universo pantaneiro. 1ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013, p. 49-74.

EAGLETON, Terry. **Versões de Cultura.** In: A ideia de cultura. Tradução de Sandra Coelho Castello Branco São Paulo, SP: Editora UNESP, 2005.

FAUSTINO, Rosangela Celia. **Teoria histórico cultural e educação indígena:** uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 70-84, Jan/Abr, 2012. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 23 de Nov. de 2017.

_____. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: Florianópolis, 2006.

FELICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira:** a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal; LOPES da Silva Aracy (Orgs.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **De onde vieram os índios?** Colaboração Reinaldo José Lopes. 22 de julho de 2015. B9. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/31175_20150722_111811.pdf>. Acesso em: 04 de Jan. 2018.

GAIVIZZO, SoledadBech. **O direito dos povos indígenas à educação superior na América latina:** concepções, controvérsias e propostas. 130 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. Universidade São Paulo, São Paulo. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6990/1/000464435-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2018.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Programa de educação Waiãpa: reivindicações indígenas versus modelos de escolas.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. Práticas pedagógicas na escola indígena. São Paulo, SP: Global, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade:** imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 41-78, julho/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>> Acesso em: 22 de Jun. 2017.

GLOBO UNIVERSIDADE. **Licenciatura Intercultural forma professores indígenas em Roraima.** 2014. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/10/licenciatura-intercultural-forma-professores-indigenas-em-roraima.html>> Acesso em 27 de Dez. 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Que educação diferenciada é essa?** In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil:** 2011/2016. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017, p. 111-113.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil:** 2011/2016. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

_____. **Indigência indigenista.** Instituto Socioambiental - ISA. Publicação 13 de Julho, 2017. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/indigencia-indigenista>>. Acesso em 20 Out. 2017.

JULIA, Malanchen. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

KAYAPÓ, Edson. **Intelectuais indígenas combatem falta de conhecimento sobre seus povos.** Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). ONU. 18 de abr. 2018. (8min22seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4H066sr6e5g>>. Acesso em 28 de Jan. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7ª Ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

KOSSOVITCH, Elisa Angottiet *al.* **A conquista da América.** 1ª Ed. 30º Vol. Campinas, SP: Centro de estudos educação e sociedade (CEDES). Papyrus, 1993.

LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. 15ª Ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2017.

_____. **O homem e a cultura.** In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 261-284.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2ª Ed. São Paulo, SP: Epressão Popular, 2011.

LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais.** In: LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral, Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização, 1991, p.71-84.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970/1990)**. São Paulo, SP: Paulinas, 2012.

_____. **Mundurukando roda de conversa com educadores**: sobre vivências piolhos e afeto. Lorena, SP: Uk'a editorial, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/>> Acesso em: 18 de Jan. de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 18 de Ago. de 2018.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Índios e o Meio Ambiente**. Publicada em 17 de setembro de 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_e_o_meio_ambiente>. Acesso em: 07 de Jan. de 2019.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. **Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”**. Campinas, SP: VII Colóquio Internacional Marx e Engels. IFCH-UNICAMP. Julho, 2012b. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf> Acesso em 10 de Dez. de 2018.

_____. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels. IFCH-UNICAMP. Campinas, SP: 2012c.

_____. **Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil**. In: CUNHA, Célio da; SOUSA José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. **A pedagogia histórico-crítica:** Ep.3 - Dermeval Saviani. Leituras Brasileiras. Produção e Direção de Rodolfo Pelegrin e Panamá Filmes. Fotografia: Caio Mazzilli. Audio, edição e finalização: Filipe Franco. 2017. (21min01seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>> Acesso em: 10 de Nov. de 2018.

_____. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 223-279.

_____. **O significado do conhecimento em Marx.** In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **O debate sobre história, trabalho e educação.** In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo, SP: Global, 2001.

UNICENTRO. **Oferta do curso de Pedagogia Indígena é debatida na UNICENTRO.** 18 de out. de 2018. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/noticias/2018/10/18/oferta-do-curso-de-pedagogia-indigena-e-debatida-na-unicentro/>>. Acesso em: 27 de Dez. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2ª Ed. Tradução de Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. Clacso. São Paulo, SP: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem.** Trad. de Nilson Dória. [S.l.]: Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 10 de Fev. de 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. 15ª Ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2017.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** 15ª Ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2017.