

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MODERNIDADE
E DA CIVILIZAÇÃO INDÍGENA**

NEODIR PAULO TRAVESSINI

Porto Alegre

2002

NEODIR PAULO TRAVESSINI

**A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA
MODERNIDADE E DA CIVILIZAÇÃO INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof.º Dr.º Laetus Mário Veit

Co-orientador:

Prof.º Dr.º José Manuel Ruiz Callejas

Porto Alegre

2002

DEDICATÓRIA

Para Maria Aparecida, Cida, que com paciência e dedicação soube suprir as freqüentes ausências do papai. São em momentos como estes que nós conhecemos um pouco mais do(a) outro(a) com quem compartilhamos nossas angústias e preocupações próprias da produção acadêmica. Aos meus filhos Ricardo Patresi e Desideri Marx que, apesar da tenra idade, compreenderam como ninguém a necessidade de o papai ter de estudar.

Meus pais Dionisio e Pierina, porque a vida de um brasileiro oriundo de uma família pobre e sofredora, só pode ser levada adiante sob à condição de muita abnegação e dedicação esmerada daquilo que nos dispomos a realizar. Isto como ninguém, vocês me ensinaram, e, fundamentalmente, através de exemplos práticos, o que conta muito mais.

Meu sogro e minha sogra, Francisco e Ilena Francisca, porque sem humildade a aprendizagem acadêmica se torna ainda mais difícil, principalmente em se tratando de uma abordagem teórica inovadora.

Meus avós, *in memóriam*, Ana e Hetore, Primo pelos ensinamentos empíricos quanto à importância de sabermos valorizar as manifestações culturais de um povo.

Nilva, Nédio, Neocir, Soneide, Soleci, Sônia, Soleni, Heitor Sérgio – *in memória*, Neurivan e Naiara, que na convivência cotidiana, ensinaram-me a respeitar outro(a) da comunicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, criador de tudo e de todos.

Ao paciente trabalho de orientação do professor Dr.º Laetus Mário Veit, sem o qual, a “chave para a abertura” da compreensão da teoria habermasiana teria sido impossível neste curto espaço de tempo. O dar conta da tarefa, imprescindível para desempenhar a contento um trabalho de pesquisa, sedimentou-se em mim como sentimento tranquilizador, graças às oportunas e incansáveis explicações do professor Dr.º Laetus.

A professora Dr.^a Nadja Hermann pelos brilhantes ensinamentos transmitidos dialogicamente nas suas aulas, que propiciaram-me a intuição da possível aproximação da teoria habermasiana com a nobre questão da educação indígena.

A todo quadro de professores que ministraram disciplinas neste programa de mestrado, pelo exemplo de profissionalismo e dedicação acadêmica.

As instituições promotoras do Minter em Educação: UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, CAPES – Centro de Apoio à Pesquisa de Ensino Superior, pelo apoio institucional e financeiro, imprescindíveis ao bom desempenho deste trabalho de pesquisa.

Ao abnegado quadro de funcionários da FUNAI de Tangará da Serra, minha gratidão pelo apoio; particularmente José Martins Flores.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	10
Justificativa da proposta de trabalho	10
CAPÍTULO I	16
I - ANÁLISE DO CONCEITO MUNDO DA VIDA	16
1.1 - Contextos	16
1.2 – A educação indígena deve ter como contexto o mundo da vida da população indígena	19
1.3 – Conceito cotidiano mundo da vida	24
1.4 – Imbricamento dos componentes estruturais do mundo da vida	27
1.5 – Atos de fala compartilhados intersubjetivamente enquanto condição de possibilidade de entendimento do mundo da vida	31
1.6 - Conceito mundo como pressuposto <i>a priori</i> de entendimento	35
CAPÍTULO II	42
II – A COLONIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA	42

2.1- Breve caracterização do projeto iluminista: a razão restrita ao âmbito da cognição	42
2.2 – O iluminismo e a subjetivação do mundo	44
2.3 – A figura emblemática de Kant	46
2.4 - Como o índio está sendo afetado por esta educação.....	50
CAPÍTULO III	56
III - ANÁLISE DA LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA	56
3.1 – Choque entre culturas: “fricção interétnica”.....	56
3.2 - Como o índio é visto pelo ótica do Positivismo: o Paresi e o Bororo como exemplos de assimilação à sociedade envolvente	59
3.3 – Darci Ribeiro: os avanços e ranços.....	63
3.4 - Abordagens literárias inovadoras	67
CAPÍTULO IV	76
IV - ORDENAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	76
4.1 - Estatuto do Índio e a FUNAI: Que índio? Que educação?	76
4.2. LDBEN e Constituição Federal frente à educação indígena	78
4.3 – Formação de professores atuantes na educação escolar indígena	82
CAPÍTULO V	85
V – POSSIBILIDADE DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA INOVADORA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (A PARTIR DA REFLEXÃO HABERMASIANA).....	85
5.1- Ação educativa com vistas ao entendimento sustentado na racionalização do mundo da vida	85
5.2 - A processualidade da ação comunicativa em nível de entendimento previamente estabelecido.....	88

5.3 - Relevância social da teoria habermasiana no contexto da educação indígena....	92
5.4 - Conclusão.....	93
BIBLIOGRAFIA GERAL	98
BIBLIOGRAFIA SOBRE A QUESTÃO INDÍGENA.....	101

RESUMO

Este trabalho de dissertação consta de uma abordagem da educação, em seus contextos de educação indígena e moderna. O estudo foi desenvolvido com base na reconstrução filosófica de algumas categorias explicitadas por Jürgen Habermas (1929), em sua Teoria da Ação Comunicativa (1987). O fio condutor deste trabalho é o conceito mundo da vida, tal qual Habermas o reconstrói fundamentado na análise filosófica transcendental. O mundo da vida enquanto estrutura universal, transcendental e invariante, determina em larga medida as condições de possibilidade do conhecimento, das normas e vivências dos atores sociais em seus contextos. O mundo da vida imbrica-se com o mundo objetivo, social e subjetivo, com que os atores sociais se inscrevem em seu mundo humano particular. Importa investigar até que ponto a ação humana implica na colonização do mundo da vida humano, via ação educativa, em seu contexto particular da cultura indígena.

A leitura da literatura que trata da questão da educação indígena, em sua maioria, sinaliza para uma abertura de canais que possibilitam o entendimento intersubjetivo construído pelo conjunto dos atores sociais envolvidos na busca de um convívio exequível entre os povos indígenas, representantes de uma cultura tradicional em sua interconexão com a sociedade envolvente. O ordenamento legal que regulamenta a questão da educação indígena, aponta possíveis mudanças, as quais possibilitam uma interlocução necessária entre índio e não-índio, sem que para isso, o mundo da vida indígena seja subsumido pela racionalidade sistêmica.

ABSTRACT

This dissertation work consists of an approach to education, in its contexts of Aboriginal and modern education. The study has been developed based upon the philosophical reconstruction of some categories stated by Jürgen Habermas (1929), in his Communicative Action Theory (1987). The supporting point of this work lies on the concept of world of life, as Habermas reconstructs it based upon the transcendental philosophical analysis. The world of life as a universal, transcendental, and unvarying structure determines in large measure the conditions of possibility of knowledge, norms and existence of social actors in their contexts. The world of life is imbricated with the objective, social, and subjective world, with which the social actors inscribe themselves in their particular human world. It is important to investigate to what extent human action implicates in colonisation of the world of human life, through educational action, in its particular context of Aboriginal culture.

Reading the literature about the question of education of most Aboriginal people points at opening up of possibilities for an intersubjective perception constructed by the social actors as a whole involved in seeking a feasible conviviality among the Aboriginal people, who represent a traditional culture in interconnection with the surrounding society. The legal ordering that regulates the question of Aboriginal people's education points at possible changes, which enable a necessary dialogue between Aboriginal and non-Aboriginal, without the world of Aboriginal life be subsumed by the systemic rationality.

INTRODUÇÃO

Justificativa da proposta de trabalho

Um olhar atento à nossa volta, nós que cotidianamente vivemos e fazemos acontecer a educação, nos convencerá da crise na qual ela está mergulhada. O que de resto não causa espanto, haja vista a crise hoje ser generalizada. É o homem que está mergulhado numa crise existencial profunda! Há quem sustente a tese de que o grande mal da humanidade assenta-se no sem sentido atribuído à vida humana. Herdamos a exacerbação de um projeto sócio-econômico-cultural engendrado pela modernidade, cujo paradigma assentado na racionalidade científica, supervaloriza uma dimensão humana, em detrimento às demais.

Outros acreditam que a nós contemporâneos, resta-nos uma saída honrosa: qual seja, repensar o projeto moderno, porquanto ele representa a possibilidade de reconstrução inovadora dos ideais de cidadania autônoma, conferindo legitimidade a formas de vida pós-metafísicas, considerando-se o contexto de um mundo caracterizado como uma aldeia global.

De fato o presente século foi pródigo em exemplos do uso da irracionalidade do homem para aniquilar os seus semelhantes. É o vaticínio hobbesiano levado às últimas conseqüências, *homo homini lupus*. A rigor, ninguém mais do que nossos irmãos índios sofreu as conseqüências dos ímpetus malfazejos da ação racional/científica do não-índio. De modo que seria coerente promover uma reflexão sobre a maneira de pensar/ser/agir

humanos, numa tentativa de compreender melhor a cultura moderna, que teimosamente insiste em permear as relações sociais hodiernas.

Entendemos que ninguém melhor do que Jürgen Habermas (1929) para nos auxiliar na compreensão da complexa problemática inerente a temática aqui estudada, por entender que o paradigma clássico da filosofia da consciência esgotou suas possibilidades de abordagem inovadora dos problemas atuais. Habermas propõe o paradigma da filosofia da linguagem como possibilidade de acesso ao entendimento necessário à convivência humana.

O pensamento de Habermas parece oferecer bons subsídios para procurar uma melhor compreensão dos universos culturais e do mundo humano da vida em geral, o que certamente, para as tarefas pedagógicas, pode ser de grande ajuda. Importa procurar uma mútua compreensão dos que cotidianamente envolvem-se com e na educação.

Habermas desloca a filosofia da função de pensar o conhecimento essencialista para o terreno do entendimento intersubjetivo estabelecido entre sujeitos com capacidade argumentativa suficiente para estabelecer consensos mínimos, garantidores da convivência harmoniosa e digna ao maior número possível dos mais de 6 bilhões de habitantes do planeta. Ora para que isto venha efetivamente ocorrer urge que os homens estabeleçam um consenso exeqüível, do contrário, incorre-se no risco de vermos a barbárie instituída como forma única de o homem relacionar-se com os seus semelhantes.

Isto posto de maneira diferente, Habermas ocupa-se em compreender com base no conceito “mundo da vida”, “os sujeitos socializados comunicativamente”, os quais “não seriam propriamente sujeitos se não houvesse a malha das ordens institucionais e das tradições da sociedade e da cultura.” E complementa “É verdade que os sujeitos que agem comunicativamente *experimentam* seu mundo da vida como um todo que no fundo é compartilhado intersubjetivamente.” (HABERMAS, 1990, p.99-100).

Este trabalho objetiva discutir a educação escolar indígena com base no direito inalienável à formação humana, enquanto única maneira de garantir hoje uma vida digna. A formação oferecida aos indígenas está sendo útil no sentido de garantir o atendimento às

necessidade básicas da cidadania ameríndia, de resto inserida no contexto amplo da realidade mundial? Seria possível a escola trabalhar com a perspectiva de relacionar os saberes indispensáveis para entender os mecanismos de funcionamento do mundo do sistema com os saberes práticos originários do mundo da vida? Que procedimentos metodológicos seriam passíveis de ser encetados pela razão procedural como forma de garantir a reconstrução, no contexto do mundo da vida, do saber expresso nos textos didáticos, via de regra inspirados na racionalidade científica? Sob quais valores a ação educativa voltada a atender o estudante indígena, transmite os conhecimentos práticos do dia-a-dia?

A questão crucial, parece-nos, refere-se ao necessário consenso em relação a ação pedagógica docente, de forma a garantir um projeto educacional que, fruto de discussões e debates coletivos, proponha uma educação escolar indígena em consonância com as demandas emergidas do contexto sócio- econômico-cultural ameríndio.

Os dez anos vivenciados no ensino público de Mato Grosso como professor de História do Ensino Fundamental e Médio e de Filosofia na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, submeteram-me a observações empíricas quanto ao descaso com que tratamos a educação escolar indígena! Infelizmente é comum verificar-se no âmbito escolar tangaraense, procedimentos que em nada têm a ver com o esforço pedagógico inovador! Impomos aos estudantes indígenas nossas categorias de análise e interpretação do mundo, sem refletirmos sobre o que é o mundo para eles? Como o interpretam? Que significado eles conferem ao conhecimento? Qual o sentido que eles dão à vida?

Com Habermas podemos encontrar uma justificação da educação como uma ação comunicativa capaz de estabelecer uma interação com vistas à reconstrução do conhecimento.

Importa compreender melhor o que vem a ser a “natureza da coesão social” culturalmente determinada, e o quanto ela é condição de possibilidade da própria subjetividade das pessoas que são profundamente plasmadas por sua cultura. Habermas nos oferece, no conceito mundo da vida, uma tentativa de reconstrução da experiência do

“estar-no-mundo-com outros”. Entendemos que esta compreensão poderá ser o fio condutor para compreender melhor o contato problemático, difícil entre indivíduos socializados por sociedades muito distantes, diferentes, com histórias ou sem histórias recuperadas, vivendo em condições dificilmente comparáveis, e, falando línguas desconhecidas pelo outro da comunicação. Estas categorias História (aí incluída a história de vida de um povo), tempo, espaço, língua, etc. são determinantes para uma aproximação hermenêutica. Parece que Habermas nos oferece um caminho teórico para uma melhor aproximação.

Entendemos que resgatando aqueles valores tribais, originários do mundo da vida dos povos ameríndios, seja possível dar início a uma longa caminhada visando a compreensão mútua da problemática, com vistas a se chegar a um entendimento mínimo, o qual venha a contribuir para uma inserção cidadã do povo indígena.

Não podemos perder de vista a perspectiva de que a educação como processo, por excelência, se constitui no *locus* em que se reproduz o mundo da vida (no que ele tem de objetivável), o qual oportuniza compreender, num todo constituído de sentido, as competências e conhecimentos; se transmitem normas, regras de comportamento, hábitos, e, se forma o gosto através das manifestações culturais.

Surge aqui a sempre problemática e complexa questão das diferenças étnico-culturais. A cultura a partir da qual os indígenas exprimem a sua vida e se organizam não pode simplesmente ser ignorada quando se visa todo um conjunto de conhecimentos, os quais devem objetivar fundamentalmente a socialização do estudante indígena no contexto cotidiano no qual se encontra inserido. Ao se transmitir competências que o índio necessita a fim de se tornar apto ao trabalho, incorre-se no risco muito grande de inseri-lo num universo totalmente estranho ao seu, ou, o que é pior, torná-lo estranho em sua própria comunidade.

O problema torna-se complexo porque trata da colonização do mundo da vida tanto em nível do contexto indígena, quanto do contexto do homem branco. Isto equivale dizer que, se é verdade que a análise tem de ser feita se levando em conta o mundo da vida do índio versus o mundo do sistema, o qual se impõe como produto da racionalização, este por

sua vez (o mundo do sistema), colonializa igualmente o mundo da vida do branco. Daí impõe-se demonstrar aos indígenas que as maravilhas fabricadas pela racionalidade sistêmica instrumental, exige como contrapartida a exclusão da absoluta maioria dos trabalhadores das benesses conferidas pelo trabalho humano.

Isto posto, cabe ressaltar ainda que a adesão ou não ao modo de vida urbano/industrial obrigatoriamente deve passar pela decisão de foro íntimo dos povos indígenas. Ora compreendendo os mecanismos que dão sustentação ao mundo do sistema, o ator social estará conseqüentemente melhor qualificado, tanto do ponto de vista técnico quanto do humano, para enfrentar os desafios diários, sendo o principal deles a luta pela sobrevivência.

Propugnando por um trabalho conjunto com os coordenadores da educação escolar indígena, cabe-nos enquanto educadores, pensar a construção coletiva de uma escola que entenda o mundo indígena com suas peculiaridades e nuances próprias de um ser permeado pelo processo de transfiguração étnica. Isto dilacera-o em dúvidas provenientes das opções, cujos valores morais vêm transformando paulatinamente sua identidade etno/ameríndia. De modo que aqui importa investigar quanto as ações de sujeitos humanos inscritos em mundos da vida diferentes, podem estabelecer relações sociais coordenadas entre si, sempre com vistas ao entendimento. Ou isto posto de outra maneira:

Se partimos de que a espécie humana se mantém através das atividades socialmente coordenadas de seus membros e de que esta coordenação tem que estabelecer-se por meio da comunicação, e nos âmbitos centrais por meio de uma comunicação tendente a um acordo, então a reprodução da espécie exige *também* o cumprimento das condições de racionalidade comunicativa.(HABERMAS, 1987a, v.1, p.506).

Para fins de demarcação, deslocaremos o enfoque da nossa investigação para o âmbito da educação tendo como pano de fundo o encontro da educação indígena com a educação moderna. Dividimos o trabalho em 5 capítulos. No capítulo I, explicitamos o conceito âncora mundo da vida no contexto da ação comunicativa enquanto condição de possibilidade para o entendimento intersubjetivamente estabelecido entre o índio e o não-

índio. No capítulo II nos ocupamos em compreender como a educação pode simplesmente corroborar com a colonização do mundo da vida de um povo. O capítulo III constitui-se de uma breve análise sobre a literatura que trata da questão da educação indígena. No capítulo IV analisamos a questão da educação indígena no âmbito do ordenamento legal. No capítulo V nos ocupamos em apontar as possibilidades de uma ação pedagógica inovadora no âmbito da educação escolar indígena, embasados teoricamente na Teoria da Ação Comunicativa habermasiana.

CAPÍTULO I

I - ANÁLISE DO CONCEITO MUNDO DA VIDA

1.1 Contextos

Habermas filósofo alemão, originário da escola de Frankfurt, da qual herda vários pontos incorporados à sua original e intensa produção teórica, que adquire projeção internacional a partir do início da década de 1970. Ocupa-se desde então, em criar um arcabouço teórico-metodológico que dê conta da compreensão das patologias sociais inerentes às sociedades marcadamente caracterizadas pela cultura moderna. O autor entende que não há como se fazer um estudo dos problemas sociais que tanto nos afligem, se nos esquecermos de considerar as manifestações plurais verificadas no âmbito da cultura; sem recorrermos à racionalidade fortemente presente nas instituições jurídicas, políticas, e, para o enfoque deste trabalho, principalmente educacionais.

O processo de racionalização do mundo ocidental dá-se, a partir da Era Moderna, especificamente com o advento do movimento filosófico conhecido como Iluminismo. O recurso à teoria de Habermas objetiva compreender melhor como se relacionam a sociedade indígena tradicional com o mundo moderno, prevalentemente dominado pela racionalidade tecno/científica. Para tanto, faremos as possíveis aproximações da teoria habermasiana com a questão da educação indígena, cuja influência recebida da educação formal de origem moderna, é fato inconteste.

Na perspectiva deste trabalho importa compreender a racionalidade inerente à ação social de indivíduos que convivem numa sociedade, a qual clama por um entendimento capaz de garantir um convívio equilibrado entre as diversas camadas que nela vivem,

orientadas com base nas variadas manifestações culturais. O que não pode ser perdido e/ou esquecido disto que foi pensado, escrito e teorizado pela investigação e reflexão filosófica, cujo paradigma da filosofia da consciência engendrado pelos pensadores modernos foi superado em vários de seus aspectos teóricos?

Particularmente em relação à problemática e complexa questão da educação, será que as bases de justificação éticas da educação formal, têm algo em comum, se considerarmos os distintos contextos da civilização ocidental e indígena?

Habermas propõe uma análise com base em um novo paradigma, qual seja, o paradigma da linguagem. Em sua perspectiva teórica, a linguagem tem um telos de entendimento originário nela própria. Quer dizer, o autor propõe uma guinada teórica/metodológica no âmbito da filosofia. Habermas entende que o “eu penso egóico cartesiano”, fundamento das investigações filosóficas de cunho transcendentalista, volta-se exclusivamente a fundamentar o poder e o alcance de uma razão subjetivista/ individualista.

Daí que na perspectiva da pragmática formal, importa compreender como é que os atores podem se comportar socialmente tendo em vista a busca de um entendimento mútuo sobre um problema, em que o que conta, é a coordenação mútua das suas ações.

Aqui no lugar de uma “prova *a priori*” sustentada na capacidade cognitiva do sujeito, há que se estabelecer as condições de possibilidade de “uma investigação transcendental”, com vistas a verificar o “desempenho argumentativo daquelas pretensões de validade que se endereçam a um desempenho ou resolução discursivos.”(HABERMAS, 1989, p.322). Ou seja, o transcendentalismo “fraco” habermasiano tem seu *locus* deslocado para o âmbito da discursividade.

Ou de outro modo, os sujeitos concebidos como atores capazes de “linguagem e ação”, devem guiar suas ações em conformidade com os mecanismos da razão comunicativa enquanto condição necessária ao entendimento mútuo. Assim, a “pretensão de validade dos enunciados e emissões” proferidos, desloca-se para o âmbito da discursividade ancorada no plano da normatividade inerente aos atos de fala. Aqui a razão, como manifestação intersubjetiva, estende seu alcance ao plano do entendimento

mutuamente elaborado pela multiplicidade das vozes envolvidas no processo de constituição das falas socialmente válidas.

Uma vez que os sujeitos capazes de linguagem e ação são oriundos de situações existenciais diferentes, como é que a razão comunicativa tem de se portar a fim de respeitar a “pluralidade das vozes” envolvidas na busca do entendimento mútuo? Aqui linguagem refere-se imediatamente à vida, à comunicação, ao convívio, aos modos e formas de vida situadas não só no mundo dos referentes extra-lingüísticos objetivos, mas também no modo das inter-relações, das ordens sociais e culturais.

Nas palavras de Habermas “A estes processos de *reprodução cultural*, de *integração social* e de *socialização* correspondem como *componentes estruturais* do mundo da vida a cultura, a sociedade e a pessoa.(1989, p.498). A propósito, em outro lugar, o próprio autor esclarece que:

Para mim, cultura é o armazém de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A *sociedade* compõem-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. Conto entre as *estruturas da personalidade* todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria.(HABERMAS, 1990, p.96).

Importa compreender aqui que os acordos comunicativamente estabelecidos tem de ter uma motivação racional em que o ouvinte “com seu ‘sim’ funda um acordo que, por um lado, se refere ao *conteúdo da emissão* e, por outro, a *garantias imanentes ao ato de fala e a vínculos que resultam relevantes para a interação subsequente*, quer dizer, *relevantes para a seqüência de interação*.”(HABERMAS, 1989a, p.499). Donde os riscos daí decorrentes, são encarados sob o ponto de vista da discursividade, como desafio a ser superado por todos os atores sociais. De forma que a garantia que eles têm para interromper a qualquer momento o acordo intersubjetivamente estabelecido, situa-se no âmbito do telos lingüístico.

No nosso entendimento, a teoria habermasiana em seu conjunto, por si só contém elementos suficientes que justificam plenamente nossa opção teórica relativamente a

abordagem aqui proposta. Assim tomando como referência o conceito mundo da vida tal qual Habermas o reconstrói hermeneuticamente, buscamos compreender melhor como se relacionam a sociedade indígena tradicional, representante de um mundo caracterizado como primitivo, cujas imagens determinam uma relação mágico/mítica dos seres humanos com seu mundo da vida socializado; com o mundo moderno prevalentemente dominado pela racionalidade tecno/científica. Habermas propõe o conceito “racionalidade comunicativa” como condição de possibilidade de fazer frente às “reduções cognitivo/instrumentais” que os teóricos de outras correntes investigativas fazem do conceito de razão.

1.2 A educação indígena deve ter como contexto o mundo da vida da população indígena

O conceito chave em Habermas, mundo da vida, conduz toda sua Teoria da Ação Comunicativa, enfeixando-a para o contexto cotidiano; este conceito é tomado como pressuposto a priori a partir do qual vivemos e pensamos; procedendo assim ao espaço de racionalização das esferas em que a vida dos sujeitos humanos se definem e particularizam.

Exatamente aí reside o maior mérito deste pensador, na medida em que procura imbricar a teoria, advinda da filosofia da linguagem, com as questões práticas do cotidiano das pessoas, aproximando-a das tematizações das ciências sociais, particularmente da sociologia. Ou seja, Habermas propõe-se construir uma teoria que, em aproveitando o rigor reflexivo da filosofia, ocupe-se igualmente, em apontar saídas exequíveis para os problemas mais emergenciais que dizem respeito ao dia-a-dia dos cidadãos.

Acompanhemos o que o próprio autor propõe como inovador:

O conceito fenomenológico ‘mundo da vida’ sugere que se trata de um termo da constituição do mundo, cedido pela epistemologia, que não pode ser aplicado sem mais nem menos à sociologia. Para escapar das dificuldades da fenomenologia social, a teoria da sociedade precisa separar-se, logo no início, da teoria da constituição do conhecimento e travar relações com as diretrizes da

pragmática da linguagem, a qual abrange naturalmente interações mediadas lingüisticamente(...). A investigação pragmático-formal, que se conscientiza tomando o caminho de uma análise dos pressupostos que constituem o pano de fundo do mundo da vida, é realizada na perspectiva participante e reconstrutiva de um falante.(HABERMAS, 1990, p.87-88).

Originariamente o conceito mundo da vida foi cunhado pela corrente da Fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). No entanto, como o próprio Habermas ressalva, aquele manteve-se preso à filosofia do sujeito dotado de consciência. Daí que “Husserl conclama o mundo da vida como a esfera imediatamente presente de realizações originárias”, representando um avanço na compreensão da função das ciências sociais. O erro de Husserl, porém, consiste em que ele não abordou o papel da “intersubjetividade lingüística”, deixando de compreender, para Habermas, o fato altamente significativo de “que o próprio solo da prática comunicativa cotidiana descansa sobre pressupostos idealizadores.”(1990, p.88).

Isto posto de outro modo, importa atentar para o fato inegável como, enquanto sujeitos constituídos de linguagem, interagimos socialmente com vistas a um entendimento com nossos semelhantes. Sendo que a mediação agora não mais será feita por uma mente iluminada do saber, em cujo *locus* assenta-se o critério de verdade. Ao contrário, ambos falante e ouvinte, envolvidos em um ato de fala, buscam validar seus argumentos, os quais dependem de um contexto emergido de uma linguagem que tem a significação estabelecida na comunicação intersubjetiva.

Considerando-se que a pretensão de validade é inerente a todos os atores envolvidos na fala, há que ser, então, o critério de validação atribuído com base em argumentos suficientemente fortes. Potencialmente todos os atores sociais, mesmo em se tratando de um cientista que lança mão de argumentos com bases científicas provenientes de um saber altamente especializado, ou em se tratando de um pajé, cujo saber tribal não usufrui de igual prestígio perante a comunidade científica, *a priori*, ambos assumem a mesma pretensão de validade, ao proferirem suas falas.

Dada a mudança paradigmática propugnada por Habermas “A idéia do resgate de pretensões de validade criticáveis impõe idealizações, as quais, caídas do céu transcendental para o chão do mundo da vida, desenvolvem seus efeitos no meio da linguagem natural.(HABERMAS, 1990, p.89).” Assim, atuando comunicativamente com vistas ao entendimento, os sujeitos humanos sociais se utilizam da linguagem natural nas “interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo *no* mundo objetivo, *no* mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo.”(HABERMAS, 1987a, v.1, p.499-500).

A rigor, passados 500 anos do contato dos europeus com os povos autóctones deste continente, a tutela destes mantém-se inalterada. A relação educando versus educador é fortemente impregnada pelo agir estratégico deste, que, sob o pretexto de uma superioridade intelectual, impõe àquele, uma visão etnocêntrica, cujos valores são reforçados ainda mais pelo uso exclusivo da língua portuguesa.¹

Transcendendo a questão para o campo da ética do discurso, afirmamos com Habermas, a imperiosa necessidade da superação das imposições provenientes do “paradigma da filosofia da consciência”, no qual, em última instância, recai-se no domínio exercido pelo “ego sobre alterego”, dando origem assim as distorções no âmbito das ações cotidianas.

Pizzi nos lembra que a “Ética do Discurso resolve esse dilema introduzindo a intersubjetividade comunicativa”(1999, p.58) como base de entendimento entre os envolvidos em atos de fala. A rigor esta é a saída encontrada para superar o “procedimento monológico de uma filosofia que reconhece apenas o sujeito particular.”(PIZZI, 1999, p.58).

Ainda consoante a isto, ouçamos Nadja Hermann:

¹ Neste aspecto, em flagrante descumprimento aos preceitos da Constituição Federal que traz, no capítulo III, artigo 210, inciso 2º, a possibilidade de o ensino voltado a atender os estudantes indígenas ser ministrado em linguagem bilingüe. Atentemos para o conteúdo do referido capítulo: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988, Constituição Federal, capítulo III, artigo 210, inciso 2º).

Sob o paradigma da comunicação, o sujeito não é mais definido como no modelo da filosofia da consciência, mas como aquele que tem que se entender com os outros sobre o que é conhecer e dominar os objetos. Assim, no paradigma da comunicação, é fundamental o *enfoque performativo*, presente no entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir. A racionalidade se manifesta em acordos e consensos que são obtidos pelos sujeitos em comunicação. Desta forma, a linguagem apresenta um caráter normativo universal, e a racionalidade existe na conversação. (1999, p.19).

É mister lembrar aqui o histórico abismo existente entre os programas educacionais indígenas, e sua efetivação no contexto escolar. Não estaria o sistema formal de ensino metodologicamente operando sob a égide do paradigma da filosofia da consciência, que se fundamenta na premissa do saber universal enquanto exclusivo e necessário, desconectando assim os temas de sala de aula do contexto vital dos indígenas?

Com efeito, verifica-se ainda hoje, no âmbito da educação escolar indígena, a marca indelével dos princípios norteadores da catequização jesuítica. Nos tempos de outrora objetivava-se uma educação voltada a cumprir fins religiosos específicos, quais sejam salvar os bárbaros gentios do Novo Mundo. Em que pese os tão decantados avanços, hodiernamente verifica-se a mais absoluta tutela dos povos indígenas, submetidos aos ditames do etnocentrismo da sociedade envolvente no que se refere às políticas públicas de educação escolar indígena.²

Na prática o que se tem verificado é que, em que pese os propalados avanços, as ações políticas continuam visando sub-repticiamente a integração total e irrefletida dos povos indígenas ao mundo do sistema, num claro desprestígio ao modo de vida dos ameríndios.

Na medida em que predominam os princípios inerentes à “razão sistêmica”, ocorrerá a instrumentalização do outro, pois sua alteridade lhe é negada enquanto possibilidade de

² Kuno Paulo Rhoden em documento oriundo do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, concernente à educação indígena admite que “No plano governamental ainda são tímidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade que atenda os interesses dos povos indígenas em sua especificidade frente aos não-índios e em sua diversidade interna (lingüística, cultural e histórica)”. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação.

uma vivência baseada nos valores sócio-culturais próprios do grupo ao qual pertence. Isto é caracterizado por Habermas como a colonização do mundo da vida, em que se impõe a uma sociedade, a uma nação ou a um povo, independente dos valores provenientes do seu contexto, uma padronização sócio-cultural, cerceadora e/ou negadora de sua identidade própria.

Ante a esta problemática toda, é no próprio Habermas que nos “socorreremos”, pois compreendemos que sua teoria oferece-nos o mote capaz de enfrentarmos o dilema que se nos apresenta explicitamente da seguinte forma: como deve ser encarada a relação mundo sistêmico *versus* mundo da vida na perspectiva da civilização indígena? Nós pertencentes à civilização cristã ocidental, inequivocamente ainda hoje profundamente marcada com traços da racionalidade sistêmica moderna, o que é que temos de “bom” para oferecer à civilização indígena, sempre considerando que o seu mundo da vida não seja subsumido pelo mundo sistêmico?

Eis enfim, o mote habermasiano: “Tem que escolher uma estratégia teórica que nem identifique o mundo da vida com a sociedade em seu conjunto (sociedade indígena, acréscimo nosso) nem o reduza a elementos sistêmicos.”(HABERMAS, 1987b, v.2, p.210).

Entendemos, que com Habermas , passaremos a conceber a educação indígena em sua singularidade, considerando-se um contexto sócio-cultural em que o mundo da vida vive tensionado o tempo todo pelo mundo sistêmico. Neste sentido, o sistema formal de ensino dá conta de oportunizar aos estudantes indígenas uma formação qualificada do ponto de vista técnico e humanista, sem esquecer os aspectos ainda hoje válidos da cultura do seu povo?

Na perspectiva deste trabalho, importa reconhecer antes de mais nada que o mundo que se “desenha na linguagem” cotidiana é bem outro daquele que um povo indígena se inscreve em seu falar. Daí que a competência aqui tem de se manifestar no âmbito da comunicação em que os participantes do diálogo usufruem do mesmo status independente

dos meios dinheiro e poder. Mas não independente do saber e da criticidade filosófica que conseguem pôr em marcha em uma ação comunicativa argumentada.

Os atos de fala também têm de ter o reconhecimento e a garantia de todos os participantes do processo de comunicação com vistas ao entendimento de sujeitos sociais, que independente do conhecimento e/ou status, buscam uma compreensão comum, até onde for possível, do significado da convivência em sociedade. O interesse de Habermas é “a unidade da razão na multiplicidade de suas vozes.”(HABERMAS, 1990, p.151).

1.3 - Conceito cotidiano mundo da vida

Em sua obra mais abrangente Teoria da Ação Comunicativa, Jürgen Habermas (1987)³ recorre à fenomenologia visando reconstruir hermeneuticamente o conceito mundo da vida. Somente após o exame detido da investigação fenomenológica, ele reconstrói o conceito mundo da vida na perspectiva da ação comunicativa.

Importa distinguir com a Habermas, o conceito mundo da vida, em sua estrutura própria, que enquanto pano de fundo, não pode absolutamente passar pelo crivo da objetividade científica. Mas com base na investigação filosófica, em cujo plano, Habermas fundamenta sua análise (re)construtiva do conceito mundo da vida, como conceito ideal, quase transcendental.

De outra parte, existem as manifestações culturais, que como nos lembra o autor, não podemos nos esquecer que: “Aquilo que se acrescenta à cultura, mediante elaboração e reflexão, não chega *sem mais* ao domínio da prática do dia-a-dia. Ao contrário, com a racionalização cultural, o mundo da vida, desvalorizado em sua substância tradicional, ameaça *empobreecer*.” (HABERMAS, 1992, p.110). Acompanhemos o detalhado estudo, digamos, historicizado do conceito mundo da vida.

Dado que a teoria da ação, da qual Habermas dimana sua Teoria da Ação Comunicativa, é muito ampla, optamos por tomar de pronto o conceito de ação comunicativa⁴, dispensando assim maiores aprofundamentos. Recorremos ao próprio Habermas para lembrar que nessa perspectiva: “A racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber do que com o modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam o saber.”(1990, p.69).

Importa compreender desde já então, que somente a ação comunicativa dá conta de inserir os atores sociais no âmbito de “estruturas do mundo da vida em geral em sua relação com os três mundos objetivo, subjetivo e social”, tendo em vista a “interpretação dentro da qual elaboram as definições comuns de sua situação de ação.”(HABERMAS, 1987b, v.2, p.171).

Embasado no conceito fenomenológico *horizonte*, tal qual o desenvolve Husserl, Habermas enfatiza que somente o “*fragmento de mundo da vida relevante para a situação*”(1987b, v.2, p.175) é posto em discussão por atores que visam o entendimento. Este “fragmento da situação” é passível de tematização pelo conjunto dos sujeitos envolvidos no processo de busca de entendimento com base no saber dos participantes, cuja problematização deve ser aceita por todos os envolvidos no entendimento cooperativamente acordado, primando sempre pela liberdade e pelo melhor argumento.

O conceito fenomenológico mundo da vida, por apresentar as limitações próprias de um paradigma conceitual preso à filosofia da consciência, acaba por tornar fracassada qualquer tentativa de concepção de totalidade. Neste sentido, Habermas encaminha então a investigação pragmática do conceito mundo da vida reconstruído filosoficamente com base nos pressupostos *a priori* do entendimento lingüístico. Significa entender aqui os seres humanos como entes racionais que convivem e se comunicam na vida em geral, em que o

³ Cabe ressaltar que os volumes 1 e 2 que constituem a obra supracitada, assim como a obra “**teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**”, cujas citações serão utilizadas com bastante frequência neste trabalho, tem a tradução do espanhol para o português sob minha inteira responsabilidade.

⁴ Cf. HABERMAS, J. Relaciones con el mundo y aspectos de la racionalidad de la acción en cuatro conceptos sociológicos de acción. In: HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987a, v.1, p.110.

“acervo de padrões de interpretações transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente”(HABERMAS, 1987b, p.176), impõe um convívio social racionalizado, cuja complexidade implica em conflitos e riscos inerentes à própria natureza nem sempre clara do entendimento lingüístico.

Bem entendido que o “fragmento da vida” supramencionado, na perspectiva deste trabalho nada mais é do que o mundo da vida cotidiano do índio e o do não-índio, moderno no caso. No primeiro caso, trata-se de um mundo sagrado e/ou mítico, em que a normatividade engendradora da socialização, ocorre com base na representação do mundo cujo fundamento último sempre será a natureza antropomorfizada, na medida em que é aí que adquirem legitimidade a interpretação da vida em sua totalidade, tendo como pressupostos a priori a sensibilidade, os sentimentos e a afetividade.

Acontece que essa visão de totalidade foi perdida. Daí Habermas propõe à ação comunicativa a tarefa nada fácil de recuperar a unidade do mundo da vida. Necessariamente aqui há que se promover o entrelaçamento entre a verdade, correção e sinceridade das expressões lingüísticas utilizadas no entendimento intersubjetivo. Cabe destacar, que este entendimento deve se dar numa esfera que transcende a própria educação, se fundamentando, então, nas relações inter-culturais, num contexto mais amplo.

Por exemplo: João ao gritar para Pedro, o qual se encontra na cozinha: “me traga rápido a seringa de injeções.”⁵Pedro responde indagativamente: “tu estas sonhando? 1º não há seringa na cozinha, e tu deverias saber. 2º tu certamente não vais querer uma injeção. 3º com que direito tu mandas desta forma? O que é mesmo que tu queres?” Este exemplo nos é paradigmático no sentido de compreender a comunicação humana, enquanto um *telos* de entendimento onde os sujeitos da comunicação devem(1º) cumprir razões de verdade; (2º) devem se referir ao âmbito da razão teórica, estética e prática; (3º) devem estar inserida em um contexto social de convívio.

Do ponto de vista da teoria da ação comunicativa deve-se buscar o consenso com base na capacidade de argumentar por sujeitos humanos sociais que põe, em cena no

momento do acordo, fragmentos do mundo da vida relevantes para a situação. Ou, recorrendo uma vez mais a Habermas, a forma de garantir que “o conceito mundo da vida possua validade geral”, podendo ser aplicado a “todas as culturas e épocas”, reside na postura metodológica de promover “o deslocamento até seu conceito complementar, o de ‘ação comunicativa.’”(1987b, v.2, p.205).

Ou isto posto de outra maneira, importa seguir ainda investigando o esforço teórico habermasiano com vistas a ampliar o conceito mundo da vida. O que significa compreender que:

Na prática comunicativa do dia-a-dia, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de se interpenetrar. Os processos de compreensão do mundo da vida precisam de uma tradição cultural *em toda a amplitude*. Por isso, um dia-a-dia racionalizado absolutamente não pode ser libertado da rigidez do empobrecimento cultural se *um* âmbito cultural, aqui a arte, é rompido com violência, estabelecendo-se um vínculo com *um* outro complexo especializado do saber. Por essa via, *uma* unilateralidade e abstração poderia, no máximo, ser substituída por *uma outra*. (HABERMAS, 1992, p.116).

Enfim, esta breve incursão ao conceito mundo da vida terá de ser aprofundada no decorrer do trabalho. Há que se compreender melhor a natureza não objetiva do mundo da vida: sua estruturação complexa em mundo cognitivo; mundo dos valores (morais), normas, leis; mundo dos valores estéticos, gostos, sentimentos. Estes três mundos da racionalidade humana imbricam-se, afetam-se interna e mutuamente.

1.4 - Imbricamento dos componentes estruturais do mundo da vida

Como possibilidade de resolver as perturbações ocorridas no âmbito das reproduções culturais, Habermas propõe compreender o mundo da vida, enquanto unidade composta de três componentes estruturais. Dado que nos é fundamental compreender

⁵ Ressalta-se que neste diálogo hipotético, João é o filho, Pedro o seu pai.

melhor como se dá o imbricamento destes componentes, convém citar longamente o próprio Habermas:

Se a cultura subministra o suficiente saber válido para que possam ficar cobertas as necessidades de entendimento existentes no mundo da vida, o que a reprodução cultural aporta à manutenção dos *outros dois componentes* consiste em *legitimações* para as instituições existentes, por um lado, e por outro, em *padrões de comportamento eficazes* no processo de formação individual que sirvam de sustentação à aquisição de competências generalizadas de ação.(...) Finalmente, se os sistemas da personalidade têm desenvolvido uma identidade tão sólida que lhes permite dominar com pleno sentido da realidade as situações que surgem em seu mundo da vida, a contribuição dos processos de socialização à manutenção *dos outros dois componentes* consiste, por um lado, nas *interpretações que os indivíduos produzem*, e por outro, em *motivações para atuar em conformidade com as normas*. (HABERMAS, 1987b, p.201-202).

Daí que o conceito mundo da vida enquanto âncora tem de ser imbricado ao conceito de racionalidade; ou seja, compreender o mundo da vida racionalizado significa inserir os componentes estruturais no contexto do mundo do sistema, que por sua vez, tem de ser depurado das perturbações responsáveis pela “colonização do mundo da vida”, o que acontece quando a racionalização não ocorre comunicativamente. Importando lembrar ainda que nessa imbricação concorrem os três modos de razão estruturando assim o mundo da vida, o qual não nos pode ser ofertado enquanto conceito acabado, haja vista se constituir como um processo que ocorre no tempo.

A propósito, Habermas nos lembra com pertinência, que os sujeitos humanos inseridos num contexto social tribal, orientam suas ações com base em expectativas imbricadas *simultaneamente* num plano imanente, isto é, que leva em conta a “situação atual de ação” e, ao mesmo tempo, que leva em conta a comunicação com entes não presentes, isto é, situados no plano da transcendentalidade. Conclui o autor que: “Este tipo de sociedade (...) se reproduz como um todo em cada interação particular.”(HABERAMS, 1987b, v.2, p.221).

Isto posto de outra forma, equívale dizer que os esquemas interpretativos; as legitimações culturais; as normas sociais que justificam do ponto de vista da legitimidade, determinados modelos comportamentais, são todos fatores, que, em seu conjunto,

“plasmam” as imagens do mundo nas quais seja inconsciente em certa medida, e, conscientemente, em larga medida, ancoram as tomadas de postura dos indivíduos humanos socializados em um contexto de um mundo da vida.

Tendo ele a capacidade de se entender – aqui a linguagem é compreendida enquanto suposto a priori de entendimento –, a ação frente à situação social, não pode pressupor unicamente a legitimidade de uma das esferas da razão. Daí que o pressuposto *a priori* válido passa a ser o respeito mútuo quanto a forma com que o outro vê e interpreta o mundo. Com efeito, mesmo que o outro interprete o mundo de um modo antropomorfizado - como a tradição cultural indígena o faz - com que legitimidade o não-índio poderia menosprezar tal interpretação?

Havendo então representações divergentes da realidade, das quais dimanam posicionamentos antagônicos frente à situação social concreta, resultariam fracassados, destarte, os esforços com vistas a um entendimento mútuo capaz de nortear as ações sociais cooperativas, independentemente dos valores provenientes da tradição do mundo da vida divergirem em função de se tratar de contextos culturais diferentes? Que articulações devem ser previamente estabelecidas como forma de garantir uma inserção menos traumática, considerando que, frente o abandono das aldeias verificado nas últimas duas décadas por seus pais, esses atores sociais hoje encontram-se inseridos num contexto urbano industrial, cuja contradição com os valores originários da tradição cultural do seu povo é gritante?

Obviamente trata-se de um problema complexo de difícil solução. Porém, parece-nos pacífico, que deve-se compreender, com a Teoria da Ação Comunicativa, o índio como um ser humano que a rigor é lógico tal qual nós somos. Então, não seria viável pela ciência se promover uma aproximação dos dois mundos, no que for possível? Não é a ciência hoje, crítica o suficiente para não se arvorar numa racionalidade exclusiva? Sabemos que ciência e as religiões cristãs se entendem suficientemente sobre vários assuntos.

No que tange à moral e à ética, igualmente a ciência hodiernamente já não se põe como pretensão de autoridade absoluta! Contrariamente, aceita a competência e a

legitimidade de outras áreas do conhecimento humano. Assim, também no âmbito da estética, da sensibilidade tem-se um poderoso aliado na imaginação criativa, em face à sua universalidade, como já reconhecido por Kant. De forma que, via reflexão conjunta e articulada, nos termos da ação comunicativa, é perfeitamente plausível conceber a educação escolar indígena num contexto que contemple a mútua compreensão e troca de saberes e valores; no respeito ao que é o núcleo essencial dos respectivos mundos da vida que poderão, de um e outro lado, ser recriados.

Cabe destacar ainda que a possibilidade de explorar as potencialidades de interação do sistema com o mundo da vida, está ligada à condição de se promover o “desacoplamento” entre sistema e mundo da vida, com vistas a se promover a interposição “entre cada situação de ação e o horizonte que para cada situação de ação constitui o mundo da vida.”(HABERMAS, 1987b, v.2, p.218). Bem entendido, porém que:

O desacoplamento de sistema e mundo da vida não poderá ser entendido como um processo de diferenciação de *segunda* ordem enquanto enredamos, ou bem na perspectiva sistêmica, ou bem na perspectiva mundo da vida, em vez de buscar as relações de transformação entre ambas.”(HABERMAS, 1987b, p.219).

Podemos perceber que o imbricamento entre mundo e mundo da vida, trata-se de uma questão complexa! Na verdade a condição primeira para que se imbriquem os dois conceitos é que: “*Aquilo sobre que os participantes na interação se entendem entre si, não deve contaminar-se com aquilo desde onde iniciam e discutem suas operações interpretativas.*”(HABERMAS, 1989a, p.489). Ou seja, fica claro aqui que os participantes com vistas ao entendimento têm de pressupor um “*contexto que é a situação*”, o qual por seu turno, tem de estar imbricado com o “*contexto formador de horizonte dos processos de entendimento.*”(HABERMAS, 1989a, p.494).

Implica compreender neste contexto, o necessário “descentramento” do mundo no qual o sujeito humano social está inserido enquanto cultura, tradição, etc. Ou seja, promovendo a descentração de si mesmo, do seu mundo da vida, o sujeito humano social, se entenderá cada vez mais e melhor com o outro da comunicação, que com sua compreensão totalizadora, torna-se capaz de estabelecer assim novos horizontes de

possibilidade para o entendimento intersubjetivamente estabelecido pelo diálogo, pela conversa. Para a perspectiva deste trabalho, o índio e o não-índio têm de, cada um de sua parte, descentrar-se do seu mundo para facilitar então o entendimento possível entre ambos.

1.5 - Atos de fala compartilhados intersubjetivamente enquanto condição de possibilidade de entendimento do mundo da vida

Reconhecendo que os seres humanos cotidianamente estabelecem relações com base em “ações lingüísticas” e “não-lingüísticas”, Habermas pondera que cabe à filosofia preocupar-se com as ações inerentes à linguagem, dado que somente: “As ações lingüísticas interpretam-se por si mesmas, uma vez que possuem uma estrutura auto-referencial.”(HABERMAS, 1990, p.67). Daí que as ações humanas só tornam-se compreensíveis se forem efetivamente proferidas. Ou usando novamente o autor: “a atividade não-lingüística não oferece por si mesma essa perspectiva – ela não revela *a partir de si mesma* o modo como foi planejada. Somente os atos de fala preenchem essa condição.”(HABERMAS, 1990, p.67).

Aderindo à perspectiva teórica de J. L. Austin (1990)⁶ para quem todo ato de fala traz inerente ao seu proferimento um conteúdo accional, Habermas promove o imbricamento da linguagem com o saber acerca de um horizonte originário do mundo da vida, como forma de engajar os participantes da ação verbal em um mesmo “contexto intersubjetivo com vistas a um entendimento comunicativo.” (HABERMAS, 1990, p.67).

Isto posto, cabe a indagação: há como escapar das armadilhas do uso da fala enquanto forma de domínio de um falante em relação a um ouvinte ou vice-versa? Se assumirmos o pressuposto de que a linguagem se constitui como um construto humano social, racional; inerente ao seu uso nos atos de fala, há duas situações distintas.

⁶ AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Ates Médicas, 1990.

Na situação hipotética (a) o falante age diretamente sobre o ouvinte, visando “fins estratégicos”, tentando obter “gratificação” através de “ameaça”, “sugestão ou engano” (HABERMAS, 1990, p.67). Em tal situação, o ouvinte é concebido enquanto oponente a ser derrotado pela ação racionalmente calculada. Aqui o mundo da vida não é compartilhado intersubjetivamente por falante e ouvinte. Em outra situação, hipótese (b), cooperativamente falante e ouvinte buscam o “consenso”, compartilhando o mundo da vida, preponderando a ação com vistas ao entendimento. Este é acordado, lançando-se mão de argumentos e contra-argumentos, cuja “pretensão de validade criticável”, resulta num “consenso provisório.”(HABERMAS, 1990, p.67).

Para Habermas ao “agir comunicativo” – situação (b), impõe-se “condições mais rigorosas”. Daí a necessidade de promover-se um deslocamento do *telos* de entendimento para o âmbito da ação comunicativa, cuja mediação é feita pela linguagem:

O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumento.(1990, p. 72).

Cabe aqui acompanhar o esforço empreendido por Habermas no sentido de redirecionar a racionalidade humana enquanto mediadora da ação lingüística. Ou seja, ao mesmo tempo que ele reconhece quão perversamente a razão pode ser utilizada instrumentalmente com o objetivo de dominar o outro, em sua pura forma de uso estratégico; de outra parte, deslocada do âmbito da consciência humana prepotente para o do “agir comunicativo”, a razão humana se torna no mecanismo indispensável para compreender o significado de uma expressão lingüística.⁷ A rigor, o autor esclarece que

⁷ A propósito, na entrevista transcrita do original *New left Review* de maio/junho de 1985, pela revista *Novos Estudos Cebrap* (setembro de 1987) é o próprio Habermas que diz “...Mas não acredito mais na teoria do conhecimento como *via régia*. A teoria crítica da sociedade não precisa provar suas credenciais em primeira instância em termos metodológicos, necessita uma fundamentação substantiva, que permita escapar dos afunilamentos produzidos pelos parâmetros conceituais da filosofia da consciência” (1987c, p.80).

“Existe uma relação tríplice entre o significado de uma expressão lingüística e: a) *O que se entende* com ela; b) o que *se diz* nela; c) *o modo de sua utilização no ato de fala*.”(HABERMAS, 1990, p.78).

Habermas enumera “as três teorias do significado mais conhecidas”, a saber: “a semântica intencionalista (Grice, Bennett e Shiffer); “a semântica formal (Frege, o primeiro Wittgenstein e Dummett); e, por fim, “a teoria do significado enquanto uso do segundo Wittgenstein”. Com efeito ele constata problemas insolúveis no bojo dessas teorias, pois em última instâncias, assentam-se na interpretação da linguagem baseando-se no significado lógico/semântico do proferimento utilizado em um ato de fala. Propõe então seguir outro caminho:

A sugestão que se apresenta então consiste em não definir mais semanticamente a pretensão de verdade, nem reduzi-la apenas à perspectiva do falante. Pretensões de validade formam o ponto de convergência do reconhecimento intersubjetivo por parte de todos os participantes. Elas desempenham um papel pragmático na dinâmica que perpassa a oferta do ato de fala e a tomada de posição do destinatário em termos de “sim/não”. Esta *guinada pragmática* da semântica da verdade implica uma transformação da “força ilocucionária.”(...)Assim, o componente ilocucionário transforma-se na sede de uma racionalidade, a qual se apresenta como um nexos estrutural entre condições de validade, pretensões de validade a elas referidas e razões para seu resgate discursivo.(HABERMAS, 1990, p.81).

A teoria da significado de Habermas é fundamental aqui. Porque cada afirmação para ser racional e ter significação deve preencher três requisitos: verdade; correção; veracidade. Falar significa conferir a um ato de fala um significado compreendido não só pelo falante, mas também pelo ouvinte; o ato de fala tem de expressar uma forma de vida verdadeira, porque legítima, porque autêntica. Isto porque no contexto da ação comunicativa falante e ouvinte, ao proferirem seus atos de fala, estão se referindo ao mesmo tempo a algo que diz respeito aos três mundos, ou seja, ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo. Daí que ao se expressarem devem pressupor as seguintes pretensões de validade:

- de que o enunciado que faz é verdadeiro (ou que se cumprem, com efeito, as condições de existência do conteúdo proposicional mencionado);

- de que a ação pretendida é correta por referência a um contexto normativo vigente (ou de que o contexto normativo a que a ação se atem é ele mesmo legítimo), e
- de que a intenção manifesta do falante é, com efeito, a que o falante expressa. (HABERMAS, 1989a, p.493).

Assim estão preenchidas as condições de possibilidade para que em um ato de fala estejam implicadas as condições engendradoras de um acordo mutuamente constituído. Então qualquer comunicação mediada lingüisticamente para adquirir o estatuto de significação real, deve satisfazer as exigências de imbricar as três esferas da razão, que definem a ordem da cultura, das valorações legais e da ordem expressiva estética. São como esferas distintas da vida que estruturam o mundo da vida, e, mesmo distintas, elas se imbricam na prática cotidiana e se afetam mutuamente; se possibilitam mutuamente. Até Kant faz referência a esta imbricação das esferas que estruturam a vida quando enuncia o imperativo categórico da razão prática: “Aja de tal forma para que possas querer que os motivos de tua ação se tornem universais.”

Esta mútua afecção das esferas de valor da razão, perfazem o caráter propriamente humano do nosso ser e é na ação comunicativa que esta exigência se cumpre de modo explícito, reflexivo. Na ação comunicativa não se gera novo conhecimento mas um entendimento acerca de um acerto, que abre um espaço de sentido no qual as competências técnicas, a eticidade da ação e o gosto, a preferência, se encontram e os indivíduos interagem e convivem num entendimento de fundo assegurado.

Isto posto pretende-se a partir da teoria habermasiana questionar o modelo de escola que instrumentaliza o estudante, inculcando-lhe os padrões culturais completamente alheios à sua cultura, aos usos e costumes do seu povo. A tematização dos assuntos a serem discutidos numa relação intersubjetiva (educador/educando) tem de ser feita numa perspectiva que contemple o discurso com significação para o ouvinte; sobretudo quando se trata de educar com vistas à verdade, para o bem ético/moral ou para a sensibilidade, isto é, na perspectiva da educação artística, do gosto.

Ademais temos de compreender que a dimensão moral e estética também afetam a educação teórica, objetivando a obtenção do conhecimento. Mas conhecimento que os índios podem querer, podem entender a importância. Essa é pré-condição para encetar um esforço coletivo no sentido de qualificar a atuação docente em sala de aula, a qual tem de ser estabelecida sob os pressupostos do mundo indígena a partir do qual o ser humano estabelece uma forma de compreensão inteligível da realidade, com vistas ao bom entendimento em seu agir cotidiano coletivo. Na perspectiva habermasiana, a ação educativa não pode em absoluto ser concebida estrategicamente:

Uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições mais rigorosas. Os atores participantes tentam definir *cooperativamente* os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. (...) O agir comunicativo distingue-se, pois do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. (HABERMAS, 1990, p.72).

1.6 - Conceito mundo da vida como pressuposto *a priori* de entendimento

É importante ressaltar que o tema posto em debate com vistas ao entendimento racionalmente motivado, tem seu “horizonte relevante para a situação” deslocado ora na perspectiva do falante, ora na do ouvinte. Isto porque na trama das tematizações discursivas intersubjetivamente compartilhadas, entram em cena pretensões de validade dimanadas de valores estandartes originários do mundo social, mundo objetivo, e, principalmente, do mundo subjetivo, ao qual o falante tem um “acesso privilegiado”. Para Habermas, torna-se imprescindível aqui considerar os diferentes modos de emprego da linguagem pelos falantes e/ou ouvintes. Assim, a linguagem deve ser claramente compreendida em sua complexa relação:

- Com algo no mundo objetivo (como totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros; ou

- Com algo no mundo social (como totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas); ou
- Com algo no mundo subjetivo (como totalidade das próprias vivências as quais cada qual tem um acesso privilegiado e que o falante pode manifestar verazmente ante um público), relação na qual os referentes do ato de fala aparecem ao falante como algo objetivo, como algo normativo ou como algo subjetivo. (HABERMAS, 1987b, v.2, p.171).

Ressalte-se que para os participantes na comunicação, seja na perspectiva de falantes ou de ouvintes, importa compreender que não há como dissociar o acervo de saberes dimanados das “tradições culturais, das solidariedades dos grupos integrados através de valores e normas”, e, das “competências dos indivíduos socializados”; os quais constituem o “pano de fundo do mundo da vida”. Somente um consenso daí advindo, pode conferir legitimidade à competência argumentativa de sujeitos capazes de linguagem e ação. Isto porque, entende Habermas, somente na perspectiva da ação comunicativa, o conceito mundo da vida, enquanto “acervo de saber” compartilhado intersubjetivamente, fica entretecido simultaneamente em seus três componentes estruturais, os quais são fundamentais para se compreender racionalmente a ação de sujeitos capazes de linguagem e ação.

Na perspectiva da ação comunicativa, o entendimento lingüístico diz respeito *simultaneamente* a algo referido aos três mundos. Embora sejam trazidos a tona, no momento da efetivação do ato de fala, apenas aquelas “manifestações ou emissões” relevantes para uma dada situação, cuja validade é pretendida legitimamente tendo em vista a reciprocidade, isto é, tanto na perspectiva do falante quanto do ouvinte.

Cabe ressaltar que no contexto da ação comunicativa “não podemos entender que significa *provocar* lingüisticamente *efeitos no ouvinte* se antes não sabemos que significa que falante e ouvinte possam chegar a um *acordo* sobre algo com a ajuda de atos comunicativos.”(HABERMAS, 1989a, p.499). Ou seja, a condição de possibilidade para que falante e ouvinte se entendam está ligada ao fato de que sejam usados, nos atos de fala, expressões lingüísticas compreensíveis, e decifráveis do ponto de vista do código lingüístico comum a ambos. Assim, a interação entre falante e ouvinte revela-se eficaz na

medida em que são criados espaços com vistas a ação comunicativa, conectando, via pretensão de validade, o ouvinte com o falante e vice-versa.

Neste sentido, cabe dizer ainda que na perspectiva da ação comunicativa, em conformidade com a representação de mundo, derivam os modos de conhecer e interpretar o mundo da vida em seu aspecto de normatividade. O mundo da subjetividade se dissolve em parte na integração social que o interpreta.

Habermas, no entanto, vê nos modos divididos da razão numa conexão interna mesmo sem reconhecer uma unidade em que seja possível a reconciliação: 1º a tensão que se constitui no modo normal da existência humana⁸. Da distância havida entre as duas representações e interpretações da experiência, resultam grandes obstáculos para a educação moral, sendo os de maior relevância: a incongruência dos princípios morais/éticos que sustentam a ordem moral do mundo moderno e do arcaico; as imagens do mundo com as quais se constitui o universo simbólico de um povo; diversidade quanto ao imaginário filosófico, religioso, mítico, científico do índio e do não-índio.

O conceito mundo da vida enquanto conceito complementar da ação comunicativa é encarado por Habermas como a garantia de ultrapassar os limites impostos pela investigação cognitivista fenomenológica, a qual imputa exclusivamente à subjetividade (o eu solipsista) a definição do tema que supostamente é considerado ou não relevante para uma dada situação, de cujo possível entendimento dimana uma ação social. Habermas lembra que não mais havendo consciência transcendental, o saber do mundo da vida é como um saber universal, incondicionado, ideal e com o qual entendemos a situação concreta, empírica – e também como o saber trivial, ou ainda como recurso.

Como forma de “corrigir a *redução culturalista do conceito de mundo da vida*”(HABERMAS, 1987b, v.2, p.193), tal qual a filosofia da consciência propugna, Habermas recorre à análise dos processos de reprodução cultural, integração social e socialização, enquanto componentes estruturais do mundo da vida, de cujo imbricamento

⁸ Cf. mais acima “3.1 Choque entre culturas: “fricção interétnica””, onde abordamos com mais profundidade a questão da “tensão” prevalente na relação entre índio e não-índio.

podem emergir “condensações e sedimentações dos processos de *entendimento, da coordenação da ação* e da *socialização*, os quais passam através do agir comunicativo.”(HABERMAS, 1990, p.96).

Para Habermas o mundo da vida tem um componente estrutural transcendental no saber e nas habilidades do indivíduo humano, sem o que não há como o mundo da vida se constituir como tal. Ou seja, é o mundo da vida no sentido cotidiano e hermenêutico analisável, que é reconstruído em sua complexidade, que se constitui em *a priori* ideal com o qual a situação empírica é pensada e entendida.

Isto implica entender o mundo da vida habermasiano diferentemente do que Heidegger o entende. Segundo a concepção heideggeriana o mundo da vida é analisado com base numa idéia abstrata universal. No âmbito da ação comunicativa, o mundo da vida é compreendido enquanto uma processualidade que se dá em função daquele recurso resgatável colocado à disposição como um *a priori*, mas que também o mantém e transforma. Aqui se pode ver a dificuldade do encontro entre mundos concretos diversos entre si, porém humanos, mesmo assentados em categorias analíticas que estejam apenas embrionárias. Mas é nisso fundamentalmente que constitui a inovação da ação comunicativa: sempre podemos e devemos apostar na possibilidade de entendimentos progressivos.

Há que se atentar ainda sobre o alerta feito por Habermas relativamente aos riscos inerentes às versões *culturalista, institucionalista* bem como no âmbito da *teoria da socialização*, as quais reduzem o conceito mundo da vida a uma “versão unilateral”; olvidando assim as perturbações que ocorrem no contexto das interações sociais de sujeitos capazes de linguagem e ação, que se vêem premidos pela tradição cultural. Isto ocorre na medida em que os atores sociais se mantêm inconscientemente presos ao saber preteórico, porquanto constitui-se numa modalidade de saber a-problematicamente solicitado pelo ator/falante.

De forma que a socialização de sujeitos que visam interpretações comuns da situação, objetivando o entendimento mútuo sobre algo no mundo, sofre, portanto, sérios

entraves cuja solução necessariamente recai para o âmbito da comunicação intersubjetiva. Cabe sublinhar que a socialização compreende aqui a educação com vistas a inserção dos atores sociais nos três modos estruturais da razão para que possam ser cidadãos competentes e que possam se entender e conviver com outros.

Com efeito, Habermas compreende que “o saber não-temático, do mundo da vida que serve de pano de fundo está presente de modo implícito e pré-reflexivo.”(HABERMAS, 1990, p.92). O autor atribui-lhe três características básicas. Primeiramente, lembra-nos que o saber do mundo da vida assim caracterizado, se apresenta aos atores sociais na forma de “*certeza imediata*”, na qual paradoxalmente, as experiências, a fala, e a ação das pessoas, são tomadas enquanto condição de validade absoluta, inquestionáveis, infalíveis.

Em segundo lugar, este saber originário do “pano de fundo do mundo da vida” adquire a forma de uma “*força totalizadora*”. Esta totalidade, dadas suas características de “indeterminação, porosidade e intransponibilidade”, e, por se assentar essencialmente “num mundo compartilhado intersubjetivamente”, faz uso da fala enquanto meio de comunicação em que “os mundos vitais habitados coletivamente encontram-se engrenados, entrecruzados e entrelaçados como o texto e o contexto.”(HABERMAS, 1990, p.93).

A terceira característica apontada por Habermas é a do “*holismo*”. Esta característica apresenta, num primeiro plano, o saber originário do mundo da vida, cujo contexto cultural não é suficientemente bem compreendido pelo ator social, sob a forma de um saber “emaranhado e intransparente”. Daí que para a perspectiva da interação social “É preciso falar a mesma linguagem e como que entrar no mundo da vida, compartilhado intersubjetivamente por uma comunidade lingüística, a fim de poder tirar vantagens da peculiar reflexividade da linguagem natural.”(HABERMAS, 1990, p.67).

Se bem entendemos Habermas, impõe-se aos atores sociais penetrar num segundo plano de entendimento intersubjetivo com vistas ao entendimento, agora sob a mediação da linguagem. Aqui este saber sobre um contexto assenta-se num pano de fundo diverso para

pelo menos um dos falantes/ouvintes, cuja mediação cabe então à linguagem enquanto telos de entendimento intersubjetivo.

Daí impõe-se o respeito pela tradição cultural de um povo, enquanto manifestação simbólica do mundo da vida cuja representação milenar embasada nas três características supracitadas, serve como garantia de convivência harmoniosa dos atores sociais, com a alteridade, com a natureza e com as entidades religiosas supremas. Neste sentido, encaramos como legítima a exigência de mais respeito à tradição do mundo da vida dos povos indígenas, quando por exemplo, as autoridades constituídas propõem projetos educacionais que, pelo menos no âmbito dos discursos oficiais, visam atender as aspirações de vida destes povos. Pergunta-se: eles foram consultados na pessoa das lideranças com maior experiência da história de vida de seu povo?

Deve-se ressaltar que esta tradição cultural supramencionada não é a que resulta da análise iluminista que acaba por reduzir a razão há uma única esfera. As três esferas da razão estão presentes no mundo da vida como totalidade, que se colonializa ante a negação da legitimidade de qualquer uma das esferas da racionalidade.

Reconhecemos quão complexa é a questão do entendimento entre índio e não-índio! Isto porque, em face aos riscos inerentes à própria ação comunicativa, há situações limites em que falante e ouvinte não conseguem coordenar de forma comum suas ações. Destarte as relações sociais acontecem em um plano de ação que nem sempre se baliza em um entendimento intersubjetivamente constituído, resultando em fracasso neste caso, em função de que não foi atingido o reservatório de saber no qual as pessoas podem estabelecer um entendimento comum da situação.

Porém, numa perspectiva temporal, bem entendido, vale a pena apostar na possibilidade de entendimento entre índio e não-índio. A interação assim concebida implica em mútuo reconhecimento do outro da comunicação com seu modo próprio de ver o mundo, com seus gostos, seus quereres. Importa aqui compreender claramente o seguinte: o sujeito humano social, para Habermas, necessita se ancorar em algo; para o autor esta âncora é o mundo da vida.

Na perspectiva deste trabalho, como vimos explicitando, importa buscar uma melhor compreensão de como se afetam mutuamente dois mundos diferentes entre si: o mundo da vida arcaico e mundo moderno. Em que medida, nós com nosso pretense saber superior, nos deixamos afetar pelo *modus vivendi* do índio, o qual se inscreve numa interpretação de totalidade do universo, cujas categorias míticas não são reconhecidas como legítimas pela nossa cientificidade? Enfim, se a condição primeira de reconhecimento do outro é entendê-lo assim como ele é, na medida em que não nos descentramos de nosso mundo, em nossas ações cotidianas, principalmente no que se refere ao âmbito da educação, não estaríamos agindo estrategicamente, colonizando assim o mundo da vida do outro (ameríndio)? O que é e em que implica esta colonização?

CAPÍTULO II

II - A COLONIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA

2.1 – Breve caracterização do projeto iluminista: a razão restrita ao âmbito da cognição

Seguindo a linha de pensamento de Habermas em seu conceito âncora mundo da vida, cabe-nos neste capítulo, um estudo do projeto pedagógico moderno, por acreditarmos que a educação hoje é tributária em larga medida dos ideais propugnados pelos pensadores modernos. A rigor, em sendo o projeto pedagógico iluminista com seu ideário de emancipação e a autonomia das ações humanas, o ápice da modernidade, no que tange a formação humana em geral, importa analisar até que ponto o iluminismo representa um processo de colonização do mundo da vida, na medida em que enceta um modelo de educação assentado estritamente na razão humana, enquanto possibilidade única de esclarecimento (aufklärung).

Os pensadores iluministas esmeram-se na tarefa de elaborar uma pedagogia do esclarecimento (Aufklärung). Para Immanuel Kant figura mor do iluminismo:

ESCLARECIMENTO [‘Aufklärung’] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.(1974, p.100).

Em momento algum na história do pensamento humano, houve pensadores tão intensamente preocupados em compreender o fenômeno humano em sua mais profunda essencialidade como os modernos. Isto, mesmo esquecendo a existência concreta, concebem o homem enquanto um ser dotado de inteligência, enquanto ainda em potência, cuja potencialização manifestar-se-ia por meio da condução de uma inteligência suprema.¹

Isto constitui-se ainda hoje no grande dilema da educação, um dilema difícil de ser solucionado! Talvez a grande lição do estudo da teoria do agir comunicativo de Habermas, constitui-se de uma certeza insofismável: não se trata de confiarmos em receitas pré-determinadas por pretensos iluminados educadores, capazes de solucionar os inúmeros problemas inerentes à educação. Para o âmbito deste trabalho, equivale dizer que a autodeterminação dos povos indígenas incide fundamentalmente sobre esse questionamento incisivo feito por Kant ainda no século XVIII. Ou seja, em que sentido podemos afirmar que hoje os povos indígenas têm condições de auto-definição no que se refere às opções de o “que ensinar?” e “como ensinar as suas gerações constituídas de crianças e jovens”, frente ao encantamento das maravilhas tão propaladas por este mundo globalizado?

Por seu turno, o filósofo francês René Descartes (1596-1650) se nos apresenta como figura paradigmática da preocupação filosófica/epistemológica dos modernos. Particularmente em sua obra *Meditações* na qual “põe a filosofia na rota da preocupação com o conhecimento”(GHIRALDELLI, 1997, p.14). Assim, Descartes promove a virada epistemológica: começando da dúvida, conclui pela possibilidade do conhecimento da verdade tão-somente por parte do sujeito pensante e adulto, visto que a criança, pela própria condição natural, estará *fechada* aos caminhos do livre curso da razão, como processo de busca da verdade. Porém, a verdade enquanto livre manifestação da subjetividade de um “eu solipsista” imbuído de sua linguagem tanto pode ser concebida como remédio, cosmético ou veneno: *Pharmakon*, segundo Platão.(CHAUI, 1995, p.136). Ou seja, na

¹ a rigor, a concepção moderna deslocar-se-á de um plano transcendente platônica para o imanente/idealista Kantiano, exceção feita a Rousseau, como veremos.

concepção platônica, linguagem como *remédio* significa que, por seu intermédio, podemos adquirir novos conhecimentos. Linguagem como *veneno*, traz adjacente ao seu discurso a sedução da palavra. Enfim, linguagem *cosmético*: significa inverter a realidade por meio da fala.(CHAUI, 1995, p.137).

Fica claro que a linguagem, como a manifestação substantivada do fenômeno humano,² é a parte constituinte mais importante da construção produzida pela sua subjetividade. Com o propósito de reforçar a ênfase e significado dados à linguagem enquanto manifestação restrita ao âmbito da subjetividade, vale citar as palavras de Cris Weedem:

O pressuposto de que a subjetividade é construída implica que ela não é inata, não é geneticamente determinada, mas socialmente produzida. A subjetividade é produzida numa gama de práticas discursivas – econômicas, sociais e políticas – cujos significados são um terreno constante de luta pelo poder. A linguagem não é a expressão de uma individualidade singular; ela constrói a subjetividade do indivíduo sob formas socialmente específicas.(Apud, GIROUX, 1993, p.59)

Seres pensantes que somos, devemos buscar através do diálogo, interagindo com as subjetividades constituintes do todo social, a transcendência do momento atual, objetivando uma interação social que contemple o maior número possível de atores sociais. Do ponto de vista educacional, combater hoje a exclusão do outro é tarefa emergencial do educador, sintonizado com a história de vida do seu povo. Logo, a educação como o *locus* privilegiado de transmissão e, ao mesmo tempo, renovação cultural, é, por excelência, o baluarte da formação do *ethos* de um povo.

2.2 - O iluminismo e a subjetivação do mundo

Nos ocuparemos agora da análise do movimento filosófico-iluminista no que tange à educação. Na linha de análise adotada neste trabalho, importa aprofundar a análise

² Termo raptado das teorias de Recursos Humanos. Cf. Toledo (1983, p.40), “fenômeno que o homem buscou durante os milênios de sua evolução, e busca teimosamente hoje, condições de liberdade para poder assumir a responsabilidade na condução de seu projeto.”

pertinente ao predomínio da racionalidade tecno/científica sobre educação, resultando no ensino assentado exclusivamente na racionalidade científica! Daí que a colonização do mundo da vida dos estudantes indígenas ocorre pelos mecanismos instrumentalistas de ensino/aprendizagem que valorizam tão somente o saber propugnado pela ciência.

Em seu conjunto os pensadores iluministas demonstram um radical ceticismo quanto a verdade imposta pelas autoridades eclesiásticas e civis no campo da educação. Como forma de superar este quadro de submissão total aos ditames institucionalmente determinados, propõe-se o caminho da autonomia do sujeito, o qual sob o império da razão, aufere o verdadeiro conhecimento. A construção da verdade cabe assim à mente iluminada do indivíduo, cuja realidade passa do âmbito da ordem da revelação de cunho metafísico/religiosa para o da representação subjetivista da realidade última dos fatos possíveis de objetivação.

Isto posto de maneira diferente, equívale dizer que o pensamento pedagógico iluminista inaugura uma nova fase filosófica: ao invés de continuar pela vereda obscura da verdade enquanto revelação, toma o rumo da compreensão do conhecimento da essencialidade do real. Ou seja, procura investigar fundamentadamente até que ponto a verdade das coisas representadas no intelecto humano estaria em consonância com sua essência última. Oportunamente recorreremos ao conceito *subjetivação do mundo* de Paulo Ghiraldelli, o qual nos é altamente elucidativo:

A subjetivação do mundo é marca do advento dos tempos modernos, isto é, o parâmetro de distinção entre o pensamento antigo e o pensamento moderno. Quando os antigos enveredaram pelo pensamento racional, inauguraram a filosofia com a pergunta ‘o que é a realidade?’, que queria, em contraposição ao mito e às aparências, encontrar a verdade, o *essencialmente real*. A essa pergunta eles deram dupla resposta: o real é *physis*; o real é o *ser*. Como sabemos, a primeira resposta é jônica, e inaugura a filosofia como cosmologia; a Segunda resposta é eleática, e traça os rumos da filosofia como ontologia. Ora, a pergunta dos modernos é outra. Em vez de indagarem pelo real, os modernos querem saber ‘como é possível o conhecimento (do real)?’. Ao fazerem isto, optam pela *intentio obliqua* em detrimento da *intentio recta*; ou, em outras palavras, colocam entre o saber e o chamado objeto (o real) a figura do sujeito. Com isso, formulam um novo entendimento do existente e uma nova noção de verdade. Se para os antigos o existente é *presença*, os modernos vão entendê-lo como *representação*; e isto porque, diferentemente dos antigos, os modernos não entendem a verdade como o que é *desvelado*, mas sim como *certeza*. Assim, a verdade tomada como certeza e o existente tomado como representação indicam, claramente, que a

referência dos modernos, quando falam do real, se desloca para o plano subjetivo. É neste sentido que a modernidade é o tempo da subjetivação do mundo.(GHIRALDELLI, 1997, p.112-113).

Note-se que a subjetivação do mundo é empreendida por um sujeito racional, porquanto plenamente apto a auferir a autonomia intelectual frente às forças mágicas inculcadas pelas explicações de cunho religioso metafísico. Na verdade a representação do mundo, em sua dimensão terrena, passa da esfera da metafísica religiosa, para a metafísica de cunho filosófico/científico.

De acordo com o projeto emancipacionista do iluminismo, o homem concebido em sua razão dominadora, tem amplas condições de conhecer a realidade intramundana desde que se volte à contemplar a verdade instrumentalizando-se com o rigor de um método infalível em seus fundamentos. Para o âmbito deste trabalho importa compreender, com Kant, que o mundo dos fenômenos só se oferece ao sujeito enquanto conhecimento, na justa proporção do uso que ele fizer das suas capacidades racionais.

2.3 - A figura emblemática de Kant

Neste sentido o Kant educador, em sua obra *Sobre a Pedagogia* desenvolve de forma brilhante inúmeras idéias concernentes a “arte de educar”, tida entre as mais difíceis tarefas humanas. Aqui necessariamente há que se partir do suposto de que Kant, fruto de um pensamento prevalente na época, se ocupa fundamentalmente em estabelecer em que condições é possível conceber um sujeito autônomo, emancipado, de forma a fazer uso de sua razão. Assim estariam estabelecidas as condições de possibilidades de um conhecimento de base universalista e transcendental, condição única do sujeito auferir o status de homem, enquanto animal racional.

Seria coerente deduzir de Kant que o mundo, a realidade, não está mais ali perante o homem para ser desvelado de acordo com os desígnios divinos, mas sim para ser

representado subjetivamente. Em outras palavras, a verdade não é eterna, absoluta, cuja existência sempre existira independente da vontade, ou dos desejos humanos. A verdade só é considerada como tal se passar pelo processo de assimilação e representação por parte do sujeito cognoscente.³

Coerente com sua tese, segundo a qual, o sujeito terá de conhecer primeiro a si próprio, para posteriormente ter assim estabelecidas as possibilidades de condições subjetivas de conhecimento do mundo. Kant ocupa-se em definir em sua mais absoluta essência o que é a natureza humana: “1. disposição do homem à *animalidade*, como ente vivo; 2. disposição à *humanidade*, como ente vivo e ao mesmo tempo racional; 3. sua personalidade, como ente racional e ao mesmo tempo *responsável*.”(PRESTES,1995, p.52).

A garantia que o sujeito tem de estar realizando uma representação condizente com a realidade passa essencialmente pelo uso correto da razão, tendo o sujeito de se submeter ao processo de educação, com vistas à elevação intelectual, a qual o eleva à situação de “maioridade”. Nadja Hermann Prestes, após esclarecer a dicotomia kantiana entre razão prática x razão teórica, lembra que o filósofo de Königsberg estabelece as condições teóricas para que se conceba o homem em sua duplicidade “epistêmica e moral”. A autora enfatiza que “por defender uma razão legisladora e uma ação autônoma, a idéia de uma educação que torne o homem sujeito epistêmico e moral efetivamente, é central na teoria da educação do filósofo.”(PRESTES, 1995, p.51).

Em *Sobre a Pedagogia* é o próprio Kant que associa o aprimoramento da natureza humana à educação, ao afirmar que: “a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar aquela forma que em verdade convém à humanidade.”(1996. p.17).

Sujeito racionalmente autônomo significa aqui livre dos dogmas e crenças impostas pela educação clerical, a qual em seu afã de educar para a fé, subsumiu as potencialidades

³ A rigor, sob o ponto de vista epistemológico, inaugura-se na modernidade, a inversão do primado do sujeito sobre o objeto; o “eu penso” egótico cartesiano é paradigmático nesta inversão epistemológica, cuja mente iluminada do sujeito pensante redime-se dos erros mediante a suspensão da dúvida do “eu solipsista” depurado pela razão subjetivista.

cognitivas subjetivas, engendradoras de um sujeito autônomo e emancipado dos pavores e medos incutidos pela Igreja. Aqui a máxima seria a de “conhecer o mundo para dominá-lo”.

Assim estariam implementadas as condições de possibilidades da subjetividade autônoma; cuja racionalidade assentada no poder humanizante pela disciplina, possibilita ao ser humano em formação, emergir da situação inumana de animalidade à situação de superioridade intelectual. Este estágio é conseguido na medida em que o sujeito se alçou à condição de intelecto adulto maduro, porquanto submetido aos ditames da razão. Justifica-se então o fato de o homem necessitar da educação a fim de manifestar nas suas ações cotidianas concretas a essencialidade da natureza humana.

Em sendo, portanto, a educação, com seu poder de disciplinamento, a promotora no homem de suas propensões naturais, cabe então estabelecer as funções que a educação deve desempenhar para evitar que o homem se desvie do reto caminho da humanização. A rigor, Kant esboça os objetivos a serem perseguidos no processo educacional, como arte processual, o qual se sustenta numa visão de homem, que em linguagem hodierna, pode ser caracterizada como holística, na medida em que propõe:

Na educação, o homem deve, portanto,

- 1) Ser *disciplinado*. Disciplinar quer dizer; procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
- 2) Deve o homem tornar-se *culto*. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos(...)
- 3) A educação deve também cuidar que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência(...)
- 4) Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.”(KANT, 1996, p.27).

Em que pese um certo cientificismo presente na concepção kantiana de educação assim como os preconceitos característicos da concepção iluminista, este pensador inova na medida em que insere a educação no âmbito da moralidade, sentenciando que “de fato,

como poderíamos tornar os homens felizes, se os não tornarmos morais e sábios?”(KANT, 1996, p.29).

Embora sua ética esteja ainda muito carregada de uma certa transcendentalidade e/ou universalidade, tidas hoje , como inatingíveis por muitas correntes investigativas, não há como deixar de reconhecer o mérito e a validade dos fundamentos éticos dados por ele à educação. Ou seja, Kant justifica a arte de educar os homens enquanto um dever/ser do homem levado à condição de adulto/culto, civilizado e instruído no âmbito de uma racionalidade voltada para um contexto humano em todas as suas dimensões, com as quais o homem se torna inalienavelmente predisposto a se auto-constituir como um ser livre. Para isto, propõe Kant como ponto de partida, um sujeito plenamente potencializado em suas faculdades mentais a fim de fazer o uso correto da sua razão, pois só assim, estaria então ele apto a fazer uso do livre arbítrio, sabendo escolher, portanto, o que é moralmente correto.

Percebemos aqui um Kant bastante otimista quanto a possibilidade de aperfeiçoamento da espécie humana pela educação. Para ele uma “geração educa a outra geração”, num processo contínuo, e, que estará cada vez mais próximo da perfeição, quanto mais evoluir no tempo a humanidade. Ou ainda quando afirma que “A educação é uma arte, cuja prática que (*sic*) necessita ser aperfeiçoada por várias gerações”.(KANT, 1996, p.19). O antídoto proposto por Kant para que se combatam os desvios na arte de educar os humanos, consiste em “colocar a ciência” como a guardiã da educação. Assim, nos lembra o autor, evita-se o grave equívoco de “Uma geração destruir o que uma outra anterior teria edificado.”(KANT, 1996, p.22)

Kant instaura assim o reino dos fins, para cuja realização do seu escopo, há que necessariamente fundamentar um projeto educacional em bases filosóficas transcendentais. Para Kant a educação adquire legitimidade na medida em que se instrumentalizar com os pressupostos epistemológicos de um saber necessário e universal. Para tanto faz-se mister assentar o projeto pedagógico na racionalidade do sujeito adulto plenamente capaz de adquirir um conhecimento de bases epistêmicas e éticas, transcendentais. Ressalte-se que

primeiramente o sujeito cognoscente deve estabelecer as possibilidades de condições do auto-conhecimento, isto é, suas potencialidades cognitivas subjetivas, para posteriormente, atualizadas estas suas potencializadas, acionar os mecanismos de conhecimento internos a ele, efetivando a subjetivação do mundo.

2.4 - Como o índio está sendo afetado por esta educação

A volta às premissas que dão sustentação à educação iluminista moderna objetivou compreender as bases de justificação educacional da sociedade envolvente, a qual submete ainda hoje, os povos indígenas aos preceitos da racionalidade educacional tecno/científica da modernidade européia, cujo ápice iremos encontrar no Positivismo, que, por mor do tempo não aprofundaremos aqui. A rigor, lembramos apenas que a vertente positivista do pensamento moderno, aprofundou ainda mais as diferenças entre os saberes oriundos da vida cotidiana dos povos tidos na condição de não-civilizados, em relação ao conhecimento tecno/científico originário do mundo europeu. Isto resultou no aprofundamento da submissão do mundo da vida dos povos ameríndios pelo mundo do sistema. Recorrendo à linguagem tipicamente habermasiana, ocorreu a partir de então, um exacerbamento do processo de “colonização do mundo da vida” por parte das instituições representantes do pensamento pretensamente universalizante do cientificismo europeu do século XIX.

Para o âmbito deste trabalho, interessa-nos apontar possíveis intromissões nossas, enquanto legítimos representantes da sociedade envolvente, no *modus vivendi* dos povos indígenas, às quais resultam no decorrer do tempo, na perda da identidade destes povos. Evidentemente que dizer aqui que foi através da aculturação que este processo se aprofundou, é dizer o óbvio.

Temos de admitir, por ser impossível apresentar desculpas razoavelmente justificáveis, que somos culpados enquanto educadores, não exclusivamente óbvio, pela implementação de um modo de vida prioritariamente assentado nos ditames da razão

instrumental. Incutimos nos indígenas, valores pertinentes exclusivamente à lógica do mercado: o homem vale aquilo que produz. Aqui mais uma vez voltamos a velha questão: sempre mais fácil imputar a culpa exclusivamente ao sistema. Ao contrário, move-nos uma convicção que apesar de tudo, ainda podemos fazer algo no sentido de ajudar nossos irmãos índios. Nossa tarefa aqui consiste em demonstrar em que medida isto é possível no âmbito da educação.

Talvez efetivamente o índio tem de produzir algo hoje! Agora como deve fazê-lo? Com que instrumentos? As respostas a estas questões cruciais para a vida atual e futura dos indígenas, eles próprios devem buscá-las! Importante lembrar aqui que não são só eles (índios) os únicos a sofrer por causa da dominação. Nós que sofremos os mesmos percalços, poderíamos nos juntar e conversar... e conversar...incansavelmente conversar.

Quanto a nós representantes legítimos da sociedade envolvente, cabe-nos antes de mais nada aprendermos com eles para quem sabe, num momento posterior, ensinar-lhes algumas pequenas coisas. Ou grandes? Talvez!? Se estivermos imbuídos de espírito crítico suficiente, teremos grandes coisas a ensinar aos nossos irmãos índios, sim! O maior ensinamento sem dúvida diz respeito a quantos e quantos de nossos irmãos brancos vivem hoje abaixo da linha de pobreza! Fala-se em milhões, só em nosso país! Enquanto isto as mesmas autoridades legitimamente constituídas que, em nível de discurso ofertam aos índios uma educação de excelente qualidade, impõe-nos um modelo econômico que, ao priorizar absolutamente o pagamento das dívidas interna e externa, o fazem em detrimento à queda na qualidade de vida da população em geral, afetando os índios em maior proporção, atingindo principalmente os setores de saúde, educação e emprego e renda.

Certamente a rica tradição cultural indígena tem presente hoje em sua memória um modelo de sociedade mais justa; menos excludente, no qual seja factível colocar na ordem do dia as condições de possibilidades de um entendimento com vistas a equacionar a clássica questão: “Como é possível a ordem social?” Haja vista que nós de nossa parte, com os instrumentos que nos são disponibilizados pela maquinaria da revolução

tecnológica/científica moderna, estamos a cada dia nos sentindo cada mais e mais enfraquecidos.

Parece que estamos nos sentindo cada vez mais inertes para lutar em favor de uma ordem social que seja capaz de garantir uma convivência harmoniosa entre os setores sociais cada vez mais antagônicas entre si, em tudo. Será que nossos irmãos índios sentir-se-ão animados em conferir um sentido para suas vidas ante as profundas mazelas sociais deste mundo tão injusto dominado pela lógica perversa e excludente do mercado? E que, sobretudo, vem fracassando, ou até mesmo se omitindo, na tentativa de estabelecer o elo perdido do imbricamento dos âmbitos ético, estético e cognitivo, a fim de que os seres humanos vislumbrem hoje uma motivação suficientemente forte para o seu existir!

De uma coisa podemos nos certificar: se abandonarmos a prepotente posição de que só nós temos algo a ensinar para estes povos, e, nos dignarmos a ouvi-los, indubitavelmente os indígenas nos ensinarão uma milenar lição: para produzir o indispensável à sobrevivência da espécie humana, muito provavelmente não seja absolutamente necessário promover uma destruição avassaladora do ambiente como o “civilizado” homem branco faz até hoje! Ou seja, a maquinaria por si só, não esgota as possibilidades de oferecer uma justificação razoável para a existência harmoniosa e feliz do homem neste mundo demasiadamente (des)umano. As bases destes ensinamentos fundamentais no que se refere ao homem descobrir um sentido para a sua vida, antes de serem só modernas, são antigas, milenares até!

Fundamentalmente é preciso que nós, legítimos representantes da civilização ocidental, além de primarmos pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas, a rigor cada vez mais necessárias e úteis, desenvolvamos também o gosto pela vida, juntamente com o dever ético do respeito ao outro enquanto sujeito capaz de conhecer suficientemente a si mesmo e ao mundo. Mas sem perder de vista um saber que seja bom para ele, seu povo e ao maior número possível dos outros (alteridade).

À luz da teoria da ação comunicativa, a racionalidade comunicativa dirigida ao âmbito do mundo da vida dos atores sociais, estende-se concomitantemente aos três

componentes estruturais do mundo da vida. Quer dizer, cultura, personalidade e sociedade, tornam-se inextricáveis, como vimos acima, na medida em que, em conjunto, compõem o pano de fundo do saber sob o qual os sujeitos buscam mutuamente se entender. Assim torna-se possível a convivência interétnica num contexto social plural, sem com isto comprometer as bases sustentadoras do entendimento capaz de garantir a ordem social, em que todos tenham acesso a uma vida digna e feliz!

Na perspectiva da ação comunicativa, isto torna-se possível na medida em que o entendimento almejado se sustenta nas seguintes pretensões de validade:

- a de estar-se *expressando* inteligivelmente
- a de estar dando a entender algo,
- a de estar dando-se a entender
- e a de entender-se *com os demais*.(HABERMAS, 1989, p..300).

Daí que a base de reconhecimento *do acordo intersubjetivo* pressupõe a observância da pretensão de validade estabelecida por falante e ouvinte assentada nos seguintes critérios: verdade; veracidade; retitude.

Vimos acima que no contexto do projeto pedagógico iluminista, o sujeito autônomo, livre, e, com pleno uso de sua racionalidade, tem condições de se imbuir dos preceitos morais, necessários às ações socializadoras com vistas à civilidade. Na medida em que só o sujeito adulto educado nos padrões morais/éticos universais (europeus) está inserido neste contexto, se lhe impõe a obrigação moral de educar os povos ameríndios selvagens habitantes do Novo Mundo, sob a égide de um rigoroso disciplinamento educacional.

Este pano de fundo filosófico/epistemológico, em que pese as honrosas divergências, servirá de substrato ao domínio político, econômico e cultural, empreendido pelo varão branco europeu, cristão, possuidor da cultura única e superior sobre *os outros*.

Acompanhemos atentamente o que Kant propõe como forma de introduzir o *outro* nos padrões da alta cultura:

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas, o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, porque ele não tem a capacidade imediata de o realizar, mas vem ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele. (KANT, 1996, p.11-12).

Na concepção de Kant, a criança é um *outro*, ou seja, o *não* adulto. O adulto, no caso, é o inserido às regras e condutas da alta cultura européia e entendido como inteligente, porque disciplinado. Cabe a este, portanto, inculcar naquele os padrões culturais, a fim de propiciar a transição da animalidade à humanidade. Definitivamente, a criança não pode permanecer vivendo em “estado bruto” no qual veio ao mundo, pois, estaria fadada a não potencializar, em sua fase adulta, as habilidades intelectuais, morais e políticas que são condições básicas para se tornar livre, “bastando a si mesmo” e “constituindo-se como membro da sociedade.” (KANT, 1996, p.12). O *outro*, transcendido à condição de adulto iluminado e livre, estará apto ao domínio sobre os demais: o ameríndio, negro, escravo, mulher.

Incisivamente Kant fala em animalidade, associando-a aos seres humanos que em se mantendo em estado bruto, não ascendem ao estágio de civilidade, justamente por se manterem afastados da possibilidade de humanização, a qual é auferida pela educação. Senão vejamos: “O homem só pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (KANT, 1996, p.15).

Mantendo-nos fiéis ao intento de jamais preocupar-nos em oferecer um “modelo de educação” pronto e acabado aos povos indígenas, parece-nos inevitável porém, a constatação de que este modelo de sujeito moderno tal qual vimos descrevendo acima, cuja razão garantiria o encetamento pelo eu pensante da subjetivação absoluta do mundo, resulta hoje como um projeto inalcançável, e sobretudo, não verdadeiro!

Sendo a educação a base das representações simbólicas do mundo da vida, e, em se tratando da busca do entendimento do índio com relação ao não-índio se constituir no objetivo maior, cabe uma análise da literatura produzida no campo da educação indígena. As propostas de educação aí encontradas dão conta de oferecer a possibilidade de o índio ser inserido em sua cultura, optando assim pelo que é útil para a vida de seu povo? Qual visão de homem inerente a estas propostas, seria uma visão holística?

CAPÍTULO III

III - ANÁLISE DA LITERATURA SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA

3.1 Choque entre culturas: “fricção interétnica”

A literatura referente aos indígenas, em geral, quanto mais afastada no tempo, irá nos apresentar como sendo povos totalmente desprovidos de singularidades. Assim teriam características absolutamente idênticas, independente da etnia, do local e espaço geográfico/social. Como consequência estes povos não são vistos como seres humanos caracterizados por uma sociodiversidade rica, da qual resulta visões de mundo diversa da do não-índio. Estabelecendo-se aí portanto, modos diversos de atribuir valor à vida, à educação, aos bens materiais, às entidade divinas, etc.

Consequentemente disseminam-se idéias incorretas sobre os povos indígenas, contribuindo para que predominem em nosso meio, ainda hoje, o preconceito e a discriminação em relação às suas manifestações culturais presentes nas narrativas míticas, nos rituais religiosos (pajelanças), nos ritos de iniciação e festas tribais. Talvez aí se encontra a razão de hoje “grande parcela da sociedade brasileira ainda acreditar que os índios não têm futuro em nosso país, ou que constituem apenas uma herança cultural, algo passado.”(MEC, 1999, nº1, p.8). A complexa relação entre os índios e a sociedade envolvente se estabelece num contexto fortemente marcado pelo choque de uma cultura em relação a outra. Para Balandier, *apud* Ari Pedro Oro (1977, p.11), este contato é estabelecido num contexto dominado pela tensão, assim chamada “fricção interétnica”, em

que grupos tribais e segmentos da sociedade envolvente, convivem numa relação “*competitiva*” e, no mais das vezes, “*conflituosa*”.

Nos tempos atuais, aparentemente a convivência entre branco e índio é pacífica. No entanto convém suspeitar que por trás dessa suposta tranquilidade, reina um clima de desconfiança mútua, haja vista serem constantes os conflitos envolvendo índios e não-índios. Teriam nossos irmãos índios razões suficientemente fortes para se deixar entusiasmar com o modo de vida frenético da nossa sociedade? De outra parte que situação existencial lhe será reservada caso não se engajem minimamente em nossa sociedade, cujo contexto sistêmico é caracterizado pelo fetiche da maquinaria instrumental? Este fetiche colonializa mais e mais o mundo da vida dos sujeitos humanos, ao se caracterizar como forma de racionalidade única.

Para bem ou para mal, o mundo do índio já não é mais só o determinado pelo saber tribal! Pelo menos no contexto do índio destribalizado, a referência existencial passa ser definida agora pelo conhecimento referente a uma profissão, com vistas ao desempenho satisfatório de um ofício, objetivando com isto, um sustento cuja garantia se assenta na competição por uma vaga no restrito, exigente e competitivo mercado de trabalho. Daí cabe à escola, a função de constituir uma alternativa em nível de análise teórica capaz de amainar o impacto desta inserção neste mundo completamente estranho, porquanto dominado por uma racionalidade esdrúxula para o índio.

Parece-nos livre de qualquer tipo de contestação a afirmação de que a sobrevivência dos indígenas urbanizados, considerando-se o contexto da sociedade moderna, está estritamente ligada à existência de um modelo de ensino que prime pela formação continuada e muito bem qualificada dos educandos. Formar aqui adquire o significado de promover uma compreensão dos mecanismos de funcionamento deste mundo urbano-industrial, em que a informatização é cada vez mais fator de inserção no mercado de trabalho.

Nossos índios merecem uma condição digna de existência, a qual necessariamente implica em uma ocupação profissional minimamente rentável, mas que fundamentalmente

respeite sua identidade ameríndia. Mas sem nos esquecer de que isto pode chegar a afetar profundamente a dimensão estética do mundo da vida indígena, daí que tem de haver respeito ao saber de fundo da cultura indígena. No entanto, temos de ter claro que trabalho para o indígena está intimamente ligado ao lúdico, ao prazer. Diferentemente, no contexto da sociedade envolvente, ele adquire uma conotação totalmente outra. O que fazer para resolver este dilema que nos parece dilacerar o índio em sua alteridade? O livro didático trabalha a contento esta complexa e fundamental questão? Não pretendemos aqui respostas acabadas; que fique a reflexão!

A rigor, estamos convictos de que a tarefa primordial do educador envolvido com a educação indígena não pode deixar jamais de levar em conta a questão da subjetividade do educando. O povo indígena sofreu tamanho impacto com a colonização, que ainda hoje carrega no seu íntimo as marcas de uma mente submetida à dominação do seu “eu” por um outro intruso (europeu). Isto implica em um trabalho de recuperação da subjetividade do indígena. Equivale dizer que para ser recuperada a potencialidade das faculdades mentais dos sujeitos humanos inseridos no mundo da vida ameríndio outrora brutalmente colonizado, há se recuperar sua auto-estima. O índio tem de se conceber e se auto-valorizar como índio!

O índio não pode sentir-se envergonhado mediante o contato com o mundo moderno, sob pena de resultarem em vão todos os esforços de inserção ao que de bom, sem esquecer que o ruim lhe é quase que inevitavelmente congênito, a nossa sociedade possa lhe oferecer. Quer dizer bem e mal são como as duas faces do rosto de Janus: a existência de uma(bem), implica necessariamente na existência da outra (mal). Que a perspicácia das palavras proféticas de Habermas sirvam-nos uma vez mais de alerta “a única coisa que não podemos admitir é uma *subjetividade fracassada*”!

Frisamos aqui que na perspectiva da teoria da ação comunicativa, a metáfora “fricção interétnica” supramencionada não elucidada, em toda a sua extensão e possibilidades, a relação do índio com o não-índio. Não são estes encontros hoje vistos como modos de inter-relações de sujeitos que mutuamente se sabem iguais e diferentes? Então não seria legítimo propor aproximação e distância, autonomia e cooperação, reconhecimento mútuo,

entendimento à base de, e como resultado de compreensão sempre buscada? Queremos aqui apenas deixar claro que apesar dos constantes tensionamentos, em nossos dias temos sempre de contar com a possibilidade de um entendimento comunicativamente construído.

3.2 - Como o índio é visto pelo ótica do Positivismo: o Paresi e o Bororo como exemplos de assimilação à sociedade envolvente

No início do século passado, sob a égide da crença na superioridade do conhecimento científico racional, dissemina-se entre os positivistas brasileiros a bandeira do combate às práticas obscurantistas identificadas no *modus vivendi* das camadas sociais menos abastadas. Aos adeptos do Positivismo, porque de posse do verdadeiro conhecimento, naturalmente impunha-se a tarefa de elevar o espírito dos povos submetidos à ingênua compreensão do mundo encetada pelo pensamento mítico, à condição superior do saber produzido pela ciência positiva. Aqui importa lembrar que, aderindo aos ideais positivistas:

Rondon acreditava que a sociedade humana estava dividida em três estágios evolutivos: o estado teológico ou fetichista, o estado metafísico ou abstrato, e o estado científico ou positivo. Entendia que os povos indígenas do Brasil, segundo essa classificação, encontravam-se no primeiro estágio, mas poderiam alcançar o estágio positivo através da educação e do aprendizado de novas formas de produção.(BIGIO, 2000, p.31).

É neste contexto que é criado o SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores, através do Decreto Presidencial nº8.072 de, 20 de julho de 1910. A rigor, o SPILTN sob o comando do Marechal Cândido Mariano Rondon (1865-1958), passa a ter uma intensa e radical política integracionista. Baseando-se no lema “morrer se preciso for, matar nunca”, Rondon, estreitou as relações dos índios, visando integrá-los à sociedade envolvente.

Na verdade Rondon viu no índio, elevado à condição de assimilado à sociedade envolvente, um potencial adepto da Religião Positivista. Tanto assim que Rondon, numa

carta endereçada ao Ministro da Agricultura, em 1910, manifesta explicitamente sua simpatia pela Religião Positivista, ao deixar claro que:

A catequização dos indígenas, compreendendo a sua incorporação à nossa sociedade pela assimilação de nossa indústria, nossas artes, bem como pela adoção de nossos hábitos –que resultam de nossas crenças religiosas, no sentido destes termos – julgo-a ser um problema diretamente inabordável no presente, em que por tantas crenças se repartem as preferências das populações. Como positivista e membro da Igreja Positivista do Brasil, estou convencido de que nossos indígenas deverão incorporar-se ao Ocidente, sem que se tente força-los a passar pelo teologismo.(BIGIO, 2000, p.33).

Neste sentido, Bigio (2000) lembra oportunamente, que Rondon se apressa em adotar medidas no intuito de criar os mecanismos capazes de garantir a supressão do trabalho catequético, substituindo-o por uma ação de “proteção e vigilância”. Se por um lado, como nos lembra o autor, Rondon se ocupa em implantar nos aldeamentos um sistema de educação, cujo objetivo é a “aprendizagem de novas formas de produções”(BIGIO, p.31). De outra parte, os objetivos puramente ideológicos de Rondon, ficam claros quando, ao encaminhar a proposição de aumento de recursos para o SPI, no ano de 1911, ele o faz com base na justificativa de que se faz necessário contratar “funcionários de várias categorias”, para em conformidade com a “especificidade do órgão”, eles atuem, na medida do possível, ‘num grande cerco de paz, num assédio extenso e paciente.’(BIGIO, p.35). Por sua vez, José Bezerra Cavalcanti, na condição de substituto de Rondon entre outubro e dezembro de 1910, ao encaminhar relatório ao Ministro da Agricultura, não deixa dúvidas quanto:

(...) aos princípios que norteiam as ações do órgão. Diz que, em face de questões econômicas e sociais, tratava-se de aproveitar para o progresso do país uma grande força que estava improdutiva. Pacificando-se os índios, o sertão brasileiro seria incorporado à economia nacional através do desenvolvimento de atividades agrícolas, pecuárias e industriais.(BIGIO, 2000, p.35).

Com o passar dos anos se verificou a inexequibilidade da inserção plena dos indígenas no contexto da sociedade envolvente. Os índios Bororo, por exemplo, seduzidos pelos ideais positivistas de Rondon, tentaram a inserção total no mundo do sistema;

fracassaram em seu intento! Tristemente muitos de seus descendentes vivem hoje em condições subumanas mendigando pelas ruas das cidades de Rondonópolis (MT) e Campo Grande (MS). O que prova que o índio não pode se deixar seduzir pelas maravilhas do progresso e abandonar apressadamente seu tradicional modo de vida. Caso não consiga uma formação profissional condizente com as exigências do mercado, a contrapartida recebida pelo índio urbanizado amiúde acaba sendo a exclusão social!

Aqui revelam ser muito oportunas as sábias palavras de Milton Santos: “talvez seja muito fácil culpar o mundo em que vivemos” pelas mazelas sociais, produzidas em função da assimilação de sujeitos sociais resultar fracassada. Porém, chega um momento em que, como nos lembrar o grande mestre, “não basta culpar o mundo, ele tem de ser entendido.”(SANTOS, 1999, p.155). Certamente este sábio ensinamento diz respeito hoje à situação do índio urbanizado! Quer dizer a essa altura, os mais idosos já têm experiência de vida suficientemente acumulada para compreender que os mecanismos de funcionamento do mundo moderno diferem fundamentalmente do mundo da vida do seu povo. Nas palavras de Santos:

O mundo atual é confuso e o (*sic*) confusamente interpretado, o que acaba por autorizar o apego a chavões, às meias verdades, sobretudo quando lhe falta um *enfoque totalizante* (Grifo nosso). Como fazer avançar paralelamente os conhecimentos, num mundo que muda rapidamente? – é uma questão. Como encontrar o novo? – é outra questão. Como adquirir o espírito de sistema, susceptível de permitir uma análise correta, neste período técnico-científico-informacional, chamado de globalização.(1999, p.155).

O índio de tem de entender que o conhecimento do nosso mundo deve ser estabelecido com base nos pressupostos do imbricamento com o mundo da vida arcaico. Entender o mundo aqui significa sobretudo, ter uma compreensão com base nas três esferas da razão comunicativa.

Cabe ressaltar que Rondon foi responsável pela criação da primeira escola indígena em solo mato-grossense. Segundo Secchi (1997, p.74) a primeira escola indígena em Mato Grosso foi instalada “na primeira década do século (XX, acréscimo nosso) entre o povo Paresi”. Com efeito, o contato de Rondon com esse povo se deu em função da necessidade

de mão de obra com vistas à construção das linhas telegráficas em solo mato-grossense. Na verdade isto constitui-se no grande mote para uma aproximação estratégico do não-índio com o objetivo de cooptar o índio. Tanto é assim que:

Os Paresi não eram utilizados apenas nos trabalhos de construção e conservação das linhas: ajudavam a Comissão Rondon a ‘pacificar’ outros grupos indígenas, como os Iranche, que ocorreu em 1925. Rondon telegrafou ao chefe da Estação Utiariti, parabenizando-o por ter realizado a ‘atração’ dos Iranche com a colaboração do índio Paresi Coloinorocê. (BIGIO, 2000, p.44).

Presentemente os Paresi¹ também encontram-se envoltos em problemas no concernente à inserção num mundo dominado pelo conhecimento centrado no letramento, o qual se impõe como fator de distinção entre os sujeitos sociais que dominam e os que não dominam o saber com vistas a uma profissão.

Imbuído de tal domínio teria o Paresi facilitada a tarefa de re-significar criativamente seu “ser-no-mundo para com outros”? Reconstruindo assim seu *modus vivendi* com base em esquemas culturais que, em não se desvinculando do seu mundo vital, dêem conta de manter o necessário equilíbrio entre a cultura ameríndia tradicional e a ocidental, recuperando a alegria de viver, notadamente perdida após o contato com os colonizadores? Possíveis respostas, legitimamente cabem aos Paresi respondê-las.

A única questão absolutamente certa é que hoje tornar-se imprescindível resgatar a rica história de vida do povo Paresi, com base na tradição oral que faz parte de sua cultura milenar. No nosso entendimento, há que se recorrer à mitologia Paresi transmitida pelos anciãos, pessoas encarregadas pela tradição cultural de repassar às gerações jovens o exuberante repertório de mitos e lendas, em cujo fundamento encontramos um forte fator de coesão social. Segundo essas narrativas, qual é a origem do povo Paresi²? De acordo com os ensinamentos subjacentes a esses mitos, seria possível estabelecer uma hierarquia de valores, os quais regulariam a convivência humana sob o ponto de vista coletivo? Ainda em

¹ A referência ao povo Paresi aqui é justificada em função de ele ter sido o primeiro povo indígena com quem, segundo Ribeiro (1982), Rondon estabelece contato pacífico, em solo mato-grossense.

² Por uma questão prática, deixamos de mencionar aqui o mito acerca da origem do povo Paresi (Haliti, isto é, o Povo Verdadeiro).

conformidade com tais ensinamentos, como se explica o contato entre a sociedade Paresí e a sociedade moderna³?

3.3 - Darci Ribeiro: os avanços e os ranços

A ruptura da cultura tribal dá-se, nas palavras de Darci Ribeiro, traumáticamente sob o “impacto com uma sociedade dotada de equipamento material esmagadoramente superior”. Este impacto provocou “um colapso no corpo de crenças e de valores através dos quais eles explicam o mundo e seu lugar nele e encontram motivos para viver e amar a existência.”(1982, p.213).

Evidencia-se aqui a concepção unilateral de Darci Ribeiro. Quer dizer, este “esmagadoramente superior” só pode adquirir pretensão de validade mediante a utilização de um critério de análise exclusivamente economicista. No entanto, isto não pode servir como parâmetro de comparação quando se trata de dois modos de vida diferentes: índio e não-índio devem ser respeitados em suas especificidades sócio-econômico-culturais próprias. De modo que, comparados os outros componentes estruturais do mundo da vida, a pretensão de valorizar um modo de vida em detrimento a outro, se torna ilegítima e injusta.

Parecem-nos paradigmáticas as observações de Habermas a este respeito, ao asseverar que:

Uma sociedade pode ser superior a outra com referência ao nível de diferenciação de seu sistema econômico ou administrativo, ou com referência a tecnologias ou instituições jurídicas. Mas não segue daí que temos o direito de dar mais valor a esta sociedade *como um todo*, como uma totalidade concreta, como uma forma de vida. É sabido que, em relação ao conhecimento objetivante e ao *insight* moral, defendo a posição de um cauteloso universalismo. Observamos tendências em direção a uma racionalização ‘progressiva’ do mundo como fato histórico e não como uma lei, é claro. Repetidamente se confirmam aquelas tendências que distinguem as sociedades

³ Esta breve referência ao povo Paresi, objetiva dar uma conotação empírica à idéia que perpassa todo o corpo do trabalho, qual seja, até que ponto é legítimo pensar numa interconexão entre dois mundos diferentes – mundo indígena e o mundo moderno, mas que têm algo em comum? Porém, importa lembrar aqui, a absoluta impossibilidade de um aprofundamento maior no tocante a um estudo mais detalhado sobre a etnia Paresi.

modernas das tradicionais – a crescente reflexividade da tradição cultural, a universalização de valores e normas, a liberação da ação comunicativa de contextos normativos estreitamente circunscritos, a difusão de modelos de socialização que promovem processos de individuação e a formação de ego-identidades abstratas, e assim por diante. Contudo todos estes ‘avanços’ dizem respeito às estruturas universais de mundos da vida em geral; não afirmam nada acerca do valor de um modo de vida concreto.(HABERMAS, 1987d, p.90).

Implica compreender aqui uma vez mais o imbricamento dos componentes estruturais do mundo da vida enquanto garantia de visão totalizadora da forma de vida de um povo. Indiscutivelmente no que diz respeito ao campo da organização econômica, há diferenças profundas no modo como a sociedade tradicional obtém os bens materiais indispensáveis à sobrevivência dos sujeitos sociais. No entanto, Habermas nos chama a atenção quanto às deferentes maneiras de os sujeitos sociais encararem a vida em todas as suas dimensões. Importa ressaltar uma vez mais, que os sujeitos sociais inseridos em um mundo da vida arcaico, concebem a vida com base em uma visão de totalidade; capacidade, que nos parece cada vez mais afastada da concepção moderna de mundo.

Eis o grande mérito da forma de vida arcaica em relação a moderna: no contexto de uma vida tribal, o trabalho com vistas a suprir as necessidades vitais básicas é glorificado nas encenações e cultos religiosos da tribo. Se na tribo os sujeitos sociais se ocupam com a produção, os sujeitos humanos espirituais, se reúnem nas festas e cultos religiosos para agradecer às entidades divinas. Ou seja, a vida têm seus espaços cotidianos imbricadamente preenchidos nas dimensões da produção (trabalho), da estética (espírito) e das relações éticas, na medida em que, as relações são fundamentadas em normas socialmente válidas.

De outra parte, não há como deixar de reconhecer que se tornam cada vez mais tênues os limites entre os valores culturais – materiais e simbólicos/espirituais – locais e nacionais/globais. Os imperativos da informação digitalizada surgem como um turbilhão avassalador, subvertendo assim conceitos que se quer tenham sido assimilados plenamente por amplos setores sociais alijados do acesso ao saber. Daí a necessidade de se implantar um sistema de ensino que repense a cada momento o presente, sem cometer o equívoco de menosprezar o aporte de conhecimentos auferidos do contato dos sujeitos com a tradição do

seu povo. Isto implica em enorme dificuldade de se promover, se isto for o caso, o imbricamento dos valores locais com os nacionais/globais. Uma vez mais justifica-se a oportuna recorrência ao mestre Darci Ribeiro, o qual assevera que

Os índios, isolados numa concepção própria do mundo e separados dos demais brasileiros por barreiras lingüísticas e culturais, são incapazes de se desenvolver por seus próprios recursos e de interagirem de igual para igual na sociedade brasileira(...) Os índios estão vivendo dramático processo natural, desencadeado pela conjunção da cultura tribal com a sociedade nacional, que pode conduzi-los a um colapso, por perda do gosto de viver, desespero diante do destino que lhes é imposto, seguido de desmoralização e extinção(1982, p.195).

Mediante as transformações sócio-culturais verificadas no âmbito da sociedade envolvente, as quais repercutem no modo de vida das comunidades indígenas, a questão aqui colocada se refere ao alcance da educação escolar indígena. Até que ponto devem ser articulados os saberes originários da vivência concreta existencial dos estudantes indígenas com a realidade nacional/global, a fim de garantir um aporte de conhecimentos que, não menosprezando as tradições imemorais de um povo, dê conta das necessárias alterações verificadas na organização econômica e social do seu povo?

Entendemos que aqui se impõe como imprescindível a análise do modo como a literatura trata a questão das categorias conceituais com as quais os atores sociais formam a sua imagem do mundo. A perspectiva por nós adotada, consoante ao pensamento de Habermas compreende que “Temos que partir de que os membros adultos das sociedades primitivas podem adquirir fundamentalmente as mesmas operações formais que os membros das sociedades modernas”(HABERMAS, 1987a, v.1, p.72). Importa citar longamente uma vez mais o próprio autor para compreendermos melhor a relação entre atores sociais que pertencem a tradições culturais distintas:

A racionalidade das imagens do mundo se mede não por propriedades lógicas e semânticas, senão pelas categorias que põe à disposição dos indivíduos para a interpretação de seu mundo. Caberia falar também de ‘ontologias’ inscritas nas estruturas das imagens do mundo se este conceito que procede da tradição da metafísica grega não se reduzisse a uma determinada relação específica com o mundo, à relação cognitiva com o mundo do ente. Na filosofia não se tem formado um conceito parêlo que inclua a relação com o mundo social e com o mundo subjetivo em igual relação com o mundo objetivo. É uma deficiência que trata de sanar a teoria da ação comunicativa.(HABERMAS, 1987a, p.72-73).

Quer dizer, historicamente, no que tange a questão da educação escolar indígena, boa parte da literatura especializada opera com a perspectiva de um saber pautado na ótica das categorias conceituais exclusivas de uma racionalidade própria do mundo do sistema. Daí que a literatura nem sempre é capaz de dar conta da intrincada relação epistêmica havida entre o conhecimento da ciência e seu necessário imbricamento com a história de vida do educando.

Isto transposto para a perspectiva dos educandos indígenas urbanizados, significa dizer que esta conexão tem de ser estabelecida sob a égide das categorias conceituais, que, mantendo a consonância com o rigor científico, atente igualmente para as milenares características lingüísticas ameríndias. Ocorre que a estrutura da linguagem do índio é totalmente diferente da linguagem do não-índio; temos de compreender isto, definitiva e urgentemente!

A rigor no nosso entendimento, há duas formas de condenação dos atores sociais indígenas via educação. A primeira resulta do não reconhecimento das características lingüísticas desse povo: sociedade ágrafa, constituída historicamente prescindindo da escrita em favor da cultura oral. E, sobretudo, não reconhecer que esta sociedade constitui-se tradicionalmente sob a égide da concepção de trabalho ligada estritamente com o lúdico, cujo objetivo dos dispêndios laboriais sempre esteve ligado ao suprimento das necessidades básicas imediatas do conjunto da sociedade. Sem a mínima preocupação com o acúmulo de bens materiais.

Como decorrência prática deste viés analítico, julga-se o estudante indígena imbuído de um espírito naturalmente inapto à aprendizagem. A esse respeito julgamos oportunas as observações de Darci Ribeiro:

É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional, cuja compreensão é dificultada pelas atitudes emocionais que se tende a assumir diante dele tais como:

1 A atitude *etnocêntrica*, dos que concebem os índios como seres primitivos, dotados de características biológicas, psíquicas e culturais indesejáveis, que cumpre mudar, para compeli-los à pronta assimilação aos nossos modos de vida;

2 A atitude *romântica* dos que concebem os índios como gente bizarra, imiscível na sociedade nacional(...) Propugnam pelo estabelecimento de ‘reservas’ onde os índios sejam postos de quarentena, para que possam viver livres de perturbações e servir, eventualmente, de amostra do que foi a humanidade em eras prístinas;

3 A atitude *absenteísta* dos que, considerando inevitável e irreversível o processo de expansão da sociedade(...) postulam a inevitabilidade do contato, da deculturação e da desintegração progressiva das culturas tribais, seguidas, necessariamente, da extinção do índio como etnia, e da incorporação dos remanescentes.(1982, p.193-194).

Para uma 4ª opção implica uma melhor compreensão da situação para que se tenha uma idéia do que é, não só possível, mas o que seria bom ser feito ou ser iniciado. Importa um conhecimento mais sistemático do universo do índio via reflexão prévia sobre o crescente mundo da vida filosoficamente⁴. Quer dizer uma melhor representação destes mundos culturais nos advêm da reconstrução filosófica do mundo da vida para com isso entendermos melhor o mundo cultural e as conseqüências das medidas, das transformações que acontecem.

3.4 - Abordagens literárias inovadoras

Questões como o índio quem é ele? O que quererá ser? Devem constituir-se, no nosso entendimento, no fio condutor de uma proposta pedagógica centrada na preocupação de apontar as condições de ajuda do não-índio para com o índio no que tange a educação escolar indígena!

⁴ Importa lembrar que, a princípio fomos movidos pela idéia de fazer um estudo comparativo mais aprofundado do assunto sob dois enfoques distintos: de um lado, o enfoque cujos pressupostos filosóficos originam-se na filosofia da consciência; de outro lado, o enfoque habermasiano da teoria da ação comunicativa inovador, a nosso juízo, cujos pressupostos filosóficos têm origem na filosofia da linguagem. Compreendemos, porém, não ser necessário esta aprofundamento em função de que: 1º trabalhamos esta questão, grosso modo, no item “1.3 – Conceito cotidiano mundo da vida”; 2º premidos pelo tempo, vimo-nos impossibilitados de aprofundar um estudo relativamente ao conceito fenomenológico mundo da vida tal qual o trabalha Husserl como ponto de partida para estudo aprofundado por Habermas; 3º Certamente não a contento, mas o entendimento de Habermas relativamente a esta questão, está explicitado todo o trabalho; particularmente no 1º capítulo.

Fundamentalmente não cabe mais hoje dispensar aos indígenas uma forma de tratamento como se fossem seres genéricos. Os aproximadamente 329 mil índios que vivem espalhados por todos os estados brasileiros, com exceção do “Rio Grande do Norte e Piauí” (MEC, 1999, nº1, p.8), devem ser tratados em conformidade com suas características socioambientais específicas. Cada povo indígena tem sua maneira de ser, a qual se diferencia em função da história, da tradição cultural, etc. Por exemplo, os índios canoieiros da etnia Rikbaktsa, têm uma história de vida totalmente diferente dos índios cavaleiros da etnia Guacurus. Estes a rigor foram completamente dizimados. Por quem...?

Infelizmente grande parte da literatura vê os povos indígenas como seres genéricos, propugnando destarte uma universalização de suas características físicas, sócio-culturais. Na verdade os povos indígenas constituem-se de uma variada e rica tradição cultural em que cada povo com sua história, sua maneira de ser, constitui-se em uma nação diferente: Paresí, Guarani, Rikbaktsa, etc. No entanto, há um elo comum que liga todos estes povos: trata-se da visão mitológica de mundo. É mister compreender aqui que:

São hoje possíveis outras visões do mundo, a partir de qualquer lugar, e creio que é essa a grande lição da era da globalização, onde não apenas uma cultura é capaz de ensinar, todas são igualmente capazes desse magistério. O equívoco da minha geração foi acreditar exageradamente nas virtudes do saber de um continente, agora de dois. Sem buscar uma interpretação do mundo a partir do nosso lugar, que modificaria também, a interpretação do nosso lugar, não contribuiremos validamente para o conhecimento do mundo.(SANTOS, 1999, p.156).

Recorremos uma vez mais à análise que Habermas faz dos três componentes estruturais do mundo da vida, cultura, sociedade e personalidade, que se imbricam de forma que não há como compreendê-los de maneira dissociada. Isto traz profundas implicações na forma como passamos a conceber e compreender um povo; com quais esquemas interpretativos desenvolve sua visão de mundo (estrutura não-objetivável do mundo da vida); o que é que ele entende por educação.

Neste sentido, importa investigar aqui à luz do estudo empreendido por Bartomeu Melià (1979), qual o grau de compreensão que os estudiosos da sociedade envolvente têm da cultura indígena! Daí resultam modelos de educação propostos aos povos indígenas

com pretensões de validade legítimas ou ilegítimas. Erra-se quando, em face aos mecanismos que legitimam uma educação que privilegia o saber técnico instrumental do ponto de vista da sociedade moderna, impõe-se aos ameríndios uma educação exclusivamente racionalista, restrita ao âmbito cognitivo. Do ponto de vista dos povos indígenas, constitui-se numa intromissão ilegítima e injustificável sob todos aspectos, haja vista tratar-se de uma forma sub-reptícia de domínio e de imposição; ou de outro modo, trata-se da colonização do mundo da vida de um povo.

Chamamos a atenção quanto ao equívoco cometido por um amplos setores da literatura, os quais tratam a questão da educação indígena, associando erroneamente educação com alfabetização. Com base em que em que pretensão julgamos alfabetizado o povo indígena educado de acordo com a concepção de educação moderna, a qual confundindo educação com letramento, impõe como condição única de educação o desenvolvimento das habilidades da escrita?

A respeito da questão do letramento, vale a pena atentar para a análise empreendida por Magda Soares (1998), em sua obra *“Letramento: um tema em três gêneros”*, na qual a autora aborda a questão com a necessária profundidade. Remontando aos pressupostos modernos, quando convencionou-se chamar de alfabetizado o sujeito que detém o domínio dos códigos do alfabeto de uma língua, cuja posse garante-lhe o domínio da leitura e da escrita. Em conformidade com essa concepção, *letramento* está ligado à erudição, aos “conhecimentos literários”. Para Soares (1998), face às novas exigências, hoje letrado e/ou alfabetizado, refere-se a todo sujeito humano capaz de interpretar, coerentemente um texto, relacionando-o com o contexto social. Constatada então a inaplicabilidade hoje da antinomia alfabetização \times letramento, a autora se empenha em demonstrar que são encarados como conceitos possíveis de serem imbricados, conferindo assim um novo significado à educação de um povo.

Para tanto, Soares (1998) procede à reconstrução hermenêutica do conceitos complementares alfabetização e letramento. Nesta nova perspectiva, a autora confere-lhes significados que levam em conta o imbricamento entre os processos de

ensino/aprendizagem com a sociedade na qual os sujeitos humanos se encontram inseridos enquanto atores formadores de contextos. Por conseguinte, letramento e alfabetismo têm de cumprir exigências impostas pela comunidade humana em que se alfabetizam e adquirem letramento sujeitos sociais na medida em que interagem com os outros, tendo como pano de fundo o meio social. Nesta perspectiva, o letramento:

Não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.(SOARES, 1998, p.74-75).

Uma dedução perfeitamente coerente é a de que para o efetivo processo ensino/aprendizagem, tão importante quanto saber ler e escrever, é a interpretação que o sujeito humano tem condições de estabelecer entre o conhecimento expresso em livros didáticos e sua situação existencial concreta. O que, para a perspectiva deste trabalho, implica na necessária compreensão de que novas exigências se impõem à aprendizagem da crianças indígenas, principalmente.

Em tempos outros, a alfabetização dos sujeitos humanos indígenas não necessitava se constituir de uma importância fundamental como é hoje, em função de, em tempo idos, a relação dos sujeitos humanos sociais era quase que restrita praticamente ao âmbito da comunidade humana de origem, leia-se aldeia. Porém hoje, dado que os sujeitos humanos indígenas sofrem cada vez de forma mais intensa os apelos da informação digitalizada⁴, impõe-se uma educação inovadora frente à uma realidade em transformação constante. Talvez sejamos tomados por um sentimento de incredulidade quanto à capacidade de os indígenas, se assim o queiram, interpretem coerentemente o novo. Preocupação absolutamente impropriedade! Conforme testemunha Melià “a minha experiência (...) mostra que esses índios nunca se mostraram ‘perdidos’ perante situações novas, para eles

⁴ Para um observado desavisado, talvez possa causar estranheza, ao visitar uma aldeia, o fato de grande número deles possuir parabólicas. Não estamos aqui preocupados em nos posicionar contra ou a favor dessa intromissão de um mecanismo televisivo próprio do mundo moderno. Pensamos que antes de qualquer coisa,

inteiramente inéditas.”(2000, p.12). Vale lembrar que se trata de um depoimento muito importante, por se tratar de um clérigo com décadas e décadas de contato direto com povos indígenas. É essa experiência que confere pretensão de validade à análise que Melià faz da educação escolar indígena:

Os famosos internatos de outros tempos preparavam o indivíduo mais para si do que para a comunidade, acarretando a saída dos jovens da comunidade. Ainda hoje, a escola é, em muitos casos, a ponte e a estrada que levam para o individualismo. E aí acabam tanto a alteridade quanto a diferença. Um índio ou uma índia individuais tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente, nem futuro(...)A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.(2000, p.16).

Em consonância com o supracitado, uma inferência coerente é a de que, a educação antes de mais nada, traz subjacente a si a questão da socialização. Assim, para o âmbito deste trabalho, importa fazermos um esforço no sentido de compreendermos as implicações pragmáticas na vida dos sujeitos humanos indígenas da educação que lhes é colocada à disposição pelo não-índio. Temos de entender que a inserção em nosso mundo social dos sujeitos humanos indígenas pode acontecer sem que para isso tenham que perder ou abandonar as características próprias que os identifica como povo (alteridade).

Angel Corbera Mori na apresentação do livro “*Educação Indígena*”, diz que a educação proposta ao índio tem se prestar para que eles se organizem “autonomamente, formando estruturas sociopolíticas vinculadas à sua alteridade étnica.”(MORI, 2000, p.6). Bem lembrado que identidade étnica aqui implica no direito de cada povo indígena ser ele próprio. Então a educação pode ser concebida como um processo endógeno, em que se atribui ao estudante indígena a capacidade de descoberta de si mesmo como um agente construtor do conhecimento. Assim, respeitada a sua alteridade, o índio terá condições de ser ele mesmo. Ou isso posto de outro modo, para o índio “A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele mesmo.”(MELIÀ, 2000, p.12).

implica compreender que se trata de uma realidade cada vez mais presente na vida das aldeias, com a qual a educação precisa aprender a lidar criativa e criticamente.

Em outro lugar, o autor manifesta-se preocupado quanto:

A pretensão de dar uma educação para o indígena se centra logo desde o início sobre a alfabetização. A educação para o indígena se abre com esse quase rito de ensinar a ler e escrever ao indígena. É a condição *sine Qua non* para poder dar uma educação ao índio. Aliás, o fato de uma cultura não ter escrita, às vezes é considerado como sinônimo de não ter educação, nem poder ter progresso. A vontade e o interesse por alfabetizar o índio, tarefa que não está livre ou isenta de penosas dificuldades, é tão forte e tão apressada em muitos casos, que a gente se pergunta o porquê de tal exigência. De onde derivaria a suposta necessidade da alfabetização? Ou de outro modo, para quais necessidades a alfabetização é uma resposta?(MELIÀ, 1979, p.58).

Educar na perspectiva dos povos indígenas refere-se a todos os momentos da vida de uma comunidade. Daí que a criança ao observar o pai e/ou a mãe no desempenho de tarefas cotidianas está aprendendo com eles. A educação adquire então uma dimensão que se estende a todas as atividades cotidianas realizadas pelo seu povo. Ocorre que historicamente os povos indígenas se desenvolvem no âmbito de uma cultura ágrafa, para a qual, a oralidade constitui-se na característica e na forma principal de transmissão do conhecimento acumulado ao longo de várias gerações, cujo objetivo principal é dar conta de resolver os problemas pertinentes ao dia-a-dia daquela comunidade.

Portanto, o saber está intrinsecamente relacionado à situação existencial de um povo, com sua gente, com seu jeito de ser. Educar é tarefa de toda uma comunidade, em que os mais velhos ensinam os mais jovens com base em sua experiência concreta de vida. Os problemas, para cuja solução exigem-se faculdades específicas, estão relacionados diretamente ao dia-a-dia da comunidade.

Uma vez que, sendo o âmbito das comunidades indígenas, o *locus* da aprendizagem, para o seu processamento efetivo, exige-se então, a tomada de postura dos sujeitos relativamente aos problemas que dizem respeito a toda uma comunidade. Daí que, ao invés de lidar com problemas meramente ficcionais; lida-se com problemas existenciais concretos para os quais, exigem-se respostas já dadas desde tempos imemoriais pelos antepassados.

É justamente enquanto sujeito social pertence a uma comunidade que o educando se insere na consciência coletiva, a qual representa e traz consigo a significação de toda uma

tradição cultural. Ou seja, a consciência individual é subsumida pela consciência coletiva; antes de existir egoisticamente, o ser social só adquire sentido enquanto participe de um todo coletivo.

Decididamente não há necessidade de se perpetuar a memória dos povos indígenas através do texto escrito, isto porque sua rica tradição oral por si só dá conta de transmitir a história de vida imemorial, fazendo com que o uso da técnica da escrita não se torne algo assim tão imprescindível, tal qual ocorre no âmbito da sociedade envolvente. No entanto, o viés analítico com o qual nos instrumentalizamos para falar de educação para os índios, como nos lembra Melià, faz com que se justifique “a necessidade da alfabetização e até a sua imposição, segue geralmente essa degradação: o índio deve ter cultura, deve se intercomunicar, deve saber responder aos problemas criados pela sociedade envolvente, deve se integrar. Condição para entrar nesse processo é não ser analfabeto.”(1979, p.58).

Neste sentido pelo que nos foi dado estudar, Melià só tem a contribuir com sua visão antropológica, humanista e cristã, da cultura e da educação indígena. À luz da sua vasta e profunda produção literária neste campo, torna-se perfeitamente exequível aprender, dialogar, e quem sabe, arriscar algumas poucas sugestões aos povos indígenas. Isto com vistas a uma educação que proponha acima de tudo o resgate da auto-estima deste povo, para que assim, tenha autonomia no momento de fazer a escolha dos elementos que enquanto povo desejar assimilar da sociedade moderna; repetimos: caso eles assim desejarem.

Também concebemos como inovadora a concepção inerente à literatura produzida pelo CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Afirmamos isto em face ao tratamento dispensado às questões indígenas por este órgão, principalmente no que se refere ao sagrado direito à autodeterminação dos povos indígenas. A rigor, concordamos plenamente: isto não deve ser visto como uma sugestão, mas como imposição absolutamente necessária.; a condição primeira de inserção social, humana e digna, dos povos indígenas, está ligada ao respeito do seu modo de ser e pensar e à sua capacidade de decidir o que é ou não é bom, útil e necessário para o seu povo.

A luta pela autodeterminação dos povos indígenas encampada pelo CIMI ganha força na medida em que a causa indígena é encarada hoje no mundo todo como merecedora de estima e preocupação. Trata-se de uma aspiração legítima de um povo historicamente vilipendiado pela ação desumana e cruel por parte dos colonizadores, clérigos e civis em tempos outros. Temos certeza que o clero⁵ hoje, em sua absoluta maioria, alimenta a mais sincera simpatia pelas causas indígenas. Para sermos justos, move-nos a convicção de que relativamente à educação indígena, todas as igrejas havidas como legítimas propagadoras dos ideais de convivência harmoniosa e de paz entre os povos, muito tem a contribuir com uma educação efetivamente voltada a propiciar aos estudantes indígenas as condições de possibilidades de uma autonomia no pensar e no agir. O clero em si tem experiência e conhecimento suficientes com vistas a prestar enormes e inestimáveis serviços no campo da educação indígena.

Por fim, nós sujeitos sociais inseridos no contexto do mundo do sistema, não devemos aspirar legitimamente a imposição do que supostamente seja bom para os povos indígenas. Podemos timidamente, talvez sugerir algo que possa ser útil à sua civilização! No entanto, não podemos esquecer um fato fundamental: o sentido conferido à vida, o qual há muito tempo parece que, enquanto legítimos representantes da civilização moderna perdemos, infelizmente!

De sua parte, tradicionalmente inseridos numa visão de mundo toralizadora, na qual o âmbito da estética, da ética e do cognitivo estão intimamente imbricados, certamente os povos indígenas têm de tomar muito cuidado antes de aderirem irrefletidamente em um contexto dominado por uma visão de mundo unilateral, como é o caso da concepção moderna de mundo.

O grande risco aqui é de, em conformidade com as palavras de Habermas, “jogar fora a criança com a água do banho”; ou seja, ao aderir completamente ao modo de vida

⁵ Destacamos aqui a emblemática figura de Frei Bartolomé de Las Casas, que no contexto da colonização empreendida de maneira absolutamente truculenta pelos espanhóis, com o consentimento e ajuda do clero hispânico, se insurge corajosamente contra a insensatez prevalente nas ações tanto dos civis, quanto dos seus

ocidental, o índio acabe perdendo destarte elementos fundamentais do seu mundo da vida, cuja perda pode significar o “esquecimento” de sua identidade enquanto ser-no-mundo pertencente à cultura ameríndia.

De forma que esta breve incursão no campo de literatura que trata da questão da educação indígena, permeada pelo fio condutor da teoria da ação comunicativa, causou-nos a impressão de que esta literatura poderia ser:

- 1) mais abrangente;
- 2) mais aproximada do enfoque, que é perfeitamente possível de ser feito, do mundo da vida, assim como o fazem Husserl e fundamentalmente Habermas.

CAPÍTULO IV

IV - ORDENAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

4.1 - Estatuto do Índio e a FUNAI: Que índio? Que educação?

Cabe, no bojo deste 4º capítulo, fazer uma análise de cunho reflexivo relativamente à colonização do mundo da vida dos povos indígenas na forma da lei. Ou seja, qual é tratamento dispensado à cultura e/ou educação indígenas pela legislação?

Para esta análise, cabe frisar, nos será imprescindível o enfeixamento entre o não-atual e o sim ao futuro em uma obstinada busca que tem como suporte a razão ou ação comunicativa. É neste sentido que faremos esta análise do ordenamento legal inerente à educação indígena. Nunca é demais lembrar que a colonização do mundo da vida pela cultura (educação) quase exclusivamente científica já se constitui em problema para nós que nascemos no contexto exclusivo do mundo moderno. Tratando-se dos povos indígenas então o salto é considerado ainda mais significativo, de forma que trata-se de um problema cuja possível solução é ainda mais complexa.¹

¹ Não poderia de forma alguma deixar de registrar aqui a insistência com que o orientador professor Dr.º Laetus colocou reiteradamente esta questão, que nos serviu de fio condutor “o problema da colonização do mundo da vida pela razão sistêmica, que acaba reduzindo a vida humana apenas à esfera cognitiva, esquecendo-se de contemplar as esferas ética e estética, para o índio trata-se de um problema em segunda potência.”

No início do século passado quando é criado o SPI – Serviço de Proteção ao Índio -, o objetivo fundamental foi o de integrar o índio ao contexto da sociedade envolvente, ante a iminência de sua completa extinção. Para realizar este intento, todos os esforços se concentram no sentido de instrumentalizá-lo com um conhecimento cientificista de cunho positivista. No entanto, causa espanto o fato de meio século após a criação do SPI, precisamente em 1967, quando da substituição do referido órgão pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, as diretrizes de atuação do órgão governamental continuarem as mesmas. A Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, que criou a FUNAI, em seu artigo 1º, rege: “V – promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional.”(BRASIL, 1967).

Atente-se ainda para o espírito inerente à própria natureza da lei, que propõe oferecer “assistência jurídica inerente ao regime tutelar do índio.” Em que pese, a legítima preocupação com a educação disponibilizada ao índio, este é encarado como um não-ser, na medida em que, por ele, sempre há alguém que decide qual modelo educacional, seria supostamente o melhor.

A rigor, a Lei n.º 6.001, que dispõe sobre a criação do Estatuto do Índio², é clara quanto à concepção das autoridades constituídas em relação aos povos indígenas. A referida lei em seu Artigo 1º, inequivocamente deixa claro o objetivo governamental, por sinal guiado pelos princípios do regime militar: “Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.”(BRASIL, 1973).

Em conseqüência desta concepção de época, muitos índios foram coagidos, por força de argumentos estratégicos, a abandonar seu *habitat*, e mudar para a cidade, cujo encanto do progresso ser-lhes-ia ofertado como *álibi* para ingressarem definitivamente em um novo modo de vida. O que houve todos nós conhecemos! Os povos indígenas, submetidos a um modo de vida citadino, cuja regra passa ser a busca a qualquer custo da

² BRASIL. Lei n.º 6001, de 19 de dezembro de 1973.

inserção no mercado de trabalho, como garantia de sobrevivência digna. Não é difícil encontrá-los atualmente abandonados na periferia das grandes cidades, vivendo na mais absoluta miséria. Como exemplo da triste saga de povos indígena mal assimilados aos ditames do mecanicismo funcionalista da sociedade envolvente, vale lembrar novamente aqui o caso do povo Bororo³. Que cada um, cada uma tire suas próprias conclusões!

4.2 - LDBEN e Constituição Federal frente à educação indígena

Se bem interpretamos Habermas, cremos serem muito importantes as orientações que constam na Constituição Federal e na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entendemos que os dispositivos destas leis no que diz respeito à educação indígena, se interpretados à luz de uma reconstrução hermenêutica enquanto estruturas normativas do mundo da vida de um povo; importa investigar aqui até que ponto estas estruturam se afetam mutuamente com as demais estruturas do mundo da vida! Ou será esta normatização um mecanismo a mais de controle do povo indígena?

A Constituição de 1988, denominada de “a Constituição Cidadã”, simboliza emblematicamente o novo no contexto da educação indígena. Nas palavras do Pe. Kuno Paulo Rhoden (S.J.), o texto constitucional, no que se refere à educação ofertada aos povos indígenas, respeitados os respectivos contextos das comunidades indígenas, tem o grande mérito de se livrar do grave equívoco, que historicamente preponderou nos textos oficiais, em matéria de cultura, tradição, usos e costumes dos povos indígenas: a negação da alteridade do ameríndio.

As constituições anteriores a de 1988, via de regra, concebem o índio como um “ser exótico”, propenso ao desaparecimento físico, justificando assim o uso de mecanismos sistêmicos com vistas à sua integração ao contexto da sociedade envolvente. Assim, na

³ Verificar “3.2 - Como o índio é visto pelo ótica do Positivismo: o Paresi e o Bororo como exemplos de assimilação à sociedade envolvente.”

tentativa de assimilar os índios à “comunhão nacional”, instauram-se no interior dos órgãos indigenistas, uma série de procedimentos políticos/administrativos que resultaram na prática em submissão completa do índio à razão sistêmica. Ou seja, importa igualar o outro a si mesmo(sociedade envolvente), negando-lhe o direito de manter sua identidade própria, mesmo convivendo com as diferenças.

Por sua vez, as mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional; e a crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejou a necessidade de estabelecer uma nova forma de relacionamento, jurídico e de fato, entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro. Nas palavras de Kuno Paulo:

Até 1988, a legislação era marcada por este viés integracionista, mas a nova Constituição inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena (liberando-as da tutela do Estado) quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e sua manutenção, incumbindo o Estado do dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais.(MEC, 1998, p.4).

Indubitavelmente, como podemos constatar, a Constituição de 1988, marca o advento de uma concepção inovadora no concernente aos povos indígenas, suas manifestações culturais e a educação destinada a eles. Dentre as inovações, há uma que se sobressai em função de seu grande alcance diríamos humanístico, que acarretará profícuas mudanças na maneira como os povos indígenas passam a ser tratados a partir de então. Trata-se do reconhecimento conferido ao índio relativamente à sua capacidade civil, quanto a tomada de decisões, atos e atitudes por ele executados. Ou seja, a liberação dos povos indígenas da tutela do Estado⁴, trará uma série de implicações que repercutirão

⁴ Atente, caro leitor, para a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. No Capítulo II - **Da Assistência ou Tutela**, em seu Art. 7º rege que “Os índios e as comunidades indígenas não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta lei.

§ 1º Ao regime tutelar estabelecido nesta Lei aplicam-se no que couber, os princípios e normas da tutela de direito comum, independentemente, todavia, o exercício da tutela da especialização de bens imóveis em hipoteca legal, bem como da prestação da caução real ou fidejussória.

§ 2º Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência ao silvícolas.”

positivamente em suas vidas cotidianas. Importa analisar aqui, obviamente, as implicações havidas no âmbito da educação. Dos direitos supramencionados, os que dizem respeito à possibilidade de se ofertar aos índios uma educação estribada no bilingüismo e na interculturalidade, representam um sinal alvissareiro às escolas indígenas.

Acreditamos que assim agindo a escola tem condições de, respeitando a formação inicial dos educandos indígenas, propiciar-lhes uma aprendizagem com base nos pressupostos etno-culturais inerentes à formação do seu povo. Equivale dizer que as dificuldades iniciais enfrentadas pelo educando podem ser superadas, na medida em que lhe forem propiciadas situações de aprendizagem que levem em conta as representações simbólicas do seu mundo da vida.

Ademais, a atual carta constitucional faculta à escola indígena a deliberação própria no sentido de iniciar um processo de ensino/aprendizagem que leve em conta o resgate da memória milenar do seu povo, sob cujo pano de fundo sócio-cultural, se assentam as tradições imemoriais do mundo da vida; primordiais à consecução de qualquer projeto de educação que se pretenda resgatar a autonomia plena da cidadania ameríndia.

No nosso entendimento, isto se constitui em pré-requisito primordial para que efetivamente, num processo gradativo e ininterrupto, seja possibilitado ao estudante indígena, elaborar uma interpretação coerente da realidade circundante. Somente imbricando elementos provenientes do seu mundo da vida, juntamente com aspectos do mundo do sistema relevantes para a situação, o estudante indígena estará assim, recebendo uma formação verdadeiramente intercultural; tendo como garantia o sagrado respeito à sua identidade etno-cultural.

A rigor, a LDBEN, em seu artigo 32, § 3º, estabelece como direito conferido aos estudantes indígenas, a garantia de acesso a um sistema de ensino que respeite “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”(BRASIL,1996).

Fundamentalmente, este respeito aos processos próprios de aprendizagem do estudante indígena, impõe-se sob a condição do reconhecimento da diferença quanto ao nível de abstração dos estudantes indígenas, comparativamente ao do não-índio. Na

essência, esta diferença ocorre porque, as categorias conceituais com que os ameríndios interpretam o mundo à sua volta, são reconhecidamente diferentes das do não-índio. O que equívale dizer que, o índio tem seu processo próprio de aprendizagem. Daí não serem cabíveis, muito menos admissíveis, as freqüentes tentativas de se estabelecer uma ordem hierárquica, classificando as formas de interpretação da realidade entre mais ou menos racionais.

Isto não implicaria no ressurgimento dos ideais positivistas, em nome dos quais tantos equívocos foram cometidos desde a implantação do SPI, no princípio do século passado? Trata-se da concepção basilar das ações dos que se propunham como forma de redenção dos índios, promover sua ascensão do estágio de não-civilidade, através do uso de categorias conceituais rigorosas, porque assentadas no princípio da infalibilidade científica. Reconhecer a diferença implica acima de tudo, aceitar a pluralidade de concepções que justificam diferentes interpretações do mundo, cujo recurso último sempre será o universo simbólico oriundo do mundo da vida de uma dada civilização.

Importa insistir uma vez mais, que na perspectiva da ação comunicativa, qualquer pretensão neste sentido, tem de se inserir nas três esferas da razão. A unilateralização de uma das esferas da razão resulta em formas de vida frustradas, porque diz respeito a apenas uma das esferas do ser humano.

Aqui temos de reconhecer que os valores sócio-culturais indígenas, na maioria das vezes, se chocam com os dos não-índios. Tal situação foi acima caracterizada como “fricção interétnica”⁵. Movidos por interesses divergentes, índios e não-índios, têm uma convivência marcada pelo conflito, que resultam freqüentemente em prejuízos irreparáveis do ponto de vista da valoração do *modus vivendi* indígena. Neste sentido no livro elaborado pelo MEC, emblematicamente batizado de RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas⁶-, assevera-se que:

⁵ Ver 3.1 – Choque entre culturas: “fricção interétnica”

⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

“O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas.”(MEC, 1998, p.36).

No contexto de uma sociedade globalizada em que, cada vez mais, o que conta é o conhecimento, nunca como antes na história da humanidade, se valorizou como hodiernamente as manifestações sócio-culturais de minorias étnicas, religiosas, etc. Destarte cabe uma preocupação primacial da educação escolar indígena com a formação qualificada do educando enquanto sujeito co-partícipe da ação, objetivando o entendimento com o outro da comunicação.

4.3 - Formação dos professores atuantes nas escolas indígenas

Neste sentido, temos de discutir a formação dos professores atuantes nas escolas indígenas. Isto porque entendemos que a ação pedagógica apontará para um futuro alvissareiro, quanto ao resultado alcançado pelos educandos, na justa proporção da formação técnica e, fundamentalmente humana, dos educadores que atuam nas escolas indígenas. As próprias autoridades constituídas desta área de ensino, reconhecem o ponto nevrálgico inerente a esta questão. No RCNEI, de cuja elaboração participaram renomados autores da área de educação indígena, se encontra um diagnóstico desalentador quanto à formação dos docentes índios e não-índios atuantes nas escolas indígenas:

Os professores índios, em sua quase totalidade, não passaram pela formação convencional em magistério. Uma grande parte deles domina conhecimentos próprios da sua cultura e tem precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural.(MEC, 1998, p.40).

Se se perde relativamente ao otimismo, o ganho em termos de diagnóstico fidedigno, é de um valor incalculável. A rigor, louve-se a coragem por parte dos que

diretamente lidam com a questão da educação indígena. Isto confere maior credibilidade às opiniões, análises e reflexões constantes deste trabalho. Com relação às escolas indígenas espalhadas por 24 estados brasileiros⁶, cujos “76.293 alunos matriculados nas cerca de 1.591 escolas indígenas” pertencem ao ensino de 1ª a 4ª séries. “De 5ª a 8ª séries são não mais que algumas dezenas de escolas.”(MEC, 1998, p.37).

Com relação as possibilidades de reverter a situação nada animadora das escolas indígenas, apontamos principalmente o fomento à formação inicial e continuada dos professores atuantes nas escola indígenas. Em conformidade ainda com o conteúdo exposto no RCNEI, a LDBEN traz em seu bojo:

Com relação à formação do professor, a Lei, em seu Artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recurso de educação à distância. O parágrafo 4º, do mesmo Artigo, diz que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. De fato, estão em curso, em várias regiões do país, processos oficialmente reconhecidos de formação de professores índios, no mais das vezes levados a efeito pela colaboração recíproca de comunidades e organizações indígenas, universidades, organizações não-governamentais e órgãos do governo. Ainda com relação a este tópico, cabe lembrar que poderá também ser criado o curso normal superior para professores indígenas.(MEC, 1998, p.34).

Efetivamente, no que diz respeito à formação dos professores índios, em Mato Grosso, houve empenho das autoridades educacionais, fazendo valer a LDBEN. A UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, num projeto pioneiro em nível de Brasil, implantou no 1º semestre de 2001, o curso “Terceiro Grau Indígena”, no Campus Universitário de Barra do Bugres. Ressaltamos que, neste momento, qualquer avaliação seria um tanto quanto precipitada, haja vista se tratar de uma experiência incipiente, cujos resultados obviamente deverão ser analisados com maior rigor daqui há alguns anos, quando então se formarão os primeiros professores índios num curso superior regular, com

⁶ Em conformidade com o RCNEI, item “3.1. Quantos são os alunos e as escolas indígenas” p.37, as escolas indígenas encontram-se presentes nas seguintes unidades da federação; Região Norte (Acre; Amazonas; Amapá; Pará; Rondônia; Roraima e Tocantins); Região Centro-Oeste (Mato Grosso; Mato Grosso do Sul e Goiás); Região Nordeste (Maranhão; Pernambuco; Bahia; Paraíba; Alagoas; Ceará e

formação específica, respeitados os preceitos legais contidos na LDBEN, que em seu Artigo 78, preceitua uma formação ofertada aos povos indígenas obrigatoriamente tendo um caráter “bilíngüe e intercultural”.

Ademais, alimentamos a firme convicção que no Brasil temos autênticos centros de excelência, marcadamente nas Universidades Federais, com acúmulo de conhecimento suficientemente sedimentado e de ponta, capaz de dar conta do desenvolvimento de um projeto voltado a ofertar aos professores índios uma formação inicial, continuada e de muito boa qualidade.

Neste aspecto, cabe ressaltar ainda que a teoria da ação comunicativa, ao se ocupar fundamentalmente em recuperar a racionalidade presente na comunicação cotidiana, tem muito a contribuir com a formação humana, e, sobretudo, com a formação qualificada e inovadora dos educadores, particularmente para o âmbito deste trabalho, com ênfase à complexa questão da educação indígena. Na medida em que Habermas se propõe discutir a ação dos sujeitos sociais, com vistas a compartilhar o conhecimento relevante para a situação, cabe-nos a tarefa de extrair de sua teoria as possíveis aproximações com a ação pedagógica inovadora, capaz de inserir o texto em estudo com o contexto indígena. Remetemos a um aprofundamento disto para o 5º e último capítulo.

CAPÍTULO V

V. POSSIBILIDADES DE UMA AÇÃO PEDAGÓGICA INOVADORA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (A PARTIR DA REFLEXÃO HABERMASIANA).

5.1 Ação educativa com vistas ao entendimento racionalmente motivado

Cabe, no bojo deste 5º capítulo, explicitar as aproximações da Teoria da Ação Comunicativa com a questão da educação indígena em sua inter-relação com a educação moderna. Buscamos compreender melhor as implicações inerentes à ação pedagógica inovadora, sem esquecer do imbricamento: 1º do mundo da vida em suas estruturas fundantes; 2º do mundo da vida com o mundo do sistema, considerando-se que o educando com seu mundo da vida particular, toma contato com um tipo de saber estruturado com base nas pretensões de validade: da ciência, das técnicas milenares, de regras de convívio e valores estéticos, gostos, sentimentos, com que se inscreve em um contexto social.

Importa salientar uma vez mais, que a razão aqui tem de ser compreendida em seu âmbito teórico, prático e estético, imbricados, formando assim através desta articulação, o mundo da vida. Tudo isso está inscrito no modo de falar “correto”, o qual segue regras publicamente admitidas. Percebe-se que para a ação comunicativa, importa que os falantes objetivem o consenso via entendimento dialogado. A pedra de toque passa a ser então o

agir comunicativo estruturado na pretensão de validade intersubjetiva. Daí que cabe refutar concepções culturalistas que, dando como supostamente fundamentadas as pretensões de validade justificadoras da compreensão moderna do mundo, impõem padronizações não compreendidas às manifestações culturais diversas desta. Assim, à luz da teoria habermasiana, importa realizar tentativas de reformular o pensamento pedagógico subjacente às ações de quem se propõe sistematizar a educação indígena, de modo que, ao se considerar a singularidade das manifestações culturais deste povo, não se perca de vista o imbricamento, por mais tênue que possa ser, com o mundo do sistema.

Habermas demonstra que a concepção ocidental se assenta em “pretensões de universalidade”, justificadoras das ações teleológicas, cuja racionalidade prevalente é a de tipo técnico/instrumental. Antes de mais nada, há que se remeter os padrões valorativos característicos da compreensão de mundo moderna a uma comparação relativamente à compreensão mítica do mundo. Atentemos às suas próprias palavras

Nas sociedades arcaicas os mitos cumprem de uma forma paradigmática a função de fundar unidade própria das imagens do mundo. Em tempo, dentro das tradições culturais que nos resultam acessíveis, oferecem o mais agudo contraste com a compreensão do mundo que prevalece na modernidade. As imagens míticas do mundo estão longe de permitir orientações racionais de ação no sentido que nós entendemos pelo termo ‘racional.’ Constituem no que se refere às condições de um modo racional de vida no sentido indicado, uma antítese da compreensão moderna do mundo.(HABERMAS, 1987a, v.1, p.71).

Habermas no texto supracitado expõe as categorias com que o mundo arcaico lida para estabelecer relações necessárias com o mundo da natureza. Segundo o autor, elas são expressões de uma lógica e imaginação diferente, válida mesmo se menos imediatamente eficazes. Importa compreender que são coisas muito distintas: a pretensão de verdade e universalidade da lógica científica moderna; a lógica da física de Aristóteles, e, a ciência chinesa, por fim o conhecimento que os índios põem em ação para lidar com a natureza exterior.

Com efeito, cabe distinguir igualmente a racionalidade com qual ordenamos o mundo interno. Esta mesma racionalidade nos é indispensável para compreendermos o mundo externo: as regras (gramaticais), normas, leis, e, tudo isto, se exprimindo em

linguagem, cujos termos se definem com pretensão de validade universal. Sem a racionalidade inerente à linguagem, o entendimento entre os atores sociais, se torna impossível.

Necessitamos de tudo isto para nos comunicar, mas também para saber criticar o discurso inerente à racionalidade científica como limitado, finito, histórico, e sempre ainda expressão de um modo específico da razão. A racionalidade científica moderna é um saber de caráter bem preciso e que facilmente pode oprimir, ferir, isto é, quando se impõe como pretensão absoluta.

Ocorre que a verdade não mais tem sua sede só na consciência, mas antes de tudo se encontra como que inscrita na linguagem. Racional aqui não está inscrito no plano da visão cognitiva, mas no juízo, nas afirmações, nos comportamentos, nas ações, etc. Portanto, o falar tem sentido se 1º emite a intenção e representação pessoal do falante; 2º se em seu falar, dependendo do tema, do modo – como certeza, como hipótese, como infundado – se legitima nas normas que regem o falar nesta comunidade de cientistas, ou neste povoado, nesta comunidade indígena, neste país, etc.; 3º que a verdade do que é dito pode ser garantida com provas, a depender do assunto. Se um destes requisitos não for cumprido, o falar não terá realmente significação. Indivíduo, sociedade, objetividade são os três elementos que fundamentam a significação do falar. Os três fundam o falar comunicativo pelo qual se criam os consensos e entendimentos, em última análise.

Na ação comunicativa, a razão enquanto linguagem nasce ou é criticada, ou é retificada para melhor com base em uma pretensão de validade, cuja sustentação ocorre no âmbito da razão comunicativa. Importa compreender que a ação comunicativa supõe duas coisas: liberdade e não coação para todos os participantes, e, só vale em última análise o melhor argumento. É neste cenário que ocorre a razão; o entendimento; acontecem as verdades da ciência, do direito, da ética, e, fundamentalmente também da educação. A comunicação lingüística é o lugar de verdade que resulta em entendimento sobre os mais variados temas. É isso que se entende por virada lingüística em termos elementares. Em conformidade com as próprias palavras de Habermas, implica compreender então que:

O potencial racional do discurso é entretecido com os *recursos* de um mundo da vida sempre particular. Na medida em que assume funções de recursos, o mundo da vida tem o caráter de um saber intuitivo, inabalavelmente certo e holista, que não pode ser problematizado ao bel-prazer – e, nesse sentido, não representa nenhum ‘saber’ em sentido estrito. Esse amálgama de suposições de fundo, solidariedades e habilidades socializadas constitui o contrapeso conservador contra o risco de dissensão dos processos de entendimento que se desenvolvem por meio das pretensões de validade. (2000, p.452).

No nosso entendimento, a ação pedagógica, que se pretenda inovadora, tem de compreender que, o pressuposto básico da aprendizagem deve ser o dar início ao processo ensino/aprendizagem conhecimento do mundo com que o estudante indígena já está imbuído, deixando espaço no currículo para entrar a técnica, mas não sem antes medir suas conseqüências etc. Isto pode perfeitamente ser feito através de um fórum de deliberação, em que o entendimento tem de acontecer, sem desconstruir o que não for deliberadamente consentido por quem de direito. Tudo na consciência clara de que se trata de um mundo em que os componentes estruturais são esferas vivas, imbricadas e só por entendimentos vivos podem ser recriados. Dar criticamente à ciência moderna seu lugar no universo humano como conhecimento/poder, valioso também para os índios. Mas não podemos esquecer o fato altamente significativo que a ciência desestrutura normas x, ou, que através dela novos valores se impõem, afetando o mundo da sensibilidade, dos gostos, dos desejos. Porém, é inegável, que enquanto alguns valores permanecem quase que eternamente no contexto de determinadas civilização, alguns se renovam, outros ainda caducam! Trata-se aqui da tensão existente dentro do próprio contexto do mundo da vida no que se refere às três esferas estruturantes. A grande questão aqui para o contexto da civilização indígena, é saber como lidar!

5.2 - A processualidade da ação comunicativa em nível de entendimento pedagógico, previamente acordado

Antes de tudo, temos de entender que a educação é a instituição em que se reproduz o mundo da vida no qual se organizam num todo de sentido as competências e

conhecimentos através dos quais se transmitem normas, regras de comportamento, hábitos, e se forma o gosto através das manifestações culturais. Aqui sempre torna a surgir o problema da diferença. O mundo do povo Paresi é outra realidade, completamente diferente da do não-índio. A cultura em que eles exprimem a sua vida e se organizam não pode simplesmente ser ignorada quando se visa todo um conjunto de conhecimentos que buscam socializar, transmitir competências que tornam o índio apto a trabalhar num universo totalmente estranho ao seu, ou que o tornam estranho em sua própria comunidade. Com efeito, Habermas entende que a coesão social, na medida em que plasma a cultura de um povo, acaba se tornando condição de possibilidade da própria subjetividade e individualidade das pessoas inseridas num contexto social.

Habermas nos oferece ainda, no conceito mundo da vida uma tentativa de reconstrução da experiência de estar-no-mundo com outros. No nosso entendimento esta compreensão pode servir de fio condutor para compreendermos o contato problemático, difícil entre indivíduos socializados por sociedades muito distantes, diferentes, com histórias ou sem histórias recuperadas, vivendo em condições dificilmente comparáveis, e falando línguas desconhecidas para outros povos. Daí que o entendimento intersubjetivo tem de contar sempre com a possibilidade de um:

O acordo alcançado comunicativamente, medido segundo o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, possibilita o entretimento de interações sociais e contextos do mundo da vida. No entanto, as pretensões, transcendem todo contexto local; ao mesmo tempo, caso devam sustentar o acordo dentre os participantes da interação, capaz de ter efeitos coordenativos, têm de ser levantadas e reconhecidas facilmente aqui e agora. (HABERMAS, 2000, p.450).

Ressaltamos que o entendimento pedagógico, o que diz respeito ao currículo, ensino, didática que são todos problemas a seres resolvidos no termos da educação que é disponibilizada aos indígenas, tem de ser precedido pela a questão substantiva do necessário entendimento entre os comandantes indígenas e as autoridades educacionais legitimamente constituídas. Jamais podemos esquecer que a educação se constitui em uma instituição de caráter político-cultural que visa, em primeiro lugar, a reprodução integral da vida humana, da qual são portadores as pessoas humanas. Num segundo momento se visa

também a reprodução social pela educação. Esta reprodução se processa por uma rede complexa de instituições, mas a educação visa aquela instância social que é o sujeito humano que, tanto na definição de Husserl quanto na de Habermas, é visto como componente estrutural do mundo da vida. Assim situada a educação, ela se vê na dependência de definições e entendimentos relativamente à sociedade na qual o mundo da vida se dá existência concreta interpretando-se como cultura, sociedade e personalidade. Na modernidade este universo humano, com o movimento cultural social do Iluminismo do século XVIII, perdeu sua primigênia unidade, que se interpretava a partir da religião ou da metafísica, cindiu sua racionalidade em esferas de valores irreduzíveis. Estava implantada a dicotomia sistema e mundo da vida na sociedade do século XX.

A ação comunicativa para nosso caso (educação indígena) teria que ser acionada antes em termos mais abrangentes. Nós, os não-índios defrontamo-nos, em outros termos, com os mesmos problemas para minimizar ou até mesmo neutralizar as patologias do uso seletivo da razão na vida pública e seu impacto sobre a ordem e desordem na vida social, política, econômica, ética, etc. O que dizer então, em relação às justas demandas de felicidade do povo em geral, com menos desigualdades, pobreza e seu séquito de sofrimentos?

Isto nos remete à necessária discussão do imprescindível entendimento que tem de acontecer no âmbito educacional escolar. Há que se estabelecer uma justificação educacional baseada no agir comunicativo, sendo colocado como pressuposto básico deste entendimento: a) em que nos podemos entender quanto à representação do mundo no que se refere a normas, valores, legitimidades, gostos, usos; b) como podemos chegar a nos entender; c) visamos objetivos coletivos ou individuais. Antes de mais nada há que se estabelecer o pressuposto que, num primeiro nível o entendimento tem de ser buscado pelos educadores entre si. Após este entendimento prévio, possamos, talvez a título de sugestão, indicar os seguintes passos:

1º lembrar que o ensino da ciência deve ser conduzido, o mais possível, utilizando os exemplos bem familiares, e, por meio deles, introduzir a ordem legal universal. Com isto

se está indo ao encontro do tão propalado interesse do aluno, sem no entanto, esquecer de tematizar as questões abordadas em sala de aula numa perspectiva teórica que também atenda o necessário rigor de cientificidade, pressupondo sempre, vale ressaltar, as três esferas da razão, imbricadas entre si.

2º a situação existencial – o futuro dos alunos, os objetivos da vida, os valores, o imaginário relativamente à felicidade, as possibilidades de participar no trabalho social, ou no espaço indígena -, deve ser discutida em sala de aula com uma obstinada fé na possibilidade de nos entendermos num espaço de diálogo, sem violência e por um espaço argumentativo, pelo qual podemos avançar ainda que pouco, no entendimento mútuo. Importa explicitar o tipo de sociedade que se pretende para o povo indígena. Esta sociedade determina a escola. Esta discussão prévia deve ser posta em marcha com urgência e continuamente. *No que se refere a preservação de uma cultura com sua identidade, equívale a aceitação do limite e do não entendimento em que se situa a questão da obra de Habermas “A inclusão do outro”¹.*

3º O esforço de entendimento, que em 1º lugar deve se realizar entre os professores – com o povo indígena e sempre via comunicação para o entendimento - que devem entender-se sobre os alunos, em 2º lugar também os alunos, na medida em que são capazes de se analisar e verbalizar seu mundo, gestos, anseios, entendimento sobre as coisas, valores que levam à sério e projetos de vida que conseguem externar. Neste sentido há que ter um diálogo até onde for possível.

4º deve ter bem em mente o que se pode esperar, o que se deve oferecer, o que os indígenas querem, o que se pode sugerir para que queiram. Esse saber “o que se pode esperar” será arduamente conquistado via entendimento. Enfim, a escola para quê? É a clarificação de todo um empreendimento que deve estar animado de boa vontade, inteligência e respeito. A relação que se quer estabelecer entre o índio e o não-índio deve ser corajosamente falada com os representantes, que no contexto do grupo indígena, tenham a mais legítima autoridade.

¹ Fico profundamente grato pela brilhante observação feita aqui pelo professor Dr. Laetus.

5.3 - Relevância social da teoria habermasiana para o contexto da educação indígena

Ora, mesmo sendo correta a análise da realidade sócio-econômica mundial ser hoje predominantemente assentada no conhecimento da ciência e da técnica originárias na modernidade; de outra parte isso não implica na defesa, segundo a qual, a escola tem de voltar as costas para o conhecimento auferido de hábitos e costumes milenares oriundos da rica e tradicional cultura dos povos indígenas!

Entendemos que, com Habermas, passaremos a conceber a educação indígena, com a profundidade exigida, com vistas a focar a problemática inerente a esta questão de uma maneira inovadora de forma a atingir com radicalidade o assunto aqui focado, tem de se levar em conta o imbricamento do mundo da vida com o mundo sistêmico, sempre com referência aos povos envolvidos no processo educativo. Neste sentido, o sistema formal de ensino dá conta de oportunizar aos estudantes indígenas uma formação qualificada do ponto de vista técnico humanista, sem esquecer os aspectos ainda hoje válidos da cultura do seu povo?

Destarte estamos convictos que o paradigma da filosofia da linguagem habermasiano, o qual, no nosso entendimento, dá conta de repensar o problema aqui focado, uma vez que se embasa em uma teoria que busca um entendimento sustentado no diálogo intersubjetivamente construído. Aqui torna-se fundamental a competência argumentativa de sujeitos capazes de linguagem e ação. Evidencia-se assim a importância da capacidade de argumentar igual para todos os envolvidos na ação comunicativa, em que:

(...) não se trataria de atribuir os horizontes da interpretação do mundo, criadores de sentido, a um ser-aí que se projeta a si mesmo heroicamente ou a um acontecer que forma estruturas em segundo plano, mas aos mundos da vida estruturados comunicativamente que se reproduzem através do *medium* palpável da ação orientada ao entendimento. *Sugeri* naquelas passagens que o paradigma do conhecimento de objetos deveria ser substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir. (HABERMAS, 2000, p.413).

5.4 - Conclusão

O grande mote habermasiano consiste em atribuir à investigação filosófica, a função fundamental de “intérprete” das manifestações culturais originárias do mundo da vida de um povo, sem no entanto, perder de vista a preocupação com a totalidade, no sentido de desenvolver habilidades capazes de propiciar uma relação entre compreensão particular da sua cultura, com o todo implicado na realidade circundante. Isto implica conceber uma filosofia livre das “amarras” impostas pela metafísica clássica, que presa à consciência subjetivista, impõe reflexões circunscritas ao espaço introspectivo de uma razão subjetiva, pouco preocupada com o outro da comunicação. De modo que:

A razão que se manifesta na ação comunicativa se mediatiza com as tradições, com as práticas sociais e os complexos de experiências ligadas ao corpo, que sempre se fundem em uma totalidade *particular*. Por certo, as formas de vida particulares que somente se apresentam no plural não estão apenas unidas entre si pelo tecido das semelhanças de família; exibem também as estruturas comuns dos mundos da vida em geral. Mas essas estruturas universais só se exprimem nas formas de vida particulares mediante o *medium* da ação orientada ao entendimento, por meio do qual elas devem se reproduzir. Isso explica por que o peso dessas estruturas universais pode se intensificar no decorrer de processos históricos de diferenciação. Essa é também a chave para a racionalização do mundo da vida e para a liberação sucessiva do potencial da razão, assentado na ação comunicativa.(HABERMAS, 2000, p.452-453).

Nesse sentido, Habermas (1989) propõe à filosofia, o exercício de uma função mais pragmática de ajuda mútua, em que falante e ouvinte buscam se entender sobre algo ou alguém; devendo situar as investigações no terreno concreto das ações cotidianas, tendo antes de mais nada, a preocupação de contribuir com sua visão racional de totalidade, cujo espaço se localiza destarte “aquém das culturas de especialistas”, porquanto abençoadas pelo conhecimento tecno/científico. O lugar da filosofia deve ser o espaço concreto do cotidiano dos sujeitos, em que:

os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem por isso de uma tradição cultural *em toda sua latitude* e não apenas das bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a filosofia poderia actualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida.”(HABERMAS, 1989, p.33).

É oportuno lembrar ainda que, seguindo a interpretação hermenêutica de Hans-Gerog Gadamer(1900), Habermas confere à linguagem em seu uso cotidiano, uma característica também performativa, em que o que conta, é a tentativa sempre presente de ouvinte e falante chegarem a um entendimento quanto à “*compreensão* conjunta de uma coisa ou a uma *maneira de ver* comum.”(HABERMAS, 1989, p.41).

Habermas amplia as funções da linguagem, conferindo-lhe um tríplice papel quanto ao processo de entendimento objetivado por ouvinte e falante numa fala, cujo resultado passa a ser a “compreensão do que é dito”, daí a prerrogativa exigida passa a ser a da “*participação* e não a mera *observação*”(HABERMAS, 1989, P.44). Ou seja, a interação social se estabelece tendo a linguagem como *telos* de entendimento. Nestes termos, Habermas (1990) afirma que:

Qualquer ato de fala, através do qual um falante se entende com um outro sobre algo, localiza a expressão lingüística em três referências com o mundo: em referências com o falante, com o ouvinte e com o mundo. Sob o ponto de vista da formação de interações, nós nos ocupamos principalmente do segundo aspecto – a relação interpessoal. Através de seus atos de fala, os participantes da interação assumem ações de coordenação, ao produzir relações interpessoais. Porém, eles não conseguem tal sucesso através do preenchimento exato de uma única função da linguagem. Os atos de fala servem, em geral, à coordenação, tornando possível um acordo racionalmente motivado entre vários atores; e nisso colaboram também as outras duas funções da linguagem – a representação e a expressão.(1990, p.95)

É fundamental compreendermos aqui uma vez mais, que a linguagem constitu-se no *medium* utilizado na ação comunicativa do índio com o não-índio, tendo presente a necessidade do entendimento quanto à ação educativa para que o “educar” não destrua o que a criança em família já aprendeu. Mas, lembrando Hegel, continue a educação familiar para formar também o adulto.

Devemos compreender, com Habermas, a imperiosidade da presença de uma unidade exercida pela razão comunicativa, que se faz presente no discurso, cujo efeito direto se refletirá nas relações interpessoais, quando então, se dá a socialização dos atores falantes/ouvintes através da linguagem.

Fundamentalmente temos de ter claro que nas sociedades arcaicas os sujeitos humanos formam sua visão de mundo com base num *a priori*, que funciona como um recurso não-recuperável, mas que de qualquer forma está aí; qual seja, a estrutura fundante de um mundo da vida radicado na consciência mítica engendadora de uma concepção totalizadora do mundo circundante, ao contrário, nós modernos perdemos em grande parte esta capacidade de ver o mundo com base numa visão de totalidade constituída de sentido.

A teoria da ação comunicativa recupera o saber pré-teórico enquanto momentos de uma comunidade humana. A comunicação lingüística para ter significação real deve satisfazer as exigências de verdade de correção e de convicção pessoal. O sentido que a vida precisa não se esgota em uma esfera de valor: a busca de verdade, estudo de teorias se isso não tem um valor moral ou estético não acontece, nem tem significação maior. Uma obrigação moral, só pode ser obrigação e não mostrar sua verdade, seu sentido para a situação real; e se não mostra nenhuma significação para meu ânimo, nem universo desejado teria pouco peso racional ou se o sacrifício é desproporcional com o sentido e valor moral resultante. Em síntese: uma racionalidade só científica, só moral, só estética não tem possibilidade para ser racional para a vida. Serão racionalidades diminuídas. A razão é o poder de promover a vida na integridade. Somente fazendo uso de um discurso racionalmente motivado, para o qual torna-se imprescindível imbricar as três esferas da razão, em que falante/ouvinte adotam:

A atitude performativa permite uma orientação *mútua* por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. Essas pretensões desafiam a uma avaliação crítica, a fim de que o reconhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado. Ao se entenderem mutuamente na atitude performativa, o falante e o ouvinte estão envolvidos, ao mesmo tempo, naquelas funções que as ações comunicativas realizam para a reprodução do mundo da vida comum.(HABERMAS, 1989, p.42).

Este é o mundo da vida: espaço em que uma vida se define buscando interpretar os sentidos que a animam. A absolutização, na educação, de uma destas esferas, teria como consequência lógica o fracasso de uma vida (mas a vida pode frustrar o poder negativo de uma tal educação – com mais sofrimento). Mas a educação pode sofrer o mal das distorções

que a ignorância de uma destas instâncias já é capaz de provocar. E mais importa lembrar o que acima foi ilustrado: estas esferas da razão para serem educadas na escola devem partir e retornar às vivências do mundo da vida das crianças e respeitar o modo como elas se empregam. Há mundos da vida ou predominantemente estéticos ou mais moral/éticos ou mais cientificistas. Hoje este é o caso na nossa civilização pós-moderna ou moderna. A educação deverá cuidar da integração.

O mundo da vida é uma consciência social originária que compreende a tradição, a qual se forma com o devir da própria história natural da espécie e que está marcada sempre com um “mais de possibilidade”, de negação do que já pode ser percebido como dominação, o que não é só negado mas transformado em antítese fecunda que se traduz em uma síntese (em termos hegelianos). Isto ocorre como um processo, o qual abrange os âmbitos empírico e teórico analítico, engendrando a homogeneidade do mundo da vida como “projeção coletivamente compartilhada”, a qual, em que pese, sua “idealização” do ponto de vista do devir, tem “sua estrutura social baseada na família e de suas estruturas míticas de consciência, (que) nas sociedades arcaicas se aproximam mais ou menos deste tipo ideal.”(HABERMAS, 1987b, v.2, p.221).

A homogeneização do mundo da vida acontece na medida em que o sujeito humano toma consciência de um mundo ou das coisas, das situações sempre conhecidas no contexto e este em outros contextos perfazendo todos o mundo da vida (como forma dos contextos). Isso, embora não sendo objeto de conhecimento imediato, é o essencial o *a priori* da linguagem, segundo a partir do qual se fala o mundo, se imagina o mundo, se vive o mundo. Esta situação absoluta (universal) tem contudo figuras lógicas diferentes, mitos, religiões, metafísica, mundo moderno. Mas ainda, em cada uma destas categorias há muita diversidade que já é contingente mas todas com as características da categoria o que pertencem –mundo mítico –grandes religiões – metafísica, etc.

Este trabalho de dissertação buscou colocar questões prévias que antecedem a elaboração de uma nova idéia de escola para uma nova idéia de sociedade se queremos algo diferente de uma simples integração já. Nada impede, e deverá provavelmente ser este o

caminho, que o projeto deva ser colocado na perspectiva temporal; o 1º de outros que gradualmente se farão possíveis, visando uma preservação da substância do mundo indígena – valores e uma sempre melhor integração com o mundo moderno e sempre via entendimentos conquistados.

BIBLIOGRAFIA GERAL

AUSTIN, Jonh Langshaw. **Quando dizer é fazer – palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix. 1978. (Mimeogr.)

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DELEUZE, G. **Nietzsche**. Trad. Alberto Campos. Lisboa: edições 70, 1994.

FREITAG, Bárbara. **A teoria Crítica: Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GHIRALDELLI JR., P. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **La inclusión del outro: estudios de teoría política**. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1989a.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Teoria de la acción comunicativa.** Madrid: Taurus, 1987a, c1981. v.1:Racionalidad de la acción y racionalización social.

_____. **Teoria de la acción comunicativa.** Madrid: Taurus, 1987b, c1981. v.2: Crítica de la razón funcionalista.

_____. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Madrir: Cátedra, 1989b.

_____. **Dialética e hermenêutica.** Porto Alegre: L&PM, 1987c.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1997.

_____. Modernidade: projeto inacabado. In: ARANTES, Otília B. Fiori e ARANTES, Paulo Eduardo. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas.** São Paulo: Brasiliense,1992.

_____. Um perfil filosófico-político. **Novos Estudos.** São Paulo, nº 18, p. 77-102, set. 1987d.

HEIDEGGER, Martin. **O que é metafísica.** Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os Pensadores).

HERMANN, Nadja. **Validade em educação: Intuições e problemas na recepção de Habermas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995.(Tese de doutorado).

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

KANT, I. **Sobre Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

_____. **Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”?** Petrópolis: Vozes, 1974.

MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Belo Horizonte: Loyola, 1987.

NIETZSCHE, F. W. **Para além de bem e mal**. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os pensadores).

_____. A Alemanha de 1870-71. In: LANGENBUCHER W. **Antologia humanística alemã**. Porto Alegre: Globo, 1972.(Os pensadores).

_____. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.(Os pensadores)

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.(Os pensadores)

_____. **Humano demasiado humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

TOLEDO, F. **O que são recursos humanos**. 2^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BIBLIOGRAFIA SOBRE A QUESTÃO INDÍGENA

BIGIO, Santos dos Elias. **Cândido Rondon: a integração nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto: PETROBRÁS, 2000.

BRANDÃO, Carlos R. Educação popular: contribuição ao debate da educação do índio. In: SILVA, Lopes Aracy (coord.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição, 1988.

BRASIL. Lei n.º 5.371, de 5 de dezembro de 1967.

BRASIL. Lei n.º 6001, de 19 de dezembro de 1973.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Rogério Cunha. Movimento indígena e educação escolar em Minas Gerais. In: **V Encontro de Pesquisa da FAE-UFMG**. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Pesquisa e produção artesanal, visando obtenção de renda, associados à educação de adultos**. Belo Horizonte, abril de 1998. (Projeto de extensão).

_____. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CIMI. **Concepção e prática da educação escolar indígena**. Brasileira: Cadernos do CIMI- Comissão Indigenista Missionária, v.2, 1993.

_____. **Com as próprias mãos** – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Brasília, 1992.

_____. **Povos indígenas do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1991.

CHAMORRO, Graciela & CASARO, Adir do. **Ayvu Avaite Recávo**: reflexões sobre uma experiência de alfabetização em língua indígena. Campo Grande: UFMS, 1991. Revista Científica Cultural, vol.6, nº1.

ESTUTO DO ÍNDIO. Lei Nº 6.001. Brasília: GOVERNO FEDERAL, de 19 de dezembro de 1973.

FUNAI – **Fundação Nacional do Índio**. Brasília: FUNAI, Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **A construção coletiva de uma política de educação escolar indígena para Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC – CEI – CAI/MT, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova L.D.B. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, nº 63, p.88-92, jul./set., 1994. FO/CX. 27/1.647/95.

GUERRERO, Alicia Castellanos; RIVAS, Gilberto Lopes Y. El reconocimiento constitucional de los pueblos índios en México. *Nueva Antropología* (Revista de Ciencias Sociales), México, v. XII, nº42, 1992.

HERNÁNDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1981.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Belo Horizonte: Loyola, 1987.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *In*: VAIDERGORN, José(coord.). **Educação indígena.** Campinas: CEDES/Unicamp, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas(RCNEI).** Brasília: MEC, 1998.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Kuno Paulo Rhoden (Relator). **Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC , processo: 23001-000197/98-03 e 23001-00263/98-28.

_____. **Índios no Brasil.** Brasília: Cadernos da TV Escola, ISSN 1517 – 2333, nº 1, 1999.

_____. **Índios no Brasil.** Brasília: Cadernos da TV Escola, ISSN 1517 – 2333, nº 2, 1999.

_____. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** Cadernos de educação básica. Brasília: Série Institucional, v.2, 1993.

ORO, Pedro Ari. **Tukúna: vida ou morte.** Caxias do Sul/Porto Alegre: Vozes, 1977.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Estudo de áreas de fricção interétnica no Brasil.** Rio de Janeiro, ano V, nº3, 1962. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais – Rio de Janeiro.

PAULUS, Hilário. **Uma abordagem sobre os efeitos da escolarização tradicional de indígenas Guarani-Ñandeva e Guarani-Kaiova.** Dourados, 1997. (texto datilografado).

PREZIA, Benedito; HOONAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono.** São Paulo: FTD, 1994.

RIBEIRO, Darci. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROHDEN, Luiz *et alli*. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SANTOS, Milton. A era da inteligência baseada na máquina. In: TRINDADE, da L. Azoilda; SANTOS, dos Rafael.(Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SECCHI, Darci et alli. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. In: **Urucum Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

SEDUC-MT. **Indicadores das escolas indígenas de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 1995.

_____. **Urucum Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

_____. **Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar**. Cuiabá: RGA Editora, 1998.

SEE-MT. **Histórico da educação escolar indígena**. Cuiabá: SEE, 1994.

SIQUEIRA, Madureira Elizabeth et. al. **O processo histórico de Mato Grosso**. 3. ed. Cuiabá: Guaicurus, 1990.

SOARES, Magada. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VAIDERGORN, José(coord.). **Educação indígena**. Campinas: CEDES/Unicamp, 2000.