

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

Neodir Paulo Travessini

**AÇÃO COMUNICATIVA & EDUCAÇÃO
INDÍGENA INTERCULTURAL E EMANCIPATÓRIA:
ENCONTRO ENTRE DOIS MUNDOS POSSÍVEIS?**

Porto Alegre

2011

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

**AÇÃO COMUNICATIVA & EDUCAÇÃO INDÍGENA
INTERCULTURAL E EMANCIPATÓRIA:
ENCONTRO ENTRE DOIS MUNDOS POSSÍVEIS?**

Neodir Paulo Travessini

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador:
PhD. Laetus Mario Veit

Porto Alegre

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T781a Travessini, Neodir Paulo
Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória : encontro entre dois mundos possíveis? / Neodir Paulo Travessini ; orientador, Laetus Mário Veit. – Porto Alegre, 2011.
152 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Educação indígena. 2. Educação intercultural. 3. Filosofia da educação. 4. Relação interétnica. 5. Cultura indígena. 6. Ação comunicativa. I. Veit, Laetus Mário. II. Título.

CDD 376.742(81)

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779

NEODIR PAULO TRAVESSINI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

Apresentada em 15 de março de 2011

Prof.º PhD Laetus Mario Veit - Orientador
Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS

Prof.ª Dr.ª Malvina do Amaral Dorneles – Titular
Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS

Prof.ª PhD Maria Aparecida Bergamaschi – Titular
Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS

Prof.º Dr.º – Delamar José Volpato Dutra - Titular
UFSC – Universidade de Santa Catarina

Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Filippozzi Martini - Suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS

Prof.º PhD Joviles Vitério Trevisol- Suplente
UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul/Chapecó

RECONHECIMENTO

Cumpre-nos reconhecer que esta tese se tornou realidade graças ao irrestrito apoio das seguintes instituições e personalidades:

FAPEMAT - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Mato Grosso, pela bolsa concedida.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, pela concessão de licença para qualificação.

Ao índio Paresi Daniel Matenho Cabixi, por dispor do seu tempo para discutir os problemas que dizem respeito ao futuro dos povos indígenas brasileiros e particularmente dos povos Paresi.

A minha família, pela compreensão das infindáveis ausências em minhas constantes idas e vindas a Porto Alegre.

Ao meu orientador PhD Laetus Mario Veit, pelo brilhantismo das orientações, que resultaram fundamentais ao bom andamento da pesquisa.

RESUMO

Nossa pretensão nesta tese consiste em melhor compreender as complexas interações interétnicas estabelecidas entre sujeitos/atores sociais vinculados a tradições socioculturais distintas: a modernidade com sua razão instrumental, e, seus imperativos sistêmicos que lhes são inerentes, em sua interação dialética com o mundo da vida indígena. Assim, se faz mister a apropriação do conceito de educação intercultural e emancipatória que desempenha a tarefa de mediadora das interações interétnicas, na medida em que prepara estes sujeitos/atores do ponto de vista da competência comunicativa com vistas a possibilitar o entendimento intersubjetivo, capacitando-os em termos da necessária autonomia para que estejam habilitados a explicitar o seu entendimento acerca de uma vida boa, calcada nos princípios da justiça e da felicidade. Nesse sentido, a *Teoria da Ação Comunicativa* habermasiana se nos apresenta como uma das mais profícuas abordagens com vistas a melhor compreender a temática da educação indígena, na medida em que o autor promove uma mudança paradigmática no contexto do pensamento filosófico: ele desloca a abordagem filosófica de uma posição transcendental metafísica para o contexto pragmático da filosofia da linguagem. Para melhor compreender o problema, educação indígena, no contexto de fricção e, fundamentalmente, de comunicação entre a cultura dos povos indígenas do Brasil e a cultura da modernidade, há que se recorrer ao conceito de tempo com vistas a situar as relações interétnicas em uma dimensão de ordem temporal: contexto em que somente se exige a durabilidade do processo comunicativo como o único fator de medição temporal. Daí que importa explicitar a ação comunicativa como a estratégia de ação mais adequada para contemplar as pretensões de validade de todos os concernidos no processo ensino aprendizagem. Para cumprir com tal exigência há que se estabelecerem fortes vínculos entre um projeto étnico-político educacional com os pressupostos da racionalidade comunicativa, de modo a garantir que nenhuma dimensão do mundo da vida indígena será lesada, respeitando assim o viver ameríndio em sua íntima interação com a natureza.

Palavras-chave: Ação comunicativa. Racionalidade comunicativa. Mundo da vida. Educação indígena intercultural e emancipatória. Interação interétnica. Entendimento intersubjetivo.

TRAVESSINI, Neodir P. *Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 152f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

RESUMEN

Nuestra pretensión en esta tesis es la explicitación de las complejas interacciones interétnicas establecidas entre los sujetos y actores sociales vinculados a las tradiciones socio-culturales diferentes: la modernidad con su razón instrumental y sus imperativos sistémicos, que son inherentes, en su interacción dialéctica con el mundo de la vida de los índios. Por lo tanto, es necesaria la apropiación del concepto de la educación intercultural y emancipatoria, que realiza la tarea de mediar las interacciones interétnicas, en la medida en que prepara a estos sujetos y actores desde el punto de vista de la competencia comunicativa a fin de que el entendimiento intersubjetivo se haga posible, dándoles el poder en términos de la autonomía necesaria para ser capaces de explicar su comprensión de una buena vida, basada en los principios de la justicia y de la felicidad. En este sentido, la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas se nos presenta como uno de los métodos más fructíferos para comprender mejor el tema de la educación indígena, en la medida en que el autor promueve un cambio metodológico en el sistema del pensamiento filosófico: el cambia el enfoque filosófico desde una posición metafísica trascendental para el contexto pragmático de la filosofía del lenguaje. Para entender mejor el problema, educación indígena, en el contexto de la fricción y, sobre todo, de la comunicación entre la cultura de los pueblos indígenas de Brasil y la cultura de la modernidad, tenemos que recurrir al concepto de tiempo con el fin de situar las relaciones interétnicas en la dimensión del orden temporal: contexto en el que se requiere la durabilidad del proceso comunicativo como el único factor de medición temporal. Por lo tanto, tenemos que explicitar la acción comunicativa como la estrategia de acción más adecuada para contemplar las pretensiones de validez de todos los involucrados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para cumplir con tal exigencia a que se establecen fuertes vínculos entre un proyecto étnico-político educacional con los presupuestos de la racionalidad comunicativa, de modo a garantizar que ninguna dimensión del mundo de la vida indígena sea herida, respetando así el vivir indígena en su íntima interacción con la naturaleza.

Palabras clave: Acción comunicativa. Racionalidad comunicativa. Mundo de la vida. Educación indígena intercultural e emancipadora. Interacción interétnica. Entendimiento intersubjetivo.

TRAVESSINI, Paulo Neodir. *Acción comunicativa y la educación indígena intercultural y emancipadora: ¿encuentro entre dos mundos posibles?* Porto Alegre: UFRGS, 2011, 152 hojas. (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Federal del Rio Grande del Sur, 2011.

LISTA DE SIGLAS

AER – Administração Executiva Regional, órgão executivo da FUNAI.

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento

AM – Estado do Amazonas

AINC – Affaires indiennes et du Nort Canadá

AUCC – Associação das Faculdades e Universidades do Canadá

BFA – Bachelor of Fine Arts

BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM/RS – Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul

CF – Constituição Federal

CGE – Coordenação Geral de Educação (FUNAI)

CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (MEC)

CIR – Conselho Indigenista de Roraima

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CUIA – Comissão Universidade para os Índios (Paraná)

ECO/92 – Conferência Mundial sobre Ecologia, realizada no Rio de Janeiro em 1992

EMEAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná de Curitiba

EUA – Estados Unidos da América

FAB- Força Aérea Brasileira

FAEFIJA - Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho

FAFICP — Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio

FAFIJA - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho

FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí

FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá

FAFIUV - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória

FALM - Fundação Faculdades Luiz Meneghel — Bandeirantes

FAP — Faculdade de Artes do Paraná de Curitiba

FECEA - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana

FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDINOPI - Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho

IADB – Inter-American Development Bank (BID)

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INAC – Indian and Northern Affairs Canada

IsNs – Instruções Normativas

LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (MN/UFRJ)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MT – Estado de Mato Grosso

MPF – Ministério Público Federal

MN – Museu Nacional (UFRJ)

NEED – Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/UNEMAT – *Campus* Universitário de Tangará da Serra

NHANDE REKO - Jeito próprio de ser Guarani

OGNs – Organizações Não Governamentais

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento.

PCHs – Pequenas Centrais Hidrelétricas

PDU – Programa Diversidade na Universidade

PF – Polícia Federal

PMACI – Programa do Meio Ambiente e Comunidades Indígenas

PM – Polícia Militar

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RH – Recursos Humanos

RS – Estado do Rio Grande do Sul

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESU – Secretaria de Ensino Superior

STF – Supremo Tribunal Federal

SETI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Paraná

TAC - Teoría de la acción comunicativa

TAC I – Teoría de la acción comunicativa, v. I

TAC II – Teoría de la acción comunicativa, v.II

TEKOÁ - Em Guarani significa *o lugar de ser Guarani*; aldeia

TI – Terra Indígena

TIs – Terras Indígenas

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UENP — Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG — Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

RESUMO	05
RESUMEN	06
LISTA DE SIGLAS	07
INTRODUÇÃO	16
Procedimentos metodológicos; fontes bibliográficas e objetivos da pesquisa	24
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA	30
1.1 – Pressupostos analíticos compreensivos fundantes da TAC habermasiana	30
1.2 – A racionalização em Max Weber	32
1.3 – Hegel: a modernidade compreendida em seu contexto histórico	34
1.4 - Crítica habermasiana à modernidade	36
1.5.1 - A linguagem como mecanismo de mediação entre dois mundos possíveis?	38

1.5. 2 - A pragmática formal	40
1.5.3 - Teoria da significação e teoria dos atos de fala	41
1.6 – A aproximação da TAC com a questão indígena	45

CAPÍTULO II - PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA

2.1 – Alguns aspectos da compreensão mítica de mundo.....	47
2.2 – Alguns aspectos da compreensão moderna de mundo.....	53
2.3 - Racionalidade & mundo da vida	56

CAPÍTULO III - RACIONALIDADE SISTÊMICA & MUNDO DA VIDA INDIVIDUAL.....

3.1 – Invasão sistêmica à territorialidade indígena: colonização do mundo da vida indígena.....	59
3.2 - Fóruns permanentes para discutir a condição existencial concreta dos povos indígenas.....	63
3.3 - Tentativa de melhor compreender a ambiguidade inerente ao arrendamento de TIs para a prática da lavoura mecanizada	70
3.4 - Variantes negativas inerentes ao processo de arrendamento e/ou produção mecanizada no contexto das TIs	76
3.5 - Variantes positivas do arrendamento de TIs e/ou da produção mecanizada no contexto das TIs	78

3.6 - Racionalidade comunicativa como condição de possibilidade de mediação entre dois mundos.....78

CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DE ENTENDIMENTOS POSSÍVEIS ENTRE DOIS MUNDOS: PROGRAMAS E/OU PROJETOS.....81

4.1 – Situando as bases do entendimento possível: alguns dos pressupostos da TAC habermasiana necessários com vistas a garantir o entendimento intersubjetivo81

4.2 – Bases fundantes dos programas e/ou projetos financiados pelo BID.....83

4.3.1 - Povos indígenas a (des)necessária formação superior?! Um breve comparativo entre a realidade vivida no contexto de programas e/ou projetos com povos indígenas, tendo em vista a realidade canadense e a brasileira.....91

4.3.2 – Fatores que obstaculizam o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida de cursos superiores por parte dos estudantes indígenas canadenses.....103

4.3.3 – Formação universitária & ocupação no mercado de trabalho.....108

4.4 – O processo de auto-governança indígena: a constante busca pelo entendimento.....111

CAPÍTULO V – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO MUNDO DA VIDA INDÍGENA.....	116
5.1 – Razões prováveis e improváveis da presença da educação formal no contexto do mundo da vida ameríndio	116
5.2 - O índio e a educação: ideia de identidade ameríndia	123
5.3 - Em discussão alguns pressupostos da educação indígena intercultural e emancipatória.....	129
CONCLUSÃO	134
BIBLIOGRAFIA.....	142

INTRODUÇÃO

Em *Ética e racionalidade moderna* Manfredo de Oliveira (2002a, p.68) explicita todo o esforço teórico metodológico empreendido por Habermas para fazer avançar as análises da filosofia para um horizonte que transcende às aporias da filosofia da consciência, situando-as destarte no contexto pragmático das interações sociais mediadas pela linguagem. Importa compreender ainda a esteira do autor que se trata de uma mudança paradigmática fundamental “quando passamos de uma *filosofia da consciência*, como foi a filosofia da modernidade, para uma *filosofia da linguagem*, entendida como reflexão explicitadora dos pressupostos da ação humana e comunicativa”. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.90).

Ao promover a reconstrução teórica do conceito de razão moderna, Habermas se ocupa em explicitar os alcances e limites da dimensão social implicada no conceito denominado por ele de racionalidade comunicativa. Bem compreendido que a dimensão social implicada na reconstrução teórica habermasiana tem como pressuposto paradigmático garantir a interação entre sujeitos/atores sociais vinculados a tradições socioculturais distintas entre si, que necessitam, porém estabelecer as bases do entendimento intersubjetivo lançando mão da dimensão discursiva e/ou linguística implicada na racionalidade. Como assinalado pelo autor as condições de possibilidade de o pensador frankfurtiano desenvolver sua complexa e intrincada reconstrução teórica tem como base fundante “um julgamento diferenciado do processo civilizatório da modernidade”. (Idem, ibidem, p.92). Assim, no contexto analítico compreensivo habermasiano:

A razão moderna é marcada por duas dimensões fundamentais: ela significou o desenvolvimento acelerado da racionalidade instrumental e possibilitou a emergência de uma racionalidade comunicativa, que trabalha em contraposição aos efeitos negativos de uma racionalidade instrumental que tende ao monopólio. (Idem, ibidem, p.92).

Ou isto dito de modo mais explícito, Habermas amplia o universo da racionalidade humana ao imbricar as esferas do mundo objetivo – dimensão da facticidade cotidiana; mundo social – dimensão da moralidade-eticidade; mundo subjetivo – dimensão vivencial e emotiva dos sujeitos com seus desejos, querer e pretensões; no que é qualificado por ele como racionalidade comunicativa, cuja base fundante se traduz na forma de autonomia dos sujeitos em suas interações sociais interétnicas mediadas pela linguagem. Neste contexto se faz mister “a superação de uma aceitação pura e simples de uma interpretação global da vida socialmente induzida, por uma avaliação crítica das pretensões de validade, abre, em princípio, o espaço para as forças emancipatórias da razão”. (Idem, *ibidem*, p.93).

Ao modo habermasiano, equivale dizer que diferentemente dos diagnósticos que propõem a desconstrução e/ou a negação da razão, faz mais sentido situar esta questão em um contexto de insuficiência da razão. E é por desenvolver uma concepção crítica da modernidade que Habermas se apropria do conceito de emancipação como um dos pressupostos fundantes deste período do ponto de vista da formação humana em sentido *lato sensu*, porém, não sem antes promover a sua reconstrução, tendo como pressupostos fundantes as premissas da linguagem intersubjetiva, conferindo destarte ênfase à sua dimensão pragmática. Importa compreender a esteira habermasiana que o conceito supra qualificado traz em si o potencial de autonomia dos sujeitos/atores vinculados aos seus contextos de interação social, tendo como base fundante das suas ações o mundo da vida. Faz-se mister deslocar a emancipação de sua posição transcendental kantiana, contexto em que um eu solipsista se impõe como produtor de sentido e de significado de um estado de coisas no mundo com base no ditame de uma modalidade de razão denominada razão monológica, vinculando a razão emancipatória a um contexto menos pretensioso em que os sujeitos intersubjetivamente buscam chegar a um acordo sobre algo no mundo objetivo. Há que se fazer notar aqui que todos os concernidos estão aptos a apresentar suas pretensões de validade relativamente a um estado de coisas no contexto do mundo objetivo, que se configura como sendo passível de acordo.

Do modo tal qual qualificamos o conceito de emancipação, a esteira de Jürgen Habermas, importa melhor explicitar seu vínculo com o mundo da vida dos

educandos com vistas a superar uma das antinomias da educação tal qual talhada ao modo do pensamento moderno. Assim, a formação humana ganha força na medida em que se presta para confirmar a aprendizagem como um constructo humano duplamente vinculado a dimensão histórica e processual, de modo a superar a fragmentação do mundo da vida dos concernidos no/pelo processo ensino/aprendizagem, na medida em que passa a validar uma modalidade de conhecimento que vincula a dimensão cognitiva e as dimensões estético-expressiva e prático-moral, imbricando destarte as dimensões estruturantes do mundo da vida em um todo amalgamado. Desta forma cumpre superar as antinomias próprias da racionalidade instrumental sistêmica, traduzidas em formas patológicas do mundo da vida, para fazer prevalecer os pressupostos da ação comunicativa produtora de entendimento entre ego e alter ego em um contexto social, político, cultural, educacional em que os concernidos buscam estabelecer mutuamente uma base comum para o acordo. Aqui a dimensão dialógica da aprendizagem adquire um significado bem pragmático na medida em que conforme atestado por Prestes (1995, p.152) se trata de edificar um constructo humano de aprendizagem em que sejam asseguradas as condições de possibilidade que potencializam “a capacidade discursiva daqueles que aprendem”. E a par desta competência comunicativa, se impõe também que os concernidos sejam instados a lançar mão da prerrogativa inalienável do uso público de sua razão criticizadora e/ou problematizadora com vistas a participar da “discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica”. (Idem, *ibidem*, p.153).

Bem compreendido que a ação comunicativa visa, sobretudo, emancipar os concernidos no/pelo processo formativo em âmbito de educação formal para que lhes seja assegurada a pavimentação do caminho que os conduzirá ao efetivo exercício do protagonismo histórico através de uma modalidade de racionalidade que seja capaz de dialogar com o outro da comunicação. Ou dito nas palavras da autora, nesta perspectiva o conhecimento não é concebido meramente em função da dimensão mental, tendo como pressuposto epistemológico uma razão monológica produtora de sentido e/ou significado, ao contrário, “O conhecimento é partilhado e produzido

intersubjetivamente, tendo uma dimensão histórica, hermenêutica”. (Idem, ibidem, p.161). Como forma de contextualizar de modo mais explícito a fecundidade da abordagem habermasiana importa recorrermos ao conceito de reflexão tal qual talhado ao modo da reconstrução hermenêutica por ele proposta:

O conceito de reflexão, retomado como força esclarecedora, pode desocultar as ações meramente instrumentais, dominadas por coações sistêmicas. No entanto, essa reflexão está apoiada não na ação de um sujeito solipsista, mas em atos de fala, mediados pela linguagem. Trata-se de uma reflexão relacionada com a competência de um sujeito capaz de conhecer, falar e argumentar, inserido no universo hermenêutico, pois todo o compreender está submerso na situação contingente de nosso universo cultural. Habermas indica, porém, a necessidade da crítica da tradição cultural, de forma a reconhecer o que nos foi transmitido dogmaticamente e ‘*dissolver*’ o seu conteúdo em decisões racionais. [Grifos da autora]. (Idem, ibidem, p.164).

Transcendida esta discussão para o contexto das tradições socioculturais plurais temos que, para bem e para mal, o contato entre estas duas civilizações, a saber, a civilização indígena e a cristã ocidental está adquirindo uma nova configuração! Em larga medida, isto se deve à abertura institucional com vistas a entendimentos possíveis, tanto por parte das lideranças indígenas, quanto por parte dos poderes constituídos e da sociedade civil organizada¹. Isto nos traz como alento a possibilidade de conceber um cenário cuja interação interétnica se constitui deveras mais promissor do ponto de vista das garantias estendidas às populações indígenas de uma vida humana, vivida com mais dignidade, felicidade e justiça! Importa ressaltar que os índios também deverão avançar na consciência do que eles querem ou não querem; do que não podem querer; e do que em total e em última instância é possível estabelecer como consenso *intra corpus* no sentido do que eles irão continuar querendo, tendo em vista as futuras gerações ameríndias.

¹ Deixamos claro, de partida, que com isto não estamos pregando uma adesão aos mecanismos encantadores do mundo do sistema. Ao contrário, cremos que a vigilância e a cobrança das autoridades indígenas para que se façam cumprir os seus direitos, ancestralmente instituídos e/ou intuídos, requer sempre e cada vez mais zelo e um cuidado redobrado relativamente às ambiguidades inerentes a este processo! Assim como a vigilância epistemológica no tocante às teorias que propõem a adesão da civilização indígena, sem mais, aos programas e/ou projetos de cunho ardilosamente capitalistas. Há que se fazer notar o jogo de interesses escusos e/ou espúrios relativamente às riquezas do solo e subsolo dos territórios ocupados ancestralmente pelas populações indígenas, particularmente na Amazônia, para ficar em apenas um exemplo.

Bem compreendido que cumpre aos índios buscar o seu próprio entendimento sobre continuar trilhando um caminho próprio, o qual está inevitavelmente sendo confrontado de modo ambivalente com o caminho imposto pela modernidade, sendo absolutamente imprescindível que eles estejam imbuídos do necessário discernimento acerca das implicações nefastas do mundo moderno que invade o mundo da vida ameríndio. O que os índios querem, desejam, e/ou requisitam deverá ser elaborado por eles em uma dimensão de entendimento *intra corpus*, buscando à luz da racionalidade comunicativa tal qual Habermas a define para que possa ser gerada aquela razão necessária para re-fundar ou manter um modo de vida sociocultural próprio. Isso requer por parte das lideranças estabelecerem como princípio basilar das discussões uma estrita consonância com a experiência de vida dos mais velhos; um profundo sentimento de justiça em relação às crianças que serão amanhã jovens; justiça também em relação aos jovens, clarividência e infinita paciência, enfim comunicação:

A racionalidade comunicativa, além de ver as deformações a que foram submetidos os produtos da ciência e da cultura [moderna], aposta na possibilidade de uma razão dialógica que, de certa forma, recupere a unidade da razão na multiplicidade das vozes interpretativas. (PRESTES, 1995, p.166).

De resto, como fio condutor das reflexões e análises críticas que permeiam explícita ou implicitamente todas as seções desta tese, tem-se que a submissão das ações cotidianas de todos os concernidos à mercê dos pressupostos da ação comunicativa habermasiana, em qualquer esfera de atuação, se presta fundamentalmente para promover o diálogo interétnico. Importa ressaltar que se trata de um pressuposto absolutamente necessário para fazer avançar os entendimentos possíveis entre atores sociais portadores de expectativas fundantes para suas vidas, cuja base de sustentação se encontra referendada nas premissas nem sempre explicitáveis do seu mundo da vida, que cada tradição sociocultural recorre como recurso último com vistas a legitimar as ações no processo de interação social com atores vinculados a uma tradição sociocultural diversa da sua. Há que se instituir canais de comunicação entre a modalidade da racionalidade sistêmica e a modalidade da racionalidade comunicativa.

Do ponto de vista epistêmico em conformidade com a *teoria da ação comunicativa*² habermasiana importa conferir igual importância tanto aos saberes tradicionais quanto aos saberes próprios do campo da cientificidade ocidental. Assim, a educação em seus diferentes níveis ao operar com base nas premissas de uma lógica inclusiva, aprenderá a sábia lição: a maior contribuição do ponto de vista humano-antropológico dada pela sabedoria ancestral indígena à humanidade se refere ao apego sagrado à natureza, na medida em que este elo inquebrantável entre natureza no âmbito da *physis* e humano ético-moral, compreendida, apreendida, e, sobretudo, praticada desde tempos imemoriais nos impõe como legado de vida que o vilipêndio relativamente à natureza implica na autodestruição da humanidade! Porém, esta lição nosso conhecimento de natureza técnico-científica teimosamente insiste em não lhe conferir validade! Com efeito, nos parece coerente com as preocupações habermasianas, em *conhecimento e interesse*, que a validade e a confiabilidade do conhecimento em termos de mundo objetivo propriamente dito obrigatoriamente têm de ser referendadas com base em um estatuto antropológico universalmente válido, qual seja, nenhum interesse parcial/unilateral, como o lucro a qualquer custo auferido pelo uso inadequado do solo e do subsolo pode ser aduzido como modalidade inteligente de um suposto domínio do homem sobre a natureza! Bem compreendido com Bannell (2006, p.32) que Habermas se ocupa em vincular sua teoria do conhecimento à dimensão humana e/ou antropológica, resultando em “uma teoria do conhecimento que vincula conhecimento a interesses ‘antropológicos’ humanos, com o objetivo de identificar uma forma do conhecimento orientado à emancipação humana e fundamentado na história da espécie”.

Importa lembrar que a análise reconstrutiva do conceito mundo da vida se justifica na medida em que se trata de um conceito que transversaliza todo o arcabouço teórico-metodológico da TAC habermasiana com vistas a estabelecer as condições de possibilidade do entendimento possível entre o mundo indígena – carregado com seu simbolismo mítico e sua concepção holística da realidade; e o

² Nos apropriamos aqui das siglas TAC, para representar as ideias gerais da vasta obra do filósofo/sociólogo alemão Jürgen Habermas; já TAC I para *teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987a. V.1; e TAC II para *teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987b. V. 2.

mundo do sistema dominado pela racionalidade instrumental da maquinaria industrial e pós-industrial – e os imperativos globalizantes, superdimensionando destarte o âmbito da produção a qualquer custo. Em que pese as contradições inerentes a cada um destes mundos, há como estabelecer um canal de diálogo pautado no entendimento linguístico intersubjetivo, via ação comunicativa vinculada ao contexto da educação formal indígena intercultural e emancipatória: eis explicitada nossa hipótese de pesquisa. Bem compreendido com Rudio (1995, p.79) que em sentido amplo a hipótese exerce o papel de indicador “*de um caminho a seguir*”. [Grifos do autor].

Em conformidade com a perspectiva que adotamos neste estudo a educação se impõe como canal que visa instaurar um lento processo de entendimento ancorado nos pressupostos da racionalidade comunicativa. Concebemos que o processo educativo, pautado no princípio do respeito mútuo, ou seja, saber ouvir a voz do outro da comunicação, conte com a decisiva participação das lideranças indígenas em uma interlocução constante com as autoridades não indígenas. O desafio que se impõe aqui é estabelecermos as condições de possibilidade de uma educação intercultural e emancipatória, que para se constituir como tal, necessariamente tem de ser concebida e estruturada em bases dialógicas.

A aproximação do mundo indígena com um outro mundo que lhe é estranho acontece em um contexto em que os índios nutridos da humanidade engendrada na tradição imemorial ameríndia se vêem confrontados com as contingências históricas em que se faz necessário amalgamar novos valores ao seu mundo, restando deste encontro o que cada povo julga pertinente aos seus usos e costumes. Aqui se faz necessário compreender com Santos (2001, p.20) que:

Mesmo as sociedades indígenas mais afastadas têm seu destino ligado à sociedade nacional que em sua expansão as envolve, coloca em risco sua sobrevivência física e cultural, conduz a mudanças em sua forma de viver e as introduz a novas concepções de vida a novas técnicas, a um novo idioma e a novos problemas.

Nesse sentido temos que buscar melhor compreender também como vamos produzir o humano na/pela educação, compreendida aqui fundamentalmente a sua dimensão escolar. Trata-se de um esforço que nós ocidentais temos que empreender

para elaborarmos estratégias comunicativas com vistas a implementar ações bem-sucedidas no campo da educação que dêem conta de tematizar com o índio a situação em que se encontra do ponto de vista existencial concreto, sem modificar para pior, o seu mundo.

Concebemos aqui uma educação em todos os níveis e modalidades que busca o caminho da institucionalização, sem lançar mão de mecanismos de poder na forma de violência cultural/simbólica, via colonização do mundo da vida ameríndio. Há que se promover o encontro entre sujeitos, os quais não vigem suas ações pela via da razão estratégica, mas sim pela razão comunicativa; vale dizer, encontro com outros sem violência. Nesse sentido, o mundo ameríndio pode se tornar mais humano – porque a miséria, a infelicidade não são constitutivos do que o ser humano tem de mais essencial, ou seja, sua condição humana. Assim, em todos os domínios deste encontro há que se estabelecer o entendimento, mas não ao preço de lesar o ser humano que se expressa nas manifestações socioculturais imemoriais dos povos indígenas!

Daí que para promover o encontro entre duas culturas – a indígena superior – conforme alguns aspectos considerados; inferior em conformidade com outros aspectos – com a cultura ocidental judaico-cristã, há que se propor a comunicação como canal de entendimento, que nos ajudará a melhor compreender o complexo fenômeno de que quando alguém é reeducado inevitavelmente passará por um processo de mudança: mas qual é esta mudança? Não dá para profetizar, o caminho que nos resta trilhar é o caminho do diálogo intercultural e/ou interétnico – a ação comunicativa habermasiana é um diálogo conduzido, porém de modo a cumprir certas exigências formais que podem ser alcançadas em parte, mas, sobretudo se trata de um diálogo criticamente esclarecido para melhor se manter distante de qualquer modalidade de violência! A ação humana aqui compreendida implica na escuta, mas fundamentalmente também na fala.

Adotamos nesta pesquisa o conceito de educação intercultural emancipatória concernente à capacidade que as pessoas têm de confirmar e/ou afirmar o que é próprio do povo ao qual pertencem, resultando em uma maneira toda própria de ser deste povo frente à abertura relativamente à maneira de ser de outros povos. Para

Barletti (2006, p.3) três requisitos básicos têm de ser observados para que verdadeiramente um conceito de educação esteja vinculado a um contexto étnico político intercultural e emancipatório: a) uma primeira condição é atingida por um povo somente quando possuir uma clara e inequívoca identificação de pertencimento a uma identidade histórica. Um segundo, diz respeito a ter este povo uma clara noção de identidade cultural, aliada a um projeto que vislumbre um destino futuro reservado a este povo, que esteja vinculado necessariamente à dimensão da ancestralidade. Dimensionada neste contexto mais amplo a educação intercultural busca incessantemente atingir “dois grandes objetivos: um é a afirmação do próprio e o outro a abertura até o outro”.

Portanto, há que se instituírem outros fundamentos que justifiquem a ação educativa, que não os da educação concebida pela razão funcionalista sistêmica moderna, a qual comprovadamente tem fracassado em sua tentativa de buscar compreender em toda a sua essência a complexidade do ser e do saber dos sujeitos/atores ameríndios. Cabe então estabelecer novas bases de justificação para a educação formal indígena. Daí que, se há uma forte suspeição que cerca a filosofia da consciência moderna, temos que empreender uma estratégia teórica que, ao tempo que contempla a recorrência última às tradições imemoriais indígenas, dê conta de imbricar os complexos e intrincados âmbitos do seu mundo da vida – objetivo, subjetivo e social. Com efeito, não se trata de negar a racionalidade inerente ao fenômeno educativo, se trata isto sim, de compreender o homem em todas as dimensões de sua natureza intrinsecamente humana, que se constitui a partir da sua vinculação intrínseca com a linguagem!

Procedimentos metodológicos; fontes bibliográficas e objetivos da pesquisa

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, ou do percurso estabelecido com vistas a chegar a bom termo em relação aos nossos estudos, uma preocupação primeira se fez presente no sentido de elaborar um plano de trabalho contemplando todas as fases com suas respectivas etapas, cada qual concebida e/ou estruturada com base em ações e/ou empreendimentos epistemológicos e práticos de pesquisa. Assim, nos propomos como primeiro passo, selecionar o tema e delimitar o assunto da pesquisa em consonância com a abordagem teórica elegível. Os dados

“garimpados” no decorrer da primeira fase nos indicaram com maior clarividência o recorte do tema objeto da investigação e sua delimitação mais precisa. A segunda fase da pesquisa é caracterizada por Gatto (2007, p.59) como “*fase exploratória*”, momento da pesquisa em que se torna imprescindível realizar um criterioso “levantamento do material necessário para a investigação”. [Grifos do autor]. Para fazer valer o planejamento estabelecido para esta fase se fez mister proceder a uma criteriosa revisão bibliográfica, que foi submetida à análise reflexiva e crítica com vistas a sintetizar o conteúdo impresso em periódicos, artigos, dissertações e teses, livros, revistas, jornais e sites institucionais - fontes escritas, cujo enfoque das abordagens fizessem referência às questões afetas aos povos indígenas. De acordo com Pereira Filho (2007, p.97) a pesquisa bibliográfica traz intrínseca em si a “grande e principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente”.

E dado se tratar de uma pesquisa de natureza filosófica importa compreender com o autor:

As pesquisas no âmbito das ciências humanas e sociais requerem e exigem o estabelecimento de metodologias que dêem conta de perceber esses contextos, a partir de suas especificidades, por trabalharem com a diversidade da relação homem x homem, e da relação homem x meio, que exprime a existência de uma gama complexa de variáveis, e ainda, a necessidade de considerar o contexto onde se dá o fato observado com suas inúmeras variações de natureza político, social, econômica e cultural. (Idem, *ibidem*, p.84).

A rigor, importa explicitar com Rudio (1995, p.55) que no contexto da pesquisa descritiva perspectiva fundante deste nosso estudo “o pesquisador procura *conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir* para modificá-la”. [Grifos do autor]. Em seguida o autor complementa: “Assim, a *pesquisa descritiva* está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. [Grifos do autor]. (Idem, *ibidem*, p.56).

Relativamente à complexidade inerente ao processo de explicitação e/ou formulação de um problema de pesquisa Gil (1996, p.26) faz notar que a maneira mais adequada de se chegar a uma definição plausível de um problema consiste em verificar a testabilidade das variáveis implicadas na sua formulação. Neste sentido,

nos apropriamos do seguinte significado de problema explicitado pelo autor: “Questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”. O autor explicita ainda determinadas situações que são concebidas como pressupostos fundantes para que o pesquisador consiga formular um problema que seja pertinente do ponto de vista de sua relevância social: “imersão sistemática no objeto, estudo da literatura existente e discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo”. (Idem, *ibidem*, p.29).

Eis o ensejo para explicitarmos de modo inequívoco a questão fundante que pretendemos problematizar e a partir da qual são tratadas todas as outras questões de modo a imbricar em um todo analítico, crítico e reflexivo revestido de importância e significado, o constructo teórico-metodológico balizador do nosso trabalho colimado na forma de síntese integradora: no encontro destes dois mundos, a saber, mundo sistêmico & mundo da vida ameríndio, quais as estratégias de ação devem ser concebidas como sendo mais adequadas para que os espaços públicos (leia-se escolas, associações as mais diferentes instâncias de poder, enfim) sejam transformados em espaços de interação dialógica intercultural com vistas a promover o entendimento intersubjetivo entre sujeitos/atores ameríndios em suas interlocuções com sujeitos/atores da sociedade envolvente? Com efeito, há que se fazer notar aqui que a educação se constitui na instância mediadora para que os sujeitos/atores explicitem, via debate público de ideias, as suas pretensões de validade sobre o que eles compreendem por *viver* uma vida mais humana, com justiça e felicidade!? Nesse sentido, o ponto fulcral aqui se constitui na busca constante por elementos analíticos reflexivos que nos auxiliam no processo de tomada de consciência relativamente a melhor compreender as formas invasivas ao mundo da vida ameríndio. Nesse contexto importa explicitar como objetivo geral deste estudo:

- Estabelecer a ação comunicativa como estratégia mais apropriada a ser utilizada por sujeitos/atores ensinantes/aprendentes em suas interações dialógicas interculturais em que o papel exigido da educação intercultural e emancipatória é o de problematizar a mediação entre o mundo da vida ameríndio com seu vínculo e, de outra parte, com o distanciamento necessário em relação ao mundo do sistema com vistas a potencializar o protagonismo indígena em contextos de encontros mais

diretos e distendidos com a sociedade envolvente. Consequentemente elegemos como objetivos específicos:

- Demonstrar o potencial de emancipação imbricado à *teoria da ação comunicativa* habermasiana e sua fecundidade do ponto de vista da formação humana.

- Demonstrar o potencial emancipatório explicitado no contexto da TAC habermasiana com vistas a engendrar sujeitos/atores ameríndios que sejam protagonistas da sua história de vida. Isto significa torná-los aptos para fazer valer seus pressupostos de uma sabedoria milenar indígena frente aos imperativos sistêmicos invasivos, tendo como mecanismos mediadores os princípios educativos fundantes da interculturalidade, da dialogicidade e da emancipação.

- Buscar estabelecer as condições de possibilidade de um diálogo intercultural e/ou interétnico através da constituição de um canal de interlocução permanente em que sejam tematizadas e problematizadas as questões afetas aos povos indígenas, tendo como pressuposto o contexto de interação com a sociedade envolvente com vistas ao entendimento intersubjetivo possível.

Importa reiterar que é neste contexto que se reveste de importância e significado a educação intercultural com potencial para emancipação humana, na medida em que se configura como um processo mediador de encontros possíveis entre dois mundos, ressaltando o que é próprio da tradição sociocultural indígena em sua aproximação fecunda, e de outra parte, em seu processo de distanciamento em relação à modernidade. Como conceitos fundantes elegemos os pólos conceituais racionalidade comunicativa & racionalidade instrumental; mundo da vida & mundo do sistema; ação comunicativa & ação estratégica; educação intercultural e emancipatória; diálogo intercultural e/ou interétnico; interação dialógica, dentre outros, entendimento intersubjetivo, que acompanham como uma espécie de pano de fundo todas as seções dos cinco capítulos que constituem a tese. Há que se destacar que os referidos pólos conceituais surgem no transcurso da tese de modo explícito, alguns, outros por seu turno, permanecem implícitos.

Na condição de aporte teórico-metodológico fundante importa reiterar que nos apropriamos de alguns dos pressupostos constituidores do complexo pensamento do filósofo/sociólogo Jürgen Habermas em sua *teoria da ação comunicativa*. No capítulo I explicitamos os conceitos apropriados da TAC fundamentais para melhor compreender o giro pragmático linguístico, elemento fundante do constructo teórico-metodológico habermasiano. No capítulo II com vistas a compreender o processo de racionalização que passa a permear todos os componentes estruturais do mundo da vida, a partir da modernidade, são submetidos à apreciação alguns dos pressupostos da compreensão de mundo moderna, estabelecendo como contraponto a concepção mítica. O enfoque do capítulo III recai sobre as estratégias funcionalistas da racionalidade sistêmica, que se caracterizam como invasivas ao mundo da vida ameríndio, resultando na sua colonização. Como contraponto se impõe a racionalidade comunicativa com vistas ao estabelecimento de interações dialógicas com vistas ao entendimento intersubjetivo entre atores/sujeitos ameríndios e atores/sujeitos não indígenas. No capítulo IV nos ocupamos em explicitar em que medida os programas e/ou projetos com povos indígenas trazem a marca simbólica, pragmática e/ou social do entendimento interétnico possível. Neste contexto importa conferir ênfase aos programas e/ou projetos com enfoque na formação superior indígena, em desenvolvimento no Brasil e no Canadá: em que se estruturam?! Nos pressupostos de uma formação humana emancipatória?! Importa ressaltar também a análise crítica e/ou reflexiva relativamente ao papel dos organismos de fomento internacionais. Há que se verificar em que medida tais programas e/ou projetos promovem o entendimento entre atores/sujeitos que se situam no contexto de interações interétnicas, tendo em conta a aproximação ou não aproximação entre dois mundos. O capítulo V consiste na aproximação de alguns dos pressupostos da TAC habermasiana com a modalidade de educação indígena intercultural e emancipatória, tendo como fio condutor da abordagem a forte vinculação da educação ao mundo da vida ameríndio com vistas a corroborar com o processo histórico de engendramento de sujeitos/atores ameríndios habilitados do ponto de vista técnico, ético e estético para desempenhar o papel de protagonistas de suas histórias. Aqui a ação comunicativa se impõe como a estratégia mais promissora para dar garantias aos concernidos no/pelo processo ensino aprendizagem de reconhecimento mútuo das pretensões de validade aduzidas.

Importa nos valermos aqui da histórica observação feita por Herbert Marcuse (1968) na introdução de sua obra *El hombre unidimensional* em conformidade com a qual a validade e/ou fecundidade de uma pesquisa de natureza filosófica descritiva, crítica e reflexiva, como a que propomos nesta tese, está diretamente imbricada ao seu potencial investigativo sobre a capacidade de uma dada teoria no sentido de “melhorar a condição humana”. Herbert Marcuse como bom frankfurtiano filiado à teoria crítica enxerga nesta o potencial investigativo absolutamente necessário para tematizar a condição humana em suas formas plurais de manifestação.

Por fim, como pretensão maior desta tese importa instituir, via ação comunicativa, as condições de possibilidade de um diálogo interétnico, que se materializa no contexto da institucionalização de um fórum de discussão permanente das questões afetas aos povos indígenas. Bem compreendido que do ponto de vista do nosso contexto existencial concreto, dado o histórico e a intensidade do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente existem hoje inúmeros atores/sujeitos não indígenas em um diálogo permanente com aqueles. Para citar: associações indígenas, no caso citado no decorrer do trabalho – Associação Halitinã; NEED/*Campus* da UNEMAT de Tangará da Serra, FUNAI AER/TGA; ONGs; Igrejas filiadas às mais diferentes denominações religiosas. Importa desde já estabelecer como premissa fundante deste diálogo a garantia de direito inalienável de voz a todos os concernidos, indistintamente. A rigor, elegemos duas premissas basilares: a) não cabe ao não índio dizer como o índio deve viver; b) em se tratando das questões afetas aos povos indígenas, o melhor argumento coincide sempre com o ponto de vista do índio. Sob os auspícios destas duas diretrizes fundantes importa elevar a educação indígena intercultural e emancipatória à condição de processo comunicativo interétnico para fazer valer os pressupostos educativos ameríndios ancestrais: em lugar da pressa exacerbada da cientificidade moderna, impõe-se a vagareza e/ou o experimentar tantas e quantas vezes for necessário, pois no contexto da cosmologia ameríndia há que se projetar a aprendizagem em uma dimensão temporal longínqua.

CAPÍTULO I

I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

1.1 – Pressupostos analíticos compreensivos fundantes da TAC habermasiana

A chave para nos aproximarmos da fecundidade inerente ao complexo pensamento de Jürgen Habermas é apontada pelo próprio autor (TAC I, p.10), que consiste em imbricar três conceitos fundamentais para edificação de seu constructo teórico-metodológico denominado teoria da ação comunicativa: a) conceito de racionalidade comunicativa, conceito que nos permite acompanhar o giro promovido por Habermas da filosofia da consciência em direção ao contexto das ações mediadas linguisticamente com vistas ao entendimento intersubjetivo; b) conceito de sociedade, que trata de explicitar em que condições de possibilidade os conceitos mundo da vida e mundo do sistema se aproximam e se dissociam em um “complexo dialético”, na interpretação de Siebeneichler (1989, p.127). E, um terceiro elemento constitutivo da TAC habermasiana, consiste na teoria da modernidade a partir da qual o autor busca melhor compreender a dinâmica social com as patologias que lhes são constitutivas, para cuja melhor compreensão se impõe inserir a racionalidade no contexto comunicativo da vida cotidiana; o que implica no abandono do “purismo da razão pura, amparando-se numa razão comunicativa, situada historicamente, na *práxis* social, que é o lugar onde a razão pode ser mediada concretamente como seu ‘outro’”. [Grifos do autor]. (Idem, *ibidem*, p.22).

Isto dito nas palavras do próprio Habermas (2005, p.162), em *Diagnósticos do tempo*, significa compreender que:

A prática comunicativa cotidiana, orientada pelo entendimento, está, inevitavelmente, entrelaçada com idealizações. Estas simplesmente fazem parte do meio da linguagem comum, através do qual a nossa vida se reproduz. É verdade que, enquanto indivíduos singulares, podemos nos

decidir a qualquer momento pela manipulação de outras pessoas ou pelo agir abertamente estratégico. Caso contrário, a categoria `mentira`, por exemplo, tornar-se-ia sem sentido; e, em última instância, a gramática de nossa linguagem ruiria. Além disso, a apropriação da tradição ou a socialização se tornariam impossíveis.

Desde já importa compreender em toda sua latitude o conceito agir comunicativo no contexto da complexa construção teórica habermasiana. Senão vejamos: "Em primeiro lugar, não afirmo que os homens gostariam de agir de modo comunicativo, mas que *são obrigados* a agir desta maneira", defende enfaticamente o autor. [Grifos do autor]. Para em seguida exemplificar:

Quando os pais educam os filhos, quando as gerações atuais se apropriam do saber transmitido pelas gerações passadas, quando indivíduos e grupos cooperam entre si, ou seja, quando pretendem se entender reciprocamente sem o uso de um poder dispendioso, eles têm que agir de modo comunicativo. (Idem, ibidem, p.170).

E arrematar com uma afirmação que nos dá a oportunidade de melhor compreender o alcance social da sua TAC: "Isso significa *existirem funções sociais elementares* que só podem ser preenchidas mediante o agir comunicativo". [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.170).

A racionalidade comunicativa se impõe para Habermas como imperativo capaz de fazer frente às reduções de natureza cognitivo-instrumentais que os pensadores modernos fazem do conceito de razão. Com isto, ele desloca o enfoque da razão essencialmente assentado no paradigma da filosofia da consciência para o da filosofia da linguagem. Quer dizer, o autor propõe uma guinada teórico-metodológica no âmbito da filosofia. A racionalidade comunicativa inserida no contexto do mundo da vida é um reservatório de evidências inacabadas que nos permite almejar um entendimento. Precisamos nos entender uns com os outros. Daí a universalização que não é pré-dada pela consciência iluminada de um sujeito que tudo conhece, mas resulta do entendimento intersubjetivo mediado linguisticamente.

Siebeneichler (1989, p.149) faz notar que a viabilidade do ponto de vista teórico-metodológico da TAC habermasiana consiste na aposta que o frankfurtiano faz no caminho trilhado pela razão e pelo esclarecimento, inserindo-os na esfera da comunicação intersubjetiva com vistas ao entendimento:

no qual toma partido em prol da comunicação, da emancipação, do mundo vital, da vida humana boa e justa, bem como da configuração racional da identidade de indivíduos e sociedades complexas, num contexto comunicativo, livre de coações e distorções de qualquer espécie.

Em *A ética da discussão e a questão da verdade*, é o próprio Habermas (2004b, p.31) que nos fornece mais uma pista que nos auxilia na compreensão de sua teoria:

minha proposta de interpretação dos processos de modernização depende de certo modo de uma teoria pragmática da linguagem que eu tenho de defender num universo discursivo muito diferente do universo da teoria social. Depende também de uma certa teoria da racionalidade que faz parte de uma certa teoria moral, a qual, por sua vez, é usada para a análise dos desenvolvimentos jurídicos, etc. Tenho uma imagem pluralista de diversas teorias que, além de serem compatíveis com os fatos, têm de sê-lo também umas com as outras.

Hegel e Max Weber são postos aqui na condição de teóricos fundamentais para a compreensão habermasiana do processo de racionalização moderna.

1.2 - A racionalização em Max Weber

Max Weber se ocupa em explicitar como as esferas da vida humana, com o advento da modernidade, vão sendo invadidas por um tipo característico de racionalidade: trata-se da racionalidade com relação a fins. Importa acompanharmos com Habermas a) o engendramento do processo que promove a instauração dessa racionalidade; b) quais implicações que isto acarretará nas esferas cultural, jurídica, política, da ciência, da arte, e, fundamentalmente nos interessa aqui, a esfera da educação em seus contextos da educação em sentido *lato seunso* e no da educação indígena.

Habermas realiza um estudo sistemático da obra weberiana *Ética protestante e o espírito do capitalismo* com vistas a melhor compreender a imbricação existente entre as ações empresariais tipicamente capitalistas e o modo de vida parcimonioso, metódico, preconizado pela prédica protestante. Assim, a justificação racional para a ação conta com o apoio motivacional de estruturas de consciência prático-morais preconizadas pelas instituições jurídicas e religiosas modernas, e que se materializam pela via da formação de uma personalidade motivada à ação racional em acordo com a lógica sistêmica capitalista. Ou seja, o racionalismo ocidental resulta de um lento

processo de racionalização das imagens de mundo de natureza religioso-metafísica, que com o lento processo de desencantamento cuja culminância ocorre no século XVIII, impõe uma nova forma de compreensão e interpretação do mundo. As esferas mais afetadas por este processo são a moral, a ciência, o direito, a arte e a administração estatal burocratizada. E do ponto de vista da ação, estas esferas passam a ser regidas por uma “*ação racional com relação a fins*”. [Grifos do autor]. (HABERMAS, TAC I, p. 226).

Max Weber³ atribui, ao desencantamento ou dessacralização das imagens de natureza religioso-metafísica, o fator decisivo para a instauração de um modo de vida assentado na compreensão racional do universo. O que equivale dizer que na modernidade os modelos compreensivo-explicativos historicamente desenvolvidos não mais dão conta de garantir a coesão política e social. Daí que as esferas da ciência, do direito, da arte, da moral vão se independizando da religião, implicando na instauração de uma cultura profana, exonerada do peso normativo de tipo escatológico religioso-metafísico, cuja conseqüência resulta na formação da consciência dessacralizada, típica dos novos tempos.

Habermas retém de Weber a ideia de que a modernidade concebida como um processo de racionalização continua a exercer uma forte influência sobre todos os âmbitos da vida das sociedades humanas hodiernas. Para Habermas (2000, p.12) resultam equívocas as teses que se propõem uma análise sistemática e crítica da modernidade sem, no entanto, conseguir se desvencilhar das aporias próprias do pensamento moderno. Para ele uma análise coerente deste período implica na necessária compreensão de fundo de que “*ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade*”. [Grifos do autor].

E, se bem o entendemos, ele se nos apresenta profícuo no referente ao alargamento da compreensão da temática aqui enfocada, na medida em que busca

³ Habermas (TAC II, p.449) faz notar que, em que pese o fato de Max Weber ter se “concentrado quase exclusivamente na Reforma e nas evoluções de algumas de suas seitas”, e, com isso, menosprezado o papel desempenhado pelas “revoluções burguesas e os movimentos de massas do século XIX”; de todo modo, seus estudos são fundamentais para compreendermos como ocorre o processo de institucionalização das estruturas de consciência pós-tradicionais.

demonstrar os prejuízos ocasionados pelo abandono da dimensão estética preconizado pela modernidade⁴, dimensão esta muito presente no contexto do mundo da vida ameríndio.

A dimensão da subjetividade profanizada promove o engendramento de um sujeito plenamente consciente de seu potencial de conhecimento com vistas ao domínio da natureza objetivada tanto no âmbito da *physis* como da própria natureza humana em seu âmbito moral. É bem conhecido o caminho trilhado pela crença absoluta no poder ilimitado da razão humana! O processo de racionalização afeta hoje profundamente a vida dos povos indígenas, pois em que pese tradicionalmente terem fundamentado seus modos de vida na continuidade de tradições socioculturais imemoriais, inelutavelmente se vêem afetados pelos imperativos inerentes à racionalidade que institui e/ou constitui a sociedade envolvente. A questão a ser enfrentada diz respeito a qual a melhor estratégia a ser adotada pelas comunidades indígenas neste contexto de contato civilizacional com atores/sujeitos sociais não indígenas? Defendemos a hipótese de que a estratégia comunicativa, na medida em que possibilita uma melhor tomada de consciência tanto para os indígenas sobre si mesmos, e, ao mesmo tempo, os capacita do ponto de vista das competências comunicativas necessárias para as interações sociais com sujeitos/atores não indígenas, quanto destes em relação àqueles. A rigor, é no âmbito da interação social interétnica que a linguagem cumpre melhor sua função de interpretar a experiência impressa nos desejos e no imaginário humano – dimensão esta em que a vida se liberta, desde que as condições de acolhimento mútuo e a não violência preponderarem.

1.3 – Hegel: a modernidade compreendida em seu contexto histórico

Para Hegel a modernidade estabelece os próprios critérios de orientação quanto à compreensão dos aspectos com os quais ela tem de ser analisada. Ou em

⁴ Que sob a ótica da racionalização cultural da qual surgem as estruturas de consciência típicas da sociedade moderna europeia se separam nos seguintes componentes estruturais: a) a esfera do cognitivo; b) a esfera do estético/expressivo; c) moral evolutiva.

outras palavras, para melhor compreender a modernidade se faz mister buscar os fundamentos de tal compreensão no bojo do seu próprio processo de engendramento.

Habermas (2000, p.24) reputa a Hegel a primazia do empreendimento intelectual de elevação das discussões inerentes a modernidade à condição de tema filosófico. E isto não é pouco. Está implicado aí o fato de que pela primeira vez na história do desenvolvimento civilizacional um período histórico se auto-certifica, isto é, impõe suas próprias premissas que possibilitam a compreensão dos fenômenos que o constituem.

A modernidade não necessita de nenhum outro modelo que a justifique, que a legitime; a rigor, o princípio filosófico para a auto-compreensão “*dos novos tempos é a subjetividade*”. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.25). O Renascimento, o Descobrimento da América e a Reforma Religiosa concorrem para que a subjetividade, então emancipada e autônoma, seja talhada ao modo da liberdade exonerada do obscurantismo, do medo e da ignorância, tal qual preconizado pelos pensadores modernos.

Hegel elege como esferas privilegiadas da subjetividade “*a esfera do saber*”, que passa a ser engendrada de maneira separada da “*esfera da fé*”. De tal separação resulta uma subjetividade solipsista, alheia ao contexto das “*relações sociais*”. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.29). Assim compreendido o conceito de subjetividade se estende aos seguintes âmbitos:

- a) *individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) *direito de crítica*: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) *autonomia da ação*: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a própria *filosofia idealista*: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia aprenda a idéia que se sabe a si mesma. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, pp.25-26).

No entanto, Hegel peca ao unilateralizar o princípio da subjetividade, que resta preso aos pressupostos da filosofia do sujeito, o que o impede de realizar a tarefa crítica da modernidade, com o necessário distanciamento que esta questão requer, perdendo assim a oportunidade de aprofundar uma análise dialética dos

tempos modernos: o progresso de um lado, e os limites de compreensão da subjetividade do sujeito moderno, de outro.

1.4 - Crítica habermasiana à modernidade

A TAC habermasiana oportuniza uma abordagem sistemática, como poucos teóricos conseguem hoje em dia, relativa a todos os campos da filosofia: epistemologia, filosofia da história, filosofia da linguagem, filosofia moral e política, teoria social e psicologia. Isto propicia a quem realiza uma pesquisa sob este enfoque uma visão de conjunto no concernente ao fenômeno estudado. A rigor, Habermas introduz inovações profundas, salientando sempre a famosa mudança paradigmática, que ele elege como princípio teórico-metodológico fundante. Do ponto de vista epistemológico, Habermas se situa em um espectro que procura transcender a oposição binária modernidade & pós-modernidade, o que traz dividendos teóricos inestimáveis a nossa pesquisa. Nesse sentido, através da apropriação dos complexos estudos realizados por pensadores modernos como Marx, Kant, Hegel, e de outros tantos teóricos sociais que estudaram a modernidade com a profundidade que estudos desta natureza exigem tais como, Weber, os pensadores vinculados a Escola de Frankfurt, Mead, Habermas retém a importante ilação da evolução social inerente ao processo de via dupla, que de um lado se configura como alienante e de antagonismo de interesses dos vários tecidos que compõem o todo social; e por outro, este mesmo processo traz subjacente em si a liberação do potencial de “expansão de processos de reflexão e aprendizagem e, portanto, de criação de uma cultura com o potencial para emancipação”. (BANNELL, 2006, p.15).

Daí as razões que fazem Habermas conferir tanta ênfase à defesa da modernidade como um processo inacabado. Porém, isso não significa dizer que ele faz uma defesa incondicional da modernidade, ao contrário, em *Era das transições* o autor afirma: “O fato de termos que operar sob condições de uma modernidade social não escolhida por nós não significa, naturalmente, que tenhamos de nos comportar como missionários da civilização ocidental produtora de tudo isso”. (HABERMAS, 2003, p. 204).

A TAC habermasiana permite-nos alargar o entendimento acerca do conceito de emancipação característico do projeto iluminista moderno, pois em que pese ter resultado em compreensões equivocadas, bem compreendido em seus alcances e limites, este conceito nos possibilita lançar sobre novos fundamentos toda a nossa compreensão da razão, do ser humano, da sociedade, e da educação⁵. Vale destacar ainda à esteira de Habermas, que o processo de emancipação/formação (*Bildung*) humana é compreendido como um dos bons resultados desencadeados pelo processo mais amplo de aprendizagem humana, em seu contexto de reprodução\transformação social. Bannell (2006, p.24) lembra que ao operar do ponto de vista teórico-metodológico pela via da reelaboração e\ou reconstrução das principais teses de Weber, Habermas estabelece a importante relação entre estas três categorias fundamentais para o avanço de sua TAC: “ação social, racionalidade e racionalização, mostrando que o processo mundial histórico de racionalização, analisado por Weber, contém um potencial para emancipação, que também é uma força na história”. Ou isto dito de modo mais explícito, nas palavras do próprio Habermas (2005a, p.157):

A esperança de emancipação dos homens de sua minoridade autoculpada e de condições de vida aviltantes não perdeu sua força; no entanto, ela é purificada pela consciência falibilista e pela experiência histórica, que nos ensinam que a manutenção de um equilíbrio suportável, mesmo que precário, para os menos favorecidos – inclusive nos continentes devastados – já seria uma grande conquista.

Com efeito, as bases possíveis da normatividade justificadora das ações humanas se assentam na garantia mínima de instauração, entre os sujeitos capazes de falar e agir, das condições de possibilidade da compreensão intersubjetiva de um estado de coisas sobre o qual buscam um entendimento. Desse modo, ao avançar para muito além dos pressupostos paradigmáticos próprios da filosofia da consciência, por resultarem na legitimação de um sujeito solipsista, egoísta, porquanto sustenta suas posições na razão monológica, etnocêntrica, Habermas propõe em seu pensamento

⁵ A propósito importa esclarecer à esteira de Bannell (2006, pp.18-19) que “a educação, no seu sentido mais amplo de processos de formação, é um tema central no pensamento habermasiano, apesar de o próprio Habermas não ter escrito quase nada sobre a educação formal”.

pós-metafísico como pressupostos legitimadores da posição assumida por sujeitos em seu entendimento intersubjetivo, os pressupostos da filosofia da linguagem.

Para realizar tal intento o conceito de racionalidade resulta alargado por Habermas (TAC I, p.314) compreendendo as seguintes esferas:

- a) *racionalidade cognitivo-instrumental*;
- b) *racionalidade prático-estética*;
- c) *racionalidade prático moral*.

Em que pese as críticas dirigidas por Habermas ao processo de racionalização da sociedade moderna, por outro lado, tal processo cumpre com a importante função de ampliar cada vez mais o potencial de formação/emancipação humana, que se acelera cada vez a passos mais largos a partir da modernidade. Resta claro que a categoria racionalidade se nos apresenta como uma das categorias centrais para melhor compreendermos a TAC habermasiana, aqui inserida no contexto da linguagem enquanto *médium* (canal) de entendimento intersubjetivo de sujeitos capazes de linguagem e ação.

A partir de um conceito de razão contextualizada e historicizada, tal qual explicitado por Habermas, se torna possível obter um maior domínio do ponto de vista compreensivo analítico e reflexivo sobre os mecanismos que fundamentam nossa ação social com vistas a melhor qualificar as ações de sujeitos capazes de falar e agir, em contextos sociais que trazem a marca de tomadas de decisões intersubjetivamente consensuadas. A próxima seção se justifica em função da necessidade de melhor compreender o giro da filosofia rumo à linguagem enquanto mudança paradigmática fundamental no bojo do pensamento filosófico pós-metafísico habermasiano.

1.5.1 - A linguagem como mecanismo de mediação entre dois mundos possíveis?

Em *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*, Manfredo de Oliveira (2006, p.14) distingue duas fases decisivas no âmbito da filosofia da linguagem, que são aproveitadas por Habermas na construção teórica da sua TAC. A primeira fase é denominada "reviravolta lingüística na filosofia", que do ponto de

vista teórico-metodológico se fundamenta nos pressupostos da sintaxe e da semântica da linguagem. E como tais fundamentos continuam tendo por base as premissas da filosofia da consciência de caráter metafísico, as proposições daí advindas continuam a ditar o ritmo e a natureza das investigações filosóficas. A subjetividade solipsista, etnocêntrica e em última análise egológica de um sujeito que utiliza a linguagem para manifestar suas representações de cunho subjetivista, transcendente e metafísico “empareda” as investigações filosóficas para o campo restrito das análises de caráter lógico-analíticas. É o caso das investigações filosóficas ensejadas por Husserl e sua análise semanticista da filosofia da linguagem, e do primeiro Wittgenstein, dentre outros.

Porém esta fase revelou-se fundamental no sentido de preparar as bases teórico-metodológicas para a segunda e decisiva reviravolta lingüística no âmbito da filosofia, qual seja, a reviravolta pragmática no âmbito da filosofia da linguagem. E para nos apropriarmos do rigor e do aprofundamento da reconstrução teórico-metodológica habermasiana, que conduzem sua TAC ao alargamento do conceito de racionalidade aferida no contexto das ações entre sujeitos que buscam o entendimento intersubjetivo, se torna mister recorrermos, grosso modo, aos sistemáticos estudos habermasianos das correntes da filosofia da linguagem que se revelam fundantes na reconstrução de sua TAC, a saber, a) pragmática formal; b) teoria dos atos de fala, de Austin, e, teoria da significação do 2.º Wittgenstein, que por razões de ordem epistemológica, estudaremos em conjunto, pois assim procedendo teremos facilitado o acesso ao complexo estudo da TAC habermasiana. Assim suspeitamos! Faz-se mister estabelecer desde já os limites aí implicados. Ou nas palavras de Manfredo de Oliveira (2006), que sintetiza com toda a clareza que lhe é peculiar as insuficiências teóricas subjacentes às teorias supracitadas:

Correndo todas elas pelas razões seguintes: a) os pontos de vista não são suficientemente radicais, correndo perigo de não atingir os pressupostos universais e necessários para a compreensão; b) limitam-se aos instrumentos desenvolvidos na lógica e na gramática, são insuficientes para a captação das relações pragmáticas; c) caem numa formalização dos conceitos fundamentais insuficientemente analisados; d) partem do modelo do agente solitário da ação instrumental, sendo incapazes de tematizar a intersubjetividade da compreensão. Para Habermas, a teoria dos atos de fala está livre dessas fraquezas. (Idem, *ibidem*, p.324).

Eis os aspectos fundantes de cada uma destas correntes, que se revelam importantes para o contexto deste nosso estudo.

1.5. 2 - A pragmática formal

Michael Dummett se ocupa em explicitar a análise formal da pragmática da linguagem de onde Habermas retém os aspectos da linguagem universal nela contidos com vistas a melhor fundamentar sua TAC. Em suas obras mais recentes Habermas substitui o conceito discursivo de verdade por um conceito pragmático: assim, em lugar de verdade se impõe o conceito de justificação.

Nos estudos sobre a pragmática formal Habermas explicita as razões subjacentes ao fracasso lingüístico entre falantes & ouvintes, de tal modo que resta claro a partir destes estudos que o entendimento pode fracassar pela simples razão de que nem todo ato comunicativo se assenta nas premissas da razão comunicativa, podendo se assentar na razão estratégica. Ou seja, há inúmeras situações no contexto das relações sociais em que prevalecem os pressupostos da razão estratégica. Em segundo lugar, e mais importante para compreendermos a TAC, Habermas deixa evidenciada a possibilidade do dissenso. Isto nos dá a dimensão exata de quão desafiadora resulta a busca pelo consenso (entendimento) intersubjetivo, e que ele deve ser encarado com uma certa dose de utopia, quer dizer, acreditar na busca pela possibilidade sempre presente no horizonte das interações humanas interétnicas do entendimento linguisticamente mediado.

No contexto da pragmática formal habermasiana, importa melhor explicitar os fundamentos teóricos apropriados pelo frankfurtiano das teorias semanticistas formais, próprias da tradição da filosofia analítica da linguagem (Frege e Dummett) e da teoria dos atos de fala (Austin e Searle). Evidentemente Habermas assume tais teorias com as reservas que se fazem necessárias com vistas a estabelecer as bases que fundamentam, nos sujeitos capazes de linguagem e ação, a competência comunicativa em contextos de intersubjetividade.

Para isto é fundamental buscar estabelecer as condições de possibilidade de um contexto de linguagem pragmático, que ao superar as lacunas deixadas pela

hermenêutica filosófica, em assim sendo, avance para além das análises formais da linguagem. Habermas se utiliza dos pressupostos pragmáticos da filosofia da linguagem para engendrar “processos de aprendizagem compreendidos como sendo a capacidade de criticar entendimentos prévios e, portanto, diferenciar o que é verdadeiro e o que é falso, o que é correto e o que é incorreto”. (BANNELL, 2006, p.65). Com sua análise pragmática da linguagem, Habermas dá um passo importante rumo à superação dos estreitos limites impostos principalmente pela corrente hermenêutica que restringe à análise da compreensão dos significados de expressões e normas ao estreitismo de um contextualismo de apenas uma comunidade linguística. Importa aqui, via uso pragmático da linguagem, instaurar “processos racionais de revisão e correção de significados e normas”. (Idem, ibidem, p.65).

O autor supra qualificado faz notar com muita propriedade que Habermas consegue transcender/deslocar o estreito horizonte da análise semanticista empreendida pela filosofia analítica da linguagem para um horizonte mais estendido dos atos de fala, vinculando deste modo, a análise em um espectro mais amplo dos aspectos formais e universais da linguagem. Com isto Habermas consegue ir além dos contextos específicos de uso da linguagem, pois em conformidade com as aporias impostas pela hermenêutica, a análise da linguagem se restringe à compreensão específica de uma dada tradição linguística, fazendo com que a linguagem perca sua função pragmática universal, promovendo assim seu empobrecimento.

1.5.3 - Teoria da significação e teoria dos atos de fala

Através da teoria dos atos de fala Habermas se ocupa em analisar as regras pragmáticas que fornecem o pano de fundo do uso da nossa linguagem. Aqui Habermas se “apropria da idéia da dupla estrutura da fala, que é a análise de um ato de fala em relação a dois elementos – seu conteúdo proposicional e sua força ilocucionária”. (BANNELL, 2006, p.70). O autor arremata afirmando:

Resumidamente, isso quer dizer que, com atos de fala, não somente dizemos algo sobre o mundo dos fatos e estados de coisas, mas também empregamos a linguagem para outros fins, por exemplo, para prometer, avisar, ameaçar, etc. É nesse elemento de um ato de fala que está designada sua força ilocucionária. (Idem, ibidem, p.70).

Na avaliação de Manfredo de Oliveira (2006, p.165) Austin e o segundo Wittgenstein comungam da mesma tese, qual seja, "a linguagem é essencialmente uma ação social: linguagem e sociabilidade se imbricam mutuamente". É justamente do imbricamento entre linguagem e sociabilidade que Habermas retém a importante ilação "que a linguagem forma o horizonte a partir de onde os indivíduos exprimem a realidade". (BANNELL, 2006, p.61). O autor esclarece também que Habermas reteve do segundo Wittgenstein e de Austin a tese fundante em sua pragmática da linguagem formal, segundo a qual o significado de uma expressão linguística é conferido em conformidade ao contexto de uso da fala, ou em suas palavras textuais há que se notar que "o significado determina o referente". (Idem, ibidem, p.61). Ou seja, na perspectiva da TAC Habermasiana a linguagem cumpre com funções muito mais abrangentes do que a de representação de mundo e de proposição de conteúdos, de modo que, ao apropriar-se da teoria dos atos de fala, a linguagem passa a cumprir três funções: "1) para representar fatos e estados de coisas no mundo objetivo; 2) para estabelecer e regular normas no mundo social; 3) e para expressar a subjetividade do falante no mundo subjetivo". (Idem, ibidem, p.70).

Em seguida o autor assinala:

Resumidamente, as idéias centrais da análise de Habermas são as seguintes: quando alguém age comunicativamente, proferindo atos de fala, necessariamente levanta pretensões de validade e pressupõe que elas podem ser resgatadas (*vedee med*). No agir comunicativo, o falante deve levantar as seguintes pretensões de validade; de verdade (o conteúdo proposicional contido no ato de fala); de sinceridade (em que o objetivo ilocucionário do ato de fala expressa os sentimentos verdadeiros do falante e se não está escondendo uma intenção orientada aos seus interesses em vez de ao entendimento); e de correção normativa (no sentido de que o ato de fala está em conformidade com as normas sociais reconhecidas e, em um outro nível, de que essas normas são legítimas). (Idem, ibidem, p.81).

Importa lembrar que a revisão crítica empreendida por Habermas no tocante as teorias fundantes da filosofia da linguagem foram de fundamental importância para o frankfurtiano constatar a ocorrência de problemas insolúveis no bojo destas teorias, pois em última instância, se assentam na interpretação da linguagem tendo como base fundante o significado lógico-semântico do proferimento linguístico. Para Habermas (1990, p.81) sua TAC tem de se estribar em outros pressupostos teórico-metodológicos, a saber:

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 nexó estrutural entre condições de validade, pretensões de validade a elas referidas e razões para seu resgate discursivo. [Grifos do autor].

Ou isto posto de modo mais explícito, o cotejamento empreendido por Habermas entre os elementos da filosofia analítica, especificamente Escola de Oxford, com a tradição filosófica da hermenêutica se presta a conferir um caráter filosófico, rigoroso e sistemático à sua TAC. Assim, Habermas acaba por tirar proveito das investigações filosóficas precedentes com vistas a superar a concepção semanticista presente no âmbito das discussões filosóficas atinentes à filosofia da linguagem anteriores à sua TAC, importando agora empreender as discussões da linguagem humana em bases pragmáticas. Para cumprir com tal intento Habermas se ocupa em estabelecer os vínculos possíveis entre a teoria dos atos de fala com o conceito “mundo da vida”. Assim, Habermas opera do ponto de vista teórico-metodológico abandonando o caminho trilhado pela filosofia do sujeito, particularmente em sua versão psicologista presente na percepção fenomenológica husserliana para inserir as análises fundantes de sua TAC no contexto linguístico dos falantes e ouvintes que vinculam o significado dos seus proferimentos ao contexto de uso da linguagem. Ao promover a transcendência dos atos de fala para um horizonte que contemple muito mais do que os meros interesses dos concernidos, Habermas obriga a filosofia da linguagem a avançar para um horizonte de possibilidade mais estendido que é o horizonte do entendimento intersubjetivo.

Importa compreender aqui com Manfredo de Oliveira (2006, p.334) que se trata de vincular a linguagem ao contexto dos componentes estruturais do mundo da vida dos concernidos:

É considerado a partir do processo de entendimento no qual diferentes pessoas se entendem a partir de um pano de fundo comum sobre algo no mundo objetivo dos fatos, no mundo social das normas de ação e do mundo subjetivo das vivências.

Balizados ainda no autor (Idem, *ibidem*, p.334) importa ressaltar que o giro pragmático-linguístico ensejado por Habermas se torna possível graças a recorrência ao conceito fundante mundo da vida, que ocupa a posição central de “condição de possibilidade do processo comunicativo: ele é reservatório de evidências e de convicções inabaladas, que constitui o sentido intersubjetivamente partilhado a partir do qual as pessoas podem comunicar-se”. Importa ressaltar aqui que as apropriações teóricas empreendidas pelo frankfurtiano da teoria do significado do 2.º Wittgenstein, e, fundamentalmente, da teoria dos atos de fala de Austin lhes permitem estruturar sua complexa produção teórica através do imbricamento do conceito de racionalidade, transcendida para o contexto linguístico de sujeitos capazes de falar e agir, com os conceitos de sociedade, de cultura com vistas a interação social mediada pela linguagem, os quais têm de ser compreendidos de forma imbricada ao conceito fundante mundo da vida, como explicitado acima por Manfredo de Oliveira (2006).

A título de exemplificação, na situação hipotética (a) o falante age diretamente sobre o ouvinte, visando “fins estratégicos”, ou seja, o falante tem a clara intenção de 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 estratégica racionalmente calculada. Aqui o mundo da vida não é compartilhado intersubjetivamente por falante e ouvinte. Em outra situação, hipótese (b), falante e ouvinte buscam cooperativamente estabelecer um consenso, compartilhando o mundo da vida. Aqui prepondera a ação com vistas ao entendimento. Este é acordado, lançando-se mão de argumentos e contra-argumentos, cuja “pretensão de validade criticável”, resulta em um “consenso provisório”. (Idem, *ibidem*, p.67).

No contexto sociocultural em que prevalece a ação comunicativa, situação (b), são exigíveis “condições mais rigorosas”. Daí a necessidade de se promover um deslocamento do contexto do 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. (Idem, ibidem, p. 72).

Importa assinalar que “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*”. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.78).

A teoria do significado tal qual apropriada por Habermas é fundamental aqui na medida em que cada afirmação para ser racional e ter significação deve preencher quatro requisitos fundamentais: verdade; correção; veracidade e sinceridade. Falar significa conferir a um ato de fala um significado compreendido não só pelo falante, mas por uma comunidade de ouvintes; 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.

1.6 – A aproximação da TAC com a questão indígena

Do supramencionado, resta claro a necessidade de esclarecermos, em toda a profundidade e complexidade aí implicados, o conceito que resulta como um dos fios condutores⁶ de nossa pesquisa, qual seja, o conceito mundo da vida. Antes, porém, colocamos algumas questões: mas qual forma de vida seria mais racional? A compreensão moderna de mundo, ou a mágico-mítica?

Na esteira habermasiana, respondemos, sem medo de errar, as duas compreensões restam justificadas, desde o ponto de vista de critérios de justificação do que se compreende por uma vida humana boa, justa, solidária, feliz, e capaz de incluir o outro. Dado que trataremos desta questão mais adiante, cumpre ancorados em Habermas, trilharmos o caminho teórico-metodológico da reconstrução hermenêutica com vistas a apontar possibilidades de um encontro comunicativo dessas duas formas de compreensão do mundo, que resultam em maneiras próprias de

⁶ A par do conceito ação comunicativa.

situar os atores/sujeitos em seus respectivos modos de vida. Para bem e para mal, os atores/sujeitos ameríndios estão experienciando uma condição de contato que os aproxima cada vez mais do modo de vida cristão ocidental. E como os atores/sujeitos ameríndios estão se havendo nesta situação de contato? Da forma como estão vivendo hoje é o que desejam em total e última instância para si e para seu povo? Importa lembrar que os povos indígenas nunca podem ser mantidos em situações que se constituam em um modo existencial marcado por privações de toda ordem, tendo em vista o seu passado, o seu presente e o seu futuro! Porém, importa reiterar, cumpre aos indígenas qualquer tentativa de resposta! Habermasianamente, de nossa parte, cumpre-nos lembrar que seja qual for o caminho escolhido, se impõe gradação, tendo como critério o que os indígenas podem querer como elementos inovadores que passam a fazer parte constitutiva do seu mundo. Nos interstícios do mundo da vida ameríndio e do mundo sistêmico o que pode ser incorporado, sabendo que as consequências seriam: desmoronar mais lentamente o mundo ameríndio? O que não se pode e, sobretudo, não se quer mudar? O que deve ser mantido da sua tradição ancestral ameríndia?

Resta-nos continuar com Habermas propondo dialogicamente formas de contato que não colonizem o mundo da vida ameríndio. No capítulo II faremos a tentativa de melhor explicitar o conceito mundo da vida.

CAPÍTULO II

II - PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA

2.1 - Alguns aspectos da compreensão mítica de mundo

Em busca de demonstrar em que medida os sujeitos/atores, tanto sob a ótica do plano individual quanto coletivamente, justificam seu falar e seu agir com base na representação racional e simbólica das imagens de mundo, cabe aqui acompanhar a reconstrução hermenêutica habermasiana (TAC I, p.69 *passim*) com vistas a uma melhor compreensão dos pressupostos da racionalização em seus pontos de interseção com o mundo da vida dos concernidos. Isto vale tanto para sujeitos/atores vinculados a um contexto sociocultural de compreensão mítica do universo, quanto aos vinculados a um contexto sociocultural moderno. Assumimos então a compreensão de mito explicitada por Mircea Eliade (2000) como uma estrutura da consciência fundante da vida humana, cuja função primacial consiste em oferecer lições de vida prenes de ensinamentos exemplares, e como tal os mitos se encontram vinculados às ações humanas e em suas contradições; na demonstração de força e de fraqueza, características estas próprias dos seres humanos; mas que assim mesmo, e, fundamentalmente, a força totalizadora dos mitos confere unidade e sentido à vida humana.

Nesse sentido, Habermas se nos apresenta como fundamental também para esta discussão na medida em que ele consegue se desvencilhar das análises comuns a maioria dos estudos sobre a complexa e intrincada questão do mito calcadas em uma concepção folclorizante e/ou anedótica, como comumente vemos prosperar nas análises deste fenômeno. Habermas (TAC I, p.75) se propõe analisar o mito na perspectiva de sua manifestação viva no contexto sociocultural de um povo, como

fizera Bronislaw Malinowski⁷ ao estudar a função exercida pelo mito no contexto do mundo da vida dos povos trobriandeses⁸.

No contexto da visão de mundo própria do homem das sociedades arcaicas o mito ocupa um lugar central em torno do qual gravitam todas as ações do cotidiano das pessoas: o mito impõe-se como um elemento essencial e constituinte/constituidor das verdades intuídas. Para os objetivos desta pesquisa importa compreender o mito tal qual Mircea Eliade (2000, p.8) o explicita: “o mito é [...] ‘vivo’ no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo significação e valor à existência”. Dito de outro modo, o homem arcaico lança mão da verdade inerente ao mito como forma de justificar a sua inserção e ação no contexto vivencial concreto.

Dáí julgamos pertinente afirmar com o autor (Idem, ibidem, p.83) que o mito fornece ao indivíduo adulto inserido no contexto sociocultural das sociedades arcaicas a compreensão sobre a estrutura e o funcionamento do mundo, o qual é intuído dos ensinamentos exemplares dos entes sobrenaturais.

Por seu turno Habermas (TAC I, p.75) esclarece que a mentalidade do homem arcaico opera tendo em conta o mecanismo compreensivo da analogia, conferindo assim ao funcionamento do mundo atributos iguais aos dos entes sobrenaturais – mundo não humano. Assim, o homem arcaico vê-se tanto do ponto de vista psicológico quanto mágico dotado de força, de “*consciência*, de *vontade*, de *autoridade* e de poder”, haja vista ter tido acesso simbolicamente ao ensinamento exemplar dos entes sobrenaturais. [Grifos do autor].

⁷ MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Trad. Anton P. Carr (Cap. I-XV) e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça (Capítulos XVI- XXII). Revisão Eunice Ribeiro Durham. São Paulo: Victor Civita, 1984. (Col. Os Pensadores).

⁸ A propósito em *Argonautas do Pacífico Ocidental* Malinowski (1984) inaugura o importante método etnográfico de pesquisa de campo, com vistas a objetivar uma melhor compreensão da organização tribal através do conhecimento da anatomia da cultura de um dado povo, exigindo do pesquisador delineamento claro e preciso de tais aspectos. *Argonautas do Pacífico Ocidental* constitui-se em uma obra de referência obrigatória a quem se propõe, hoje, realizar pesquisa de natureza etnográfica, dado que o autor inaugura uma nova forma de abordagem acerca destes estudos.

A rigor para Mircea Eliade (2000, pp.21-22) o mito cumpre funções primordiais tais como:

- revelar aos humanos condutas próprias dos entes sobrenaturais;

- pelo fato de o mito referir-se à ‘criação’ pelos entes sobrenaturais a toda a pleitora de coisas existentes no mundo concreto, acaba por encerrar em si um modelo exemplar à conduta humana;

- a forma de os humanos presentificarem os entes sobrenaturais consiste no seu conhecimento; assim, conhecendo o mito, os humanos destranscendentalizam a sua força originária que resulta como que impressa simbolicamente no mundo da vida;

- o mito vivo representa aos humanos a possibilidade de impregnarem-se “do poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou realizados”.

Campbell (2008, p.32) também se ocupa em explicitar, o que no seu entender, constituem as funções primaciais do mito no contexto do mundo da vida de um povo.

Função mística – trata-se da dimensão mitológica que projeta o sentido da vida humana a uma esfera transcendental, enquanto condição de recorrência que conforta o ser humano frente ao que a vida tem de inescrutável.

Função cosmológica – o mito exerce também a função de tornar aos humanos compreensível, em um todo harmônico e amalgamado, o conjunto de acontecimentos fenomênicos que constituem a totalidade cosmogônica. E, em que pese o fundamental e necessário aporte do conhecimento originário da/ciência, permanece sempre algo de inescrutável, porquanto restar esse tipo de conhecimento limitado a própria capacidade inerente a natureza de tal modalidade de conhecimento. Daí que entra em cena novamente o mito para confortar o ser humano frente à incapacidade de compreender global e harmonicamente o universo no que sempre resta de enigmático, de misterioso.

Função sociológica diz respeito a ordem social simbolicamente implícita nos ensinamentos originários, que o mito carrega consigo inevitavelmente. Como exemplo o autor cita a aceitação da poligamia por muitos povos arcaicos. O autor explicita, por fim, a *função pedagógica* como característica primacial inerente ao mito, enquanto possibilidade que uma geração tem de se espelhar, como condição de existência humana boa e feliz, na forma como viveram as gerações que as precederam na história imemorial de seu povo, sem prejuízo das mudanças ocasionadas pelos fatores espaciais e/ou temporais. (Idem, ibidem, pp.32-33).

Por conta dos ensinamentos impressos nos mitos os indivíduos assimilam noções de solidariedade do homem pelo próprio homem, bem como deste com a natureza, enquanto manifestação e presença vivificante das entidades divinas. A consciência humana encontra conforto e paz na medida em que tiver a capacidade de imbricar a dimensão imanente com a dimensão transcendental. Quer dizer, nos momentos cruciais da existência de um povo, quando tudo parece estar perdido em termos de possibilidade de futuro, na medida em que o sentido da existência parece não mais estar parametrado nos referenciais de uma vida justa, boa e feliz, eis que a recorrência última aos ensinamentos do mito lhes impõem obrigações, apontando qual caminho lhes foi dado como legado pelos seus antepassados, em conformidade com a ancestralidade histórica do seu mundo da vida!

Outro aspecto que aproxima Habermas de Mircea Eliade é a função presentificadora que ambos conferem ao mito. Isto significa dizer que a conduta humana resulta vinculada sempre a um tempo imemorial, o que permite aos humanos a memorização dos feitos dos deuses, semi-deuses e heróis através das histórias criadoras da origem das coisas. O homem arcaico busca simbolicamente no mito aprender com suas lições criadoras, ensinamentos que, segundo Mircea Eliade (2000, p.23) “se pode ler como filigrana em todas as reiteraões rituais dos mitos”, assim, não resulta forçoso interpretar que “os mitos revelam que o mundo, o homem e a vida têm uma origem e uma história sobrenaturais, e que essa história é significativa, preciosa e exemplar”.

Daí a importância dos ritos através dos quais os humanos revivem as histórias dos tempos imemoriais e as tornam vivas pelos ensinamentos dos modelos exemplares das condutas divinas nelas impressas.

No contexto da justificação e da causação das ações humanas, ainda hoje, os mitos desempenham a função primacial “estado primordial” para Mircea Eliade (2000), cuja constatação mais evidente pode ser feita através da observação dos ritos, cerimônias, rituais de iniciação, etc., manifestações estas muito vivas no contexto das sociedades indígenas. Na concepção do autor o mito tem de ser compreendido em seu “contexto sócio-religioso original”. Assim, “O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. (Idem, *ibidem*, p.11). E arremata:

A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a *ser*. O mito fala apenas do que *realmente* ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos ‘primórdios’. [Grifos do autor]. (Idem, *ibidem*, p.11).

O homem primitivo ao rememorar o mito, reatualizando-o, se imbuí da mesma capacidade dos deuses, semi-deuses e dos heróis, se tornando “capaz de repetir o que os Deuses, os Heróis ou os Ancestrais fizeram *ab origine*”. [Grifos do autor]. (Idem, *ibidem*, p.18). Como faz notar o autor, se faz mister perceber que “a ‘história’ narrada pelo mito constitui um ‘conhecimento’ de ordem esotérica, não apenas por ser secreto e transmitido no curso de uma iniciação”, mas fundamentalmente, “porque esse ‘conhecimento’ é acompanhado de um poder mágico-religioso”. Para em seguida acrescentar que ao ato de conhecer um objeto, um animal ou planta, se atribui o “poder mágico, graças ao qual é possível dominá-los, multiplicá-los ou reproduzi-los à vontade”. (Idem, *ibidem*, pp.18-19).

Essas poucas observações preliminares bastam para indicar alguns aspectos característicos do mito. De modo geral, pode-se dizer que o mito vinculado ao mundo

da vida e/ou ao contexto sociocultural das sociedades arcaicas, 1) constitui a história dos atos de entidades sobrenaturais; 2) que essa história é considerada absolutamente *verdadeira* (porque se refere também a realidades concretas, vivenciais) e *sagrada* justamente por se constituir a partir de seu vínculo primacial com as entidades sobrenaturais; 3) o mito se refere sempre a uma criação, contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos, razão pela qual os mitos se constituem em paradigmas de ação exemplar para todos os atos humanos significativos; 4) conhecendo o mito, se conhece a origem das coisas, conseguintemente se obtém o seu domínio e se consegue manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento exterior, abstrato, mas de um conhecimento que é vivido ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual prático ao qual ele serve de justificação; 5) de uma maneira ou de outra, ‘vive-se’ o mito, “no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou realizados”. (Idem, *ibidem*, p.22).

Mediante o exposto impõe-se compreender que os mitos com seus ritos, rituais de passagem, exercem a função primacial, modelar, ou arquetípica para ficarmos com a expressão cunhada por Campbell (2008), que representa simbolicamente o apego à recorrência última de como os sujeitos devem se comportar frente ao mundo repleto de situações que lhes fogem ao controle. Mas isto, para ficarmos uma vez mais com o autor não implica em concebermos o mito hoje como algo fixo, eternamente imutável:

No tocante a este nível imediato de vida e estrutura, os mitos oferecem modelos de vida. Mas os modelos têm de ser adaptados ao tempo que você está vivendo; acontece que o nosso tempo mudou tão depressa que o que era aceitável há cinquenta anos não o é mais, hoje. As virtudes do passado são os vícios de hoje. E muito do que se julgava serem os vícios do passado são as necessidades de hoje. A ordem moral tem de se harmonizar com as necessidades morais da vida real, no tempo, aqui e agora. (Idem, *ibidem*, p.13).

O mito não resulta imune às investidas do processo moderno de racionalização!

Por seu turno, Habermas fala em “Força totalizante da mentalidade primitiva”, apontando que as duas mentalidades supramencionadas não podem ser

diferenciadas pelo critério das operações lógico-formais. Há que se compreender com o autor que os membros adultos que vivem tanto no contexto sociocultural ameríndio quanto no moderno, usam como recurso do seu falar e agir “A racionalidade das imagens de mundo” subjacentes às “categorias interpretativas” com as quais os indivíduos “interpretam o mundo” ao seu modo. (HABERMAS, TAC I, pp.72-73).

2.2 - Alguns aspectos da compreensão moderna de mundo

Habermas (TAC II, p.449) demonstra que a modernidade inaugura um momento histórico em cujo contexto se inscreve o aumento progressivo da complexidade inerente ao sistema social que se impõe cujo advento implica em uma nova configuração social. Por conseguinte, esse processo sócio-histórico resulta em uma “progressiva racionalização do mundo da vida”. Para o autor a maneira de melhor compreender o processo de “racionalização do *mundo da vida*” reside na observação de quão sub-repticiamente a “racionalidade do *modo de vida*” vai adquirindo um caráter de institucionalização⁹. [Grifos do autor],

Max Weber caracteriza a modernidade como um momento de descrença relativamente à concepção religioso-metafísica medieval, e que ao mesmo tempo, marca a ascensão da concepção racional das esferas da vida, cuja manifestação inequívoca pode ser detectada com a desoneração da técnica, da ciência e da tecnologia social como um todo das amarras das imagens metafísicas religiosas de mundo, resultando na laicização do saber. (HABERMAS, TAC I, p.320).

Com incontestável acerto Weber aponta para a existência de três dimensões da racionalidade do ponto de vista da subjetividade: a) a dimensão cognitivo-instrumental em cujo domínio o sujeito moderno resta preso a objetividade da técnica e da ciência; b) no âmbito prático-moral a racionalidade resulta em conformar o sujeito às regras e padrões de uma moralidade destranscendentalizada; c) no âmbito

⁹ Habermas (Idem, ibidem, p.449) assinala que: “Analisando as atitudes induzidas pela valorização da profissão, Weber descobre que o processo evolutivo de aprendizagem se inicia com uma racionalização do mundo da vida que afeta primeiro a cultura e a estrutura da personalidade e que somente depois este processo se faz extensivo as instituições”.

estético-expressivo a racionalidade submete o sujeito a um modo de vida próprio às manifestações socioculturais exclusivas do povo ao qual se vincula de acordo com o contexto das suas tradições socioculturais. Dito de outro modo, a racionalidade se constitui em: a) cognitivo-instrumental - quando manifestada no âmbito da ciência, da técnica e das tecnologias sociais; b) prático moral - quando manifestada no âmbito do direito e da moral; c) estética - quando manifestada no âmbito estético (natureza interna e externa). O problema surge com os desequilíbrios provocados quando prepondera apenas um dos âmbitos da racionalidade, em detrimento ao sufocamento das demais dimensões. A rigor, o grande equívoco intrínseco à concepção da racionalidade moderna reside na ausência de unidade da razão, o que resulta no sem sentido atribuído à vida em um contexto de mundo da vida fragmentado, dilacerado, porquanto unilateralizado.

Se em Weber encontramos uma descrição despretensiosa acerca do desencantamento promovido pela desesperança do sujeito nas promessas não cumpridas pelo projeto racional moderno, encontramos em Habermas uma saída, na medida em que ele centra seus esforços teórico-metodológicos na conjugação de vontades dos sujeitos sociais com vistas à busca de um entendimento acordado linguisticamente. Ou seja, a pretexto de nos livrarmos das armadilhas do projeto solipsista da razão monológica moderna não podemos continuar apostando todas as nossas fichas apenas na modalidade de razão denominada cognitivo-instrumental. Ao contrário, defende Habermas, se há uma saída possível para a razão, ela passa pelo âmbito da intersubjetividade, contexto este em que o meio para o entendimento passa a ser a linguagem: prevalece aqui a necessidade do estabelecimento de mecanismos dialógico-linguísticos para coordenar as ações dos sujeitos capazes de falar e agir motivados racionalmente.

Frente às diferentes formas de manifestação da ação, tendo em conta a plethora de manifestações de modos de vida plurais, torna-se extremamente problemática a tentativa de busca de unidade do mundo da vida. No âmbito das formas de vida tradicionais essas diferenças foram amalgamadas nas formas de imagens de caráter religioso-metafísico do mundo, que exercem nesse sentido, garantias reconfortantes de um mundo da vida enquanto unidade totalizadora de

sentido da vida humana. Como vimos Habermas acrescenta à racionalidade um elemento a mais em relação a Max Weber: trata-se da função estética da razão humana. Nesse sentido, dado que o mundo da vida indígena resta afetado para bem e para mal pela racionalidade moderna, cumpre estabelecer uma interlocução dialógica com estes povos para que esta racionalidade seja estabelecida o mais próximo possível em conformidade com os pressupostos argumentativos da teoria da ação comunicativa, o que garante que o seu mundo da vida não reste colonizado, fragmentado, isto é, que se estruture o quanto mais próximo possível em unidade relativamente aos seus componentes estruturais.

Desta forma, a busca por uma compreensão de unidade do mundo é perseguida através das “*relações de semelhança e contraste*”. [Grifos do autor]. Habermas (TAC I, p.74). Na sua concepção: “Os distintos âmbitos dos fenômenos se relacionam uns com os outros e são classificados sob o ponto de vista da *homologia e a heterogeneidade*, da *equivalência* e da *desigualdade*, da *identidade* e a *oposição*”. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.74). Assim, com esses pares de opostos, o homem primitivo encontra conforto e apaziguamento para a sua vida.

Como herança dos tempos de sua vinculação a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Habermas submete a mentalidade arcaica ao crivo da análise crítica e reflexiva. Após explicitar a vantagem da concepção mítica de mundo, dado que a mentalidade arcaica se assenta em uma compreensão unitária de mundo, o autor explicita as limitações inerentes a esta concepção. A rigor, tais limitações surgem na medida em que os sujeitos/atores ameríndios capazes de falar e agir são instados a se confrontar com um mundo prenhe de acontecimentos estranhos, de não domínio da racionalidade subjacente aos fenômenos de um mundo que não é o seu, que exige a adoção de atitudes objetivantes com atores/sujeitos modernos, que agem, amiúde, estrategicamente. A complexidade desta questão aumenta ao detectarmos no mito limitações de outra ordem: “Na medida em que o *mundo da vida* de um grupo social for interpretado a partir de uma imagem mítica de mundo, os indivíduos e ele pertencentes, se vêem liberados do peso da interpretação”. Ocorre que, “em contrapartida, se vêem também privados da oportunidade de chegar por si mesmos a

um acordo suscetível de crítica”. [Grifos do autor]. (HABERMAS, TAC I, *apud* GOERGEN, 2003, p.58).

2.3 - Racionalidade & mundo da vida

A tecitura do conceito fundante mundo da vida se complexifica, em termos de teoria da ação comunicativa, na medida em que o autor promove o imbricamento dos *componentes estruturais* do mundo da vida com vistas a melhor compreender a inserção de sujeitos capazes de falar e agir em um contexto, que por um lado tem como pano de fundo uma rede de práticas comunicativas cotidianas, e por outro, compreende a dimensão da *reprodução material*, com base na qual os indivíduos agem teleologicamente, tendo em vista a obtenção de uma ação exitosa. Importa acompanhar aqui com Habermas (TAC II, p.196) a análise do conceito ação comunicativa com base nos pressupostos de três processos de interação entre sujeitos capazes de falar e agir expressos em termos de: a) *reprodução cultural*¹⁰ espécie de reservatório, ou “acervo de saber” a partir do qual os participantes do entendimento intersubjetivo buscam referendar suas tomadas de posturas frente a um estado de coisas; relativamente b) ao *processo de integração social*, fator que em nível de sociedade faz com que os participantes de um entendimento intersubjetivo estabeleçam os laços de pertencimento ao grupo sociocultural com o qual mantêm vínculo; e por fim, o terceiro componente é denominado por Habermas de c) *processo de socialização*, componente que, em nível de personalidade capacita o sujeito a agir, em consonância com sua identidade com vistas a busca do entendimento intersubjetivo, revestindo-o com o poder inerente a linguagem.

Ancorado em tal procedimento metodológico Habermas busca evitar os reducionismos presentes tanto na análise culturalista de mundo da vida, quanto na

¹⁰ Vale lembrar aqui que, aos processos de *reprodução cultural*, *integração social* e *socialização*, correspondem os *componentes estruturais* do mundo da vida, que são a cultura, a sociedade e a personalidade. [Grifos do autor]. (HABERMAS, TAC II, p.196).

análise durkheiminiana, que promove a redução do conceito mundo da vida a mera dimensão da integração social. Daí que o frankfurtiano se propõe imbricar a “interação simbólica” com “as interações regidas por normas, mediadas linguisticamente”, e articulando ainda tais elementos de análise com o conceito fenomenológico mundo da vida. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.200).

A colonização do mundo da vida implica no solapamento das esferas ético-moral, estético-expressiva por parte da concepção unilateralizante da razão sistêmica, resultando no engendramento de atores sociais submetidos aos domínios da razão técnica meramente instrumental, que por seu turno, resta refém do poderio do aparato desumanizante da lógica científica voltada a produção de mais valia por parte da maquinaria coisificante do capitalismo, e do socialismo real, unilateralizando e/ou reificando a dimensão meramente produtivista do ser humano. A racionalidade com relação a fins há que ser ampliada pela via da promoção do imbricamento de alguns de seus aspectos, obviamente humanizando-os, até o limite das possibilidades com a razão comunicativa. Isto posto de modo mais explícito, dado que os atores sociais hoje, independentemente do local de convívio ser uma aldeia equidistante da aldeia urbana, se vêem submetidos para bem e para mal aos imperativos sistêmicos, se faz mister concebermos, de outra parte, estratégias comunicativas com vistas a promover a aproximação, no que for possível, destes imperativos com os valores socioculturais próprios de um modo de vida com fortes vínculos relativamente ao seu mundo da vida. Importa compreender que: “a sociedade é mundo da vida e mundo do sistema, ao mesmo tempo, não podendo deixar de sê-lo”, como muito bem demonstrado por Siebeneichler (1989, p.40).

Daí que para podermos avançar em nossos estudos, cabe-nos agora aduzirmos de imediato à argumentação habermasiana em favor da tese relativa às dificuldades com as quais nos deparamos ao tentarmos estabelecer condutas humanas justificadas desde a perspectiva do estabelecimento de “*estandartes de racionalidade alternativos*”. [Grifos do autor]. (HABERMAS, TAC I, p.84).

Na busca de um “entendimento linguisticamente” mediado, o pressuposto válido diz respeito à observância das regras “de interpretação intersubjetivamente válidas”. (Idem, ibidem, p.87). O significado e o sentido de um estado de coisas do

mundo se estabelecem a partir do uso da linguagem, e em conformidade ao modelo interpretativo que lhe é correlato. O autor assinala que cada povo lança mão de um “marco categorial de linguagem” propriamente seu com vistas a interpretar a realidade, o que nos impõe conseqüentemente a premissa seguinte: “Para os integrantes de uma tradição cultural os limites da sua linguagem são os limites de seu mundo”. (Idem, *ibidem*, p.88). Sob o ângulo da busca do entendimento intersubjetivo o mundo da vida pode ser compreendido em um contexto que busca legitimar o processo de produção cultural. Se por um lado mantém o *status quo* pode, de outra parte, contribuir para a transformação, na medida em que emancipa os participantes da ação comunicativa das teias sociais que lhes submetem a todo o instante: “*o mundo da vida é o saber de fundo comunicativamente estruturado, a partir do qual ordenamos nossos processos de entendimento e justificamos nossas ações*”. [Grifos do autor]. (GOERGEN, 2003, p.60).

No capítulo subsequente enfocaremos a tensão dialética existente entre o mundo da vida ameríndio & mundo do sistema, buscando aprofundar as reflexões relativamente aos diferentes contextos em que tais conceitos se imbricam e se dissociam mutuamente. Nesse sentido, as ações invasivas à territorialidade ameríndia perpetradas pelos agentes sistêmicos configuram um processo gradual de solapamento das bases estruturantes do mundo da vida ameríndio.

CAPÍTULO III

III – RACIONALIDADE SISTÊMICA & MUNDO DA VIDA INDIVIDUAL

Neste terceiro capítulo importa enfocar a questão da territorialidade indígena na medida em que representa emblematicamente toda a ambivalência com que se reveste esta questão do ponto de vista do solapamento das bases estruturantes do mundo da vida ameríndio.

3.1 - Invasão sistêmica à territorialidade indígena: colonização do mundo da vida indígena

Coerentes e instigadores estudiosos das questões afetas às populações indígenas, filiados às mais variadas correntes ideológicas e/ou epistemológicas, são unânimes em afirmar que a questão da terra lhes é central, dado que o seu modo de vida, compreendidas aí todas as dimensões inclusive a educativa, depende da interação homem x natureza. Gallois (1994, p.125) constata que: “Há algum tempo costuma-se planejar a preservação da autonomia indígena em torno de três pólos: garantir a sobrevivência territorial, física e sociocultural”. A incursão à temática da terra de forma alguma é tangencial ao que nos propomos como objeto de nossa análise: ao contrário, deve ser encarada como uma questão relevante.

Para esta discussão, optamos por tomar como referência privilegiada a análise crítica do renomado estudioso da causa indígena, o índio Daniel Cabixi. Este autor Paresi revela uma aguda capacidade analítica dialética sobre as questões mais pertinentes aos povos indígenas. E, fundamentalmente, em função de sua experiência pessoal de formação ter sido fortemente marcada pela condição de contato com o mundo ocidental judaico-cristão. Importa destacar que, desde a mais tenra idade,

Daniel Cabixi vivencia na prática as implicações de toda a perversidade intrínseca à lógica estrutural capitalista sobre o modo de vida ameríndio!

De pronto, cabe uma aproximação que ele nos propicia acerca de quanto o “seu povo” acaba por ser afetado pela sociedade envolvente com seus projetos desenvolvimentistas/assimilacionistas, dada a posição estratégica em que se localizam suas terras. Em termos geopolítico-econômicos essas terras despertam a ganância do capitalista não-índio:

A Chapada dos Pareci¹¹ é um território de aproximadamente 6 milhões de hectares, uma área extensa, que é o território tradicional dos índios Pareci, dos Nambikwara e dos Irantxe. Num primeiro momento histórico houve o trabalho do extrativismo florestal e mineral, nos idos de 1700, quando foi descoberta uma mina aurífera em Diamantino, localizada exatamente dentro do território tradicional do povo Pareci, que era composto por três distintos subgrupos: os Kaxíni, os Kosáriní e os Waimare. E, em outro momento, a extensão das linhas telegráficas, feita pela expedição do Marechal Rondon, cruzou o território Pareci. Mais ou menos na mesma época, começam a adentrar o território Pareci as missões jesuíticas e as missões de seitas protestantes, que entraram para evangelizar e catequizar os índios. E, depois, veio a fase da introdução das estradas, principalmente a BR-364, que liga Cuiabá a Porto Velho, e que cortou praticamente o coração do território tradicional Pareci e dos índios Nambikwara, como também dos índios Irantxe. E podemos também dizer que os Pareci foram submetidos à ação dos poderes públicos governamentais – através da FUNAI, através do SPI – e também à atuação de organismos não-governamentais, já nos idos de 1970. (CABIXI, 2001, p.60).

A modalidade de uso do solo onde habitam os Paresi representa uma poderosa armadilha que pode vir a desagregar de forma ainda mais violenta a estrutura tradicional do mundo da vida destes povos: “É a sereia cantando aos ouvidos do povo Pareci, do povo Nambikwara, do povo Irantxe, que são os mais afetados por esses grandes projetos”. (Idem, ibidem, p.66). Importa lembrar que tradicionalmente os povos indígenas viviam em conformidade a uma modalidade de uso coletivo da terra. Ou seja, sua forma tradicional de produção com vistas a garantir a subsistência centrava-se na produção coletivista através da *roça de toco*, cujo cultivo dos elementos vitais aí produzidos contava, em todas as suas etapas, com a participação de todos os homens adultos das aldeias. E o fruto da colheita repartido,

¹¹ Ressaltamos a prevalência da tripla grafia do termo Paresi, Paresí ou Pareci, vastamente encontrada na literatura especializada.

igualmente, entre todas as famílias. Bem outra é a realidade vivenciada no contexto das aldeias, hoje! Individualmente as famílias produzem e dispõem da produção a seu bel prazer! O que por sua vez tem promovido profundas alterações relativamente ao modo de vida comunitário indígena¹²!

Mediante sua configuração emblemática, nos reportamos ao caso da TI Marãiwatsede. O jornal A Gazeta de Cuiabá/MT repercute o “cenário de guerra” que toma conta da TI Marãiwatsede. No rol das personalidades envolvidas consta “o ex-prefeito de Porto Alegre do Norte (1.125 km a nordeste da Capital), Luiz Carlos Machado, o ‘Luiz Bang’”. (BORTOLINI, 2009, p.5B). O “cenário de guerra” que cerca a disputa por esta TI é marcado por invasões orquestradas por coronéis, capitães e até um ex-comandante da Polícia Militar de Mato Grosso¹³, contando ainda com a negligência e a prevaricação de órgãos governamentais que têm entre suas prerrogativas primordiais o zelo pelo cumprimento da legislação ambiental¹⁴; inclusive funcionários da justiça federal¹⁵. O cenário acima descrito promoveu profundas alterações sócio-políticas e econômico-ambientais no contexto da TI Marãiwatsede, localizada no sudoeste do Mato Grosso, habitada pelos povos indígenas Xavantes. Dos 165 mil hectares que constituem a totalidade da referida reserva restam apenas 30% de área preservada – área habitada pelos Povos Indígenas Xavantes, sendo que a outra porção significativa da TI, ou seja, 70% teve a vegetação devastada por cerrarias, derrubadas ilegais para fins de cultivo de soja e criação de

¹² Registramos os importantes estudos realizados por Ribeiro (2004) sobre os mecanismos sistêmicos utilizados com vistas a incorporar a mão-de-obra ao complexo urbano-industrial dos ribeirinhos, caboclos e indígenas amazonenses. A autora nos oportuniza uma inestimável contribuição para compreendermos a questão do processo de expropriação de terras vigente no contexto amazônico, cujo *modus operandi* se aplica ao contexto territorial ameríndio mato-grossense.

¹³ O jornal A Gazeta revela que: “A Marãiwatsede já foi alvo de várias investigações policiais, sendo a última delas a operação Pluma, da Polícia Federal, deflagrada no início de julho de 2009, que resultou na prisão de 6 policiais militares, entre eles o ex-comandante da Polícia Militar de Mato Grosso, coronel Adailton Evaristo de Moraes Costa”. (Idem, ibidem, p.5B).

¹⁴ Nas palavras da autora da excelente matéria jornalística: “Segundo Beiriz (agente da FUNAI) as máquinas funcionavam com licença ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). ‘Na época, disseram que não sabiam que ali era terra indígena’”. (Idem, ibidem, p.4E).

¹⁵ “Entre os invasores está um desembargador federal, políticos e donos de cartórios, responsáveis pela falsificação de títulos para vendas de lotes, que são de propriedade da União”. (Idem, ibidem, p.4E).

gado; área esta ocupada majoritariamente pela fazenda Suiá Missu e até mesmo com 150 pequenas propriedades constituídas por famílias clientes da reforma agrária. O método usado com vistas a apropriação indevida das TIs consistia na obtenção de títulos falsos nos cartórios da região, criando lotes de terras para vendê-los posteriormente com escrituras supostamente chanceladas pelas autoridades constituídas.

Para uma melhor compreensão das questões que cercam a TI Marãiwatsede temos que recuar nossa análise aos idos de 1960, quando os Xavantes foram retirados de suas terras e transferidos para a reserva indígena São Marcos, localizada no Município de Barra do Garças, Mato Grosso. Fruto de uma concepção equivocada vigente à época, que concebia os povos indígenas como símbolo de atraso e como empecilho do desenvolvimento e do progresso da Nação, o governo militar arregimenta setores da FAB- Força Aérea Brasileira para promoverem a retirada dos Xavantes. Neste contexto o território indígena, patrimônio da União, é concedido à multinacional de bandeira italiana Agip S/A. Porém, como desdobramento da ECO'92 – Conferência Mundial sobre Ecologia, realizada no Rio de Janeiro em 1992, e fruto de um novo momento histórico que concebe os povos indígenas a partir de uma mudança de paradigma, ou seja, os povos indígenas passam a ser vistos como co-participes do progresso nacional e como agentes importantes da preservação sócio-ambiental, a referida multinacional italiana devolve o território a quem de direito, ou seja, aos povos Xavantes. Em 1993 os Xavantes conseguem obter a titulação da posse permanente da TI. E somente em 1998 é que houve a homologação da TI Marãiwatsede. Neste ínterim houve a ocupação acima descrita.

Neste contexto, em 2004, os Xavantes acampam-se às margens da BR 158 radicalizando destarte a luta pela retomada integral da TI Marãiwatsede. Nas palavras do cacique Crisanto Rudzo Tseremey`wá o desafio a ser enfrentado pelos Xavantes transcende a pura e simples retomada das terras que lhes pertencem até por uma questão de ancestralidade: “Também não vamos medir esforços para reflorestar nossa floresta, nossas matas, pois dependemos dela para tudo. Tratamos animais e a natureza com uma essência que a sociedade ocidental não conhece”. (Idem, *ibidem*, p.5B). Frente a um contexto caracterizado pelos desmandos supramencionados, a

única alternativa que restou às lideranças indígenas resultou em demandar ao Tribunal Regional Federal que adotasse uma firme tomada de posição com vistas a restabelecer o direito inalienável dos Xavantes de disporem da TI Marãiwatsede em sua totalidade, e a par disso, impor a punição requerida para casos desta natureza, ou seja, que os agentes públicos envolvidos sofram o exemplar afastamento de suas funções, e a imediata retirada dos não índios daquela área. Urge uma tomada de posição das autoridades competentes para promover o desarmamento material e espiritual dos atores implicados!

A luta para fazer valer o direito de ocupar os territórios ancestralmente ocupados pelos povos indígenas se constitui em um exemplo emblemático da necessidade destes povos se organizarem coletivamente. Nesse sentido na próxima seção importa aprofundar a temática da organização coletiva dos povos indígenas.

3.2 - Fóruns permanentes para discutir a condição existencial concreta dos povos indígenas

Os povos indígenas estão muito vigilantes em relação às imposições próprias de alguns setores da sociedade envolvente que, em nome de uma racionalidade unilateralizante, tenta a todo custo vincular conceitos como progresso e/ou evolução da sociedade aos padrões desenvolvimentistas ocidentalizantes (leia-se europeizantes/americinizantes), em detrimento ao modo próprio de organização dos ameríndios, taxado como empecilho ao desenvolvimento e à soberania nacional. Como forma de reação a esse estado de coisas, as lideranças indígenas buscam unir forças junto aos seus órgãos representativos com vistas a adotar tomadas de posições unificadas.

Para aprofundar nossa análise nos apoiamos na bibliografia produzida pela COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, congregando lideranças que representam o significativo número de sessenta povos e/ou organizações indígenas da Amazônia. Este órgão representativo vem realizando, desde o ano de 2003, encontros com vistas a discutir, propor e deliberar sobre as ações afetas aos povos indígenas diretamente implicados pelas decisões emanadas tanto do poder público, quanto da esfera dos organismos nacionais e internacionais.

Os encontros foram denominados de Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira. A COIAB busca cada vez mais fortalecer suas ações propondo, acompanhando e, sobretudo, fiscalizando programas e/ou projetos que contemplam estes três eixos temáticos: “- Programa de autonomia e sustentabilidade dos povos e territórios indígenas; - Programa de formação política e técnica; - Programa de defesa dos direitos indígenas e políticas públicas prioritárias”¹⁶.

O enfoque do 1.º Fórum *Políticas Públicas do Estado Brasileiro, na visão dos Povos Indígenas*, realizado na cidade de Manaus, Amazonas, de 3 a 6 de novembro de 2003¹⁷, centrou-se na crítica quanto ao tratamento dispensado pelo Estado Brasileiro às questões que mais afetam os povos indígenas em termos de educação, saúde e territórios indígenas.

Como desdobramento do 2.º Fórum¹⁸, cujo tema enfocado foi a *Autonomia e Gestão Territorial*, realizado na cidade de Cuiabá, Mato Grosso, de 17 a 19 de novembro de 2004, observa-se a significativa ampliação do espectro político relativamente às entidades participantes do encontro. Passam a tomar parte das interlocuções entidades tais “como o Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) e Grupo de Trabalho Amazônico (GTA)”. (Idem, ibidem, p.2).

Já em seu 3.º encontro realizado em Porto Velho, Rondônia, de 28 a 30 de novembro de 2007, as discussões aí ensejadas se prestaram para reforçar a tese de que cabe aos povos indígenas constituírem, por conta própria, um espaço de interlocução

¹⁶ Cf íntegra do documento in: http://www.coiab.com.br/index.php?dest=area_tematica. Acesso em 17/08/2008.

¹⁷ FÓRUM PERMANENTE DOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, 1.º, 2003, Manaus, Amazonas. *Políticas públicas do Estado Brasileiro, na visão dos povos indígenas*. Manaus: Anais do 1.º Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB, 2003. Cf íntegra do documento disponível em: <http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-3forum>. Acesso em 17/08/2008.

¹⁸ FÓRUM PERMANENTE DOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, 2.º, 2004, Cuiabá, Mato Grosso. *Autonomia e Gestão Territorial*. Manaus, Anais do 2.º Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB, 2004. Cf íntegra do documento disponível em <http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-3forum>. Acesso 17/08/2008.

intra corpus de modo a manifestarem suas inquietações frente ao quadro de desrespeito reiterado em relação aos seus direitos humanos fundamentais, ancestralmente conquistados¹⁹!

A seguir destacamos as análises constantes no documento final do 2.º fórum. A COIAB avalia que, no campo da educação, há a prevalência da falta de sintonia dos órgãos responsáveis pela concepção de educação e as instâncias governamentais incumbidas para estabelecer os programas e/ou projetos relativamente à educação escolar indígena. Das inúmeras visitas que realizamos nas aldeias por ocasião das atividades concernentes aos projetos desenvolvidos no âmbito institucional da UNEMAT²⁰, ficamos com a impressão que os proponentes das políticas públicas vivem em realidades distintas da que é vivida nas aldeias! Trata-se aqui de universos simbólicos cujas concepções parecem totalmente sem comunicação entre si! A rigor, as diretrizes das políticas públicas da educação escolar indígena têm de ser concebidas em consonância com um princípio básico, segundo o qual “a incorporação de conhecimentos técnicos não-indígenas não deve implicar o abandono dos nossos valores”, como assinalam as lideranças signatárias do documento da COIAB supramencionado.

¹⁹ FÓRUM PERMANENTE DOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, 3.º, 2007, Porto Velho, Rondônia. *Desenvolvimento sim, mas a qualquer custo não!* Manaus, Anais do 3.º Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB, 2007. Cf íntegra do documento disponível em: <http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-3forum>. Acesso em 17/08/2010.

²⁰ Nesse sentido, situamos esta pesquisa como um momento de alargamento do horizonte analítico/compreensivo, do ponto de vista teórico/prático, das análises, das reflexões e/ou preocupações acerca da temática indígena que vimos vivenciando ao longo da nossa experiência acadêmico-administrativa e profissional, na educação básica e, fundamentalmente na UNEMAT, que dimensionamos em quatro vertentes. Primeira - relativa à pesquisa de mestrado, 2000-2002/UFRGS. Em uma segunda dimensão, concomitantemente ao mestrado, fomos incumbidos da Coordenação das Oficinas de Campo do projeto de extensão UNEMAT/FUNAI “Treinamento Gerencial das Associações Indígenas” (2001-2002). Importa destacar que em todas as aldeias em que nos fizemos presentes constatamos que existem escolas. Propusemo-nos então uma questão imediata: o problema não reside na falta de oportunidades para os educandos indígenas estudarem; o problema é bem outro! Em uma terceira dimensão: coordenamos o projeto de Pesquisa “Educação e Diversidade: Educação com Pertinência Cultural” vinculado ao Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/NEED/Campus Universitário de Tangará da Serra (2004/2006). E por fim a frente da Pró-Reitoria de Ensino, ocasião em que tivemos o dever institucional de acompanhar as atividades inerentes ao Terceiro Grau Indígena (2004/2006), o que nos oportunizou tomar contato com lideranças indígenas, propiciando-nos uma nova percepção sobre o momento de busca de entendimento com a sociedade envolvente vivido pelos diferentes órgãos indígenas mais representativos.

Há que se ressaltar também as contundentes críticas dirigidas à política de saúde indígena referente as três esferas governamentais. Particularmente em nível federal, a COIAB lembra que pesa sob os ombros do atual governo uma política desastrosa relativamente à saúde indígena. Equívocos históricos não corrigidos pelo atual governo resultaram em milhares de indígenas mortos tendo como causa doenças, cuja letalidade em pleno século XXI é muito baixa se levarmos em conta os padrões de saúde mundialmente aceitos como razoáveis, e que resulta em proporções inaceitáveis no contexto da saúde indígena. O exemplo emblemático é a morte de 20 indígenas da reserva do Vale do Javari²¹, em 2007, por contraírem o vírus transmissor da hepatite.

Da análise do documento tirado como resultado final do 3.º Fórum nota-se um aprofundamento no caráter de denúncia. Seja no tocante ao descaso das esferas do executivo, a indecisão do judiciário, que discute tudo, mas nunca decide nada, quando se trata de direitos afetos aos povos indígenas²². Por ocasião da discussão a respeito das obras do PAC, na visão das lideranças indígenas, no referente aos projetos que afetam diretamente os povos indígenas, o executivo não vem cumprindo com a exigência de garantir a participação das comunidades indígenas implicadas diretamente pelo impacto sócio-ambiental, provocado pela construção de usinas hidrelétricas, cuja obra de maior envergadura é sem dúvida a hidrelétrica de Belo Monte²³.

Por constituírem-se em exemplos emblemáticos, importa repercutir, muito brevemente dois casos em termos de demarcação/homologação de terras indígenas. O retrocesso relativamente a TI do Baú dos povos indígenas Kaiapó. Esses povos indígenas tiveram seu território reduzido em termos quantitativos em uma

²¹ A TI Vale do Javari é constituída por uma imensa área indígena com mais de 8 (oito) milhões e meio de hectares, localizada no sudoeste do Estado do Amazonas, na divisa com o Peru. Esta TI é habitada majoritariamente por povos indígenas cujo contato com a sociedade envolvente é incipiente ou simplesmente não foi ainda iniciado, para bem e para mal!

²² Vide o exemplo emblemático referente a TI Raposa Serra do Sol, em Roraima, cuja solução arrastou-se injustificavelmente por décadas, contribuindo para que houvesse um maior acirramento dos ânimos por parte dos concernidos neste processo.

²³ Usina que está sendo construída no rio Xingu, no Pará.

significativa parcela correspondente a 317 mil hectares. A resposta dada pelos governantes consiste no expediente de reunir vários povos indígenas com costumes diversos entre si em uma mesma TI, menosprezando o princípio da constituição identitária plural que faz parte do amplo e variado universo simbólico sociocultural e religioso-espiritual ameríndio.

Outro exemplo é a homologação da TI Raposa Serra do Sol²⁴. Trata-se, sem dúvida, de uma imensidão de terras, a saber, Raposa Serra do Sol possui 1,67 milhões de hectares. Ao lado das atividades de subsistência tradicionais, os índios assimilaram a prática ocidental de criação de gado, tendo um rebanho estimado em 27 mil cabeças de gado. Ao todo existem 116 escolas de educação básica voltadas ao atendimento das comunidades indígenas, das quais 113 de ensino fundamental e 3 de ensino médio. Destas, merece destaque o *Centro de Formação Indígena Surumu*, ou *Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa/Serra do Sol*, que surge em um contexto de preocupação das lideranças indígenas em dar uma resposta à altura à sociedade envolvente sobre a capacidade de os indígenas tornarem viáveis programas e/ou projetos de sustentabilidade econômica na condição de ocupantes legítimos dos 1,67 milhões de hectares da referida reserva. Com efeito, com o inestimável apoio do CIR - Conselho Indigenista de Roraima, a Escola Surumu vem viabilizando projetos que estão dando conta de aliar os conhecimentos tradicionais dos povos que habitam aquela imensidão de terras com conhecimentos de ordem técnica e/ou profissionalizante, em nível médio, na área da agropecuária.

Chama atenção aqui o fator permanência. Do universo de 38 alunos matriculados não houve nenhuma desistência, durante os quatro anos necessários para a integralização do curso. Certamente que dentre os fatores que justificam tal sucesso, há que se destacar a metodologia de ensino/aprendizagem adotada, que comporta dois momentos imbricados entre si. A primeira etapa tem como fundamento os estudos

²⁴ Cf artigo: FREI, Betto. Raposa Serra do Sol: questão de justiça. *Carta Maior*. São Paulo, 27 maio de 2008. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=3952&alterarHomeAtual=1. Acesso em 01\09\2008.

formais em que os alunos indígenas vindos de suas comunidades permanecem em regime de internato, se constituindo assim no momento em que eles se instrumentalizam com o necessário conhecimento técnico-científico, filosófico-antropológico; esta etapa imbrica-se a segunda etapa, ou seja, momento em que são confrontados os saberes adquiridos no contexto escolar com os saberes práticos vividos no contexto de suas comunidades. Assim, os alunos apresentam o resultado prático dos saberes assimilados na área agrícola e pecuária, cuja qualificação do trabalho prestado às suas respectivas comunidades se faz notar pelo expressivo número de programas e/ou projetos que esses técnicos têm consigo aprovar junto aos órgãos de fomento em nível nacional e internacional.

A questão de fundo aqui nos parece ser o fato de os povos indígenas que habitam este rincão até então esquecido pelas autoridades constituídas estarem conseguindo desenvolver uma série de programas e/ou projetos baseados nos pressupostos da sustentabilidade sociocultural, econômica e ambiental, aliando as características próprias das comunidades indígenas com atividades típicas da sociedade envolvente. Assim, através deste amalgama de saberes promove-se uma vida mais humana e digna aos habitantes das comunidades indígenas. Para termos uma ideia do significado prático da organização destes povos, atualmente atuam profissionais indígenas nas seguintes áreas: 251 professores indígenas atuando em escolas localizadas nestas terras; 438 agentes indígenas atuando na saúde das suas respectivas comunidades; ainda 100 técnicos indígenas em microscópio que trabalham em 187 postos de saúde e 62 laboratórios espalhados ao longo dos 1,67 milhões de hectares.

De outra parte, existem 6 (seis) rizicultores ocupando uma área pouco superior a 6 (seis) mil hectares, e que se utilizam da técnica comprovadamente perniciosa ao equilíbrio sócio-ambiental, a qual consiste em apresar a água dos rios²⁵ para fins de irrigação da cultura do arroz. Este uso nada racional das águas dos rios faz com que, durante o verão, os índios tenham que recorrer ao expediente de abrir

²⁵ A água é apresada dos rios Cotingo, Tacutu e Surumu.

poços com vistas à obtenção da água necessária para o consumo. A maneira como STF tomou a (in)decisão acerca da homologação da TI Raposa Serra do Sol, é reveladora da pouca vontade das autoridades constituídas em deliberar *in totem* favoravelmente aos povos indígenas, habitantes daquelas terras, acerca de uma matéria vital em termos de seu modo de vida tradicional. Se o balizamento jurídico respeitasse minimamente o que é estabelecido nos cânones do direito internacional, seria imperiosa uma decisão integralmente favorável aos povos indígenas, respeitado o princípio da autonomia indígena. A rigor a COIAB tirou como deliberação do 3.º Fórum a disposição de ampliar o espectro político de suas lutas, ao propor que as discussões acerca da demarcação das TIs seja transcendida à dimensão dos fóruns internacionais.

Avaliamos que os fóruns de discussão supramencionados se constituem em espaços de crítica, postulações, interlocuções e articulações das ações empreendidas por associações e/ou lideranças indígenas com a sociedade civil organizada, ONGs, e a esfera pública, colocando em um primeiro plano a discussão com vistas à tomada de decisão sobre as questões que lhes afetam diretamente, em cujo pano de fundo se situa a esfera do direito instituído e instituinte nos tratados internacionais e em seus corolários presentes no âmbito do direito em nível de Brasil. Há que se fazer notar o quão equivocadas e discriminatórias se constituem as concepções que, tentam a qualquer custo, fazer crer que as demandas apresentadas pelos povos indígenas necessariamente se opõem ao progresso tão propalado pela civilização ocidental judaico-cristã! E, afirmar que a solidez ético-humanista, antropológico-filosófica e estética de um projeto de nação solidário e, por conseguinte, inclusivo somente será passível de obter êxito na medida em que os povos indígenas também se sintam contemplados e respeitados em seus valores próprios e no jeito ameríndio de ser e viver a vida! Desse modo as patologias, fruto de um modelo sócio-econômico excludente, que avançam a passos largos sobre o mundo da vida ameríndio, possam ter seus nefastos efeitos mitigados, ao menos!

Nesse sentido, dado o incisivo processo hodierno de arrendamento de terras indígenas verificado em larga escala, importa analisar a seguir este fenômeno com as ambiguidades que lhes são constitutivas, ou seja, como uma forma de invasão

sistêmica ao mundo da vida ameríndio, e de outra parte, como alternativa complementar à subsistência dos povos indígenas em termos de reprodução material do mundo da vida. E dada a forte presença dos povos Paresi²⁶ no contexto sociocultural de Tangará da Serra/MT, para efeito de contexto de análise do fenômeno em comento utilizaremos a TI Paresi, com seus 1.085.000 ha de área, sendo em sua quase totalidade terra agricultável.

3.3 - Tentativa de melhor compreender a ambiguidade inerente ao arrendamento de TIs para a prática da lavoura mecanizada

Historicamente, no que tange os povos indígenas, a FUNAI tem se deparado com problemas cuja solução se lhes afigura como sendo difícil! Eis que atualmente a questão do arrendamento de TIs está se configurando como um problema tão complexo quão controverso por conta das várias dimensões implicadas. Trata-se de uma prática vigente de norte a sul do país, que vem sendo tratada sob as mais diversas denominações, que nesta pesquisa optamos por tratar sob a denominação de *arrendamento de TIs*. Em que pese oficialmente o órgão federal²⁷ ter tomado um posicionamento contrário à prática de arrendamento de TIs, os fatos têm demonstrado que tal prática está se tornando uma realidade cada vez mais presente seja no Rio Grande do Sul, que conforme revela Weis (2009), vem provocando a radicalização em determinados contextos como na TI Ligeiro, onde 300 indígenas apontados como responsáveis pelo arrendamento da referida TI dos Kaigang foram expulsos do convívio de suas aldeias, em uma ação que envolveu inclusive o aparato policial da PF e da BM/RS; seja no Mato Grosso, estado cuja base da economia é o agronegócio, contexto em que a soja tem ocupado um espaço cada vez maior nas últimas décadas. No entanto, enquanto esta questão continuar sendo tratada como

²⁶ Dados oficiais dão conta que a TI Paresi, ou Reserva Paresi, como preferem as autoridades constituídas, ocupam nada mais nada menos que 51% da extensão total do município de Tangará da Serra.

²⁷ Do ponto de vista institucional a FUNAI pauta suas ações sobre esta matéria com base nas premissas constantes na IN n.º 3/2006, que reitera a proibição de qualquer forma de uso de TIs que venha a caracterizar sua exploração de modo não tradicional, arrendamento, por exemplo.

caso de polícia, a afronta à lei²⁸ continuará acontecendo. Não queremos com isso fazer apologia ao desrespeito às leis, e fundamentalmente a CF; longe disso! Porém, nesta celeuma toda nitidamente o que prevalece é uma usurpação das vozes indígenas, ou seja, dos verdadeiros implicados neste processo! Importa ressaltar que a ação comunicativa há que se fazer presente neste processo através da institucionalização de canais de entendimentos interétnicos possíveis!

A rigor, a questão do arrendamento de TIs no contexto dos povos Paresi tem chamado a atenção dos *mass mídia* do Estado de Mato Grosso, que nos últimos anos têm dedicado um espaço cada vez maior e mais freqüente à tematização desta complexa questão. Nesse sentido, importa passar em revista as coberturas jornalísticas mais consentâneas com o espírito que nos move a desenvolver esta tese, isto é, dentre elas as que se esmeram em garantir direito a voz de todos os concernidos. Digna de elogio é a cobertura jornalística feita pelo jornal 24 Horas News²⁹.

A abordagem jornalística chancelada pela jornalista Thaís Brianezi ressalta que a intensificação do contato dos Paresi³⁰ com a “sociedade de consumo” precede a adesão à prática da lavoura mecanizada. Tal intensificação teve seu processo precipitado por dois acontecimentos históricos, cuja consequência direta implicou na consumação de um modo *sui generis* de inserção dos Paresi à modernidade.

Para melhor compreender a gênese deste processo, há que se remontar aos idos de 1961 no contexto da construção da BR 364, que cortou ao meio o território tradicional dos Paresi. A partir de então esses povos indígenas intensificam o estabelecimento do vínculo mercantil relativamente às atividades culturais

²⁸ Através IsNs a FUNAI tem reiterado a ilicitude inerente ao ato de arrendamento de TIs, apegando-se no legalismo presente tanto no Estatuto do Índio quanto na CF que rege sobre as TIs, reiterando seu caráter público, isto é, são bens da União, concedidas aos povos indígenas.

²⁹ Disponível em <http://www.24horasnews.com.br//imprimir.php?mat=286333>. Acesso em 29/03/2009.

³⁰ De acordo com o referido jornal, existem 1584 Paresi vivendo nas 9 (nove) TIs, que sustentam a situação jurídica de TIs demarcadas e crescem a expressivas taxas de 7,2% ao ano.

tradicionais, ao dispor de pequenas tendas construídas de folhas de bacuri³¹ às margens da BR 364 com vistas a vender produtos característicos do seu artesanato. E a partir da década de 1970, com a expansão agrícola capitaneada pelo avanço da cultura da soja, estes povos aos poucos se incorporam à mão de obra das grandes fazendas circundantes ao seu território.

A história de vida de Arnaldo Zunizakae, Branco, constitui-se em exemplo emblemático. Após vários anos trabalhando como peão nas fazendas do entorno da Aldeia Bacaval, Branco se torna em uma das primeiras lideranças a instituir no contexto Paresi a prática da lavoura mecanizada:

Branco foi o primeiro Paresi a trabalhar com agricultura mecanizada dentro do território indígena, ainda em 1997, após ser funcionário de uma fazenda durante nove anos. 'Quando saí de lá, meu ex-patrão me doou uma plantadeira velha e me emprestou um trator. O combustível, eu conseguia com a prefeitura de Sapezal'. (BRIANEZI, Thaís. Paresi na sociedade de consumo vem antes das parcerias agrícolas. *24 Horas News*, Cuiabá, Mato Grosso, 29 de mar. de 2009, p.2).

Com base em uma criteriosa análise do contexto vivido nas aldeias indígenas Paresi a jornalista Thaís Brianezi revela a existência de indígenas contrários e favoráveis à prática de arrendamento de TIs³². A rigor, tanto os Paresi contrários quanto os favoráveis defendem suas teses com base em argumentos que expressam opiniões bem ponderadas e pertinentes. O que tais tomadas de posição revelam é o mais puro e sincero sentimento de receio sobre o mundo que estes adultos indígenas estão deixando como possibilidade de construção coletiva às futuras gerações! Ao

31 Segundo o dicionário eletrônico Wikipédia (www.wikipedia.org) bacurizeiro: "É uma árvore decídua de estação seca, de 25 a 40 metros de altura. Tem folhas de 8 a 15 centímetros de comprimento, lanceoladas, coriáceas, flores rosadas de 5 a 7 centímetros, com 5 pétalas e numerosos estames. O fruto são bagas grandes, globosas e amarelas, com polpa amarelada e epicarpo amarelo. Utilização Possui muito fósforo, ferro e vitamina C. Do bacuri é feito refrescos e doces, cremes as sementes fornecem óleo que é utilizado como remédio caseiro no tratamento de doenças de pele. Sua casca exsuda resina usada em veterinária e sua madeira é nobre. Também foi usada na receita de fabricação de um chopp da cervejaria Amazon Beer de Belém no Pará. O papagaio *Pionites leucogaster* foi visto polinizando-o, portanto o bacurizeiro é uma espécie ornitófila". Cf dados completos na Bibliografia. Acesso em 27/09/2009.

32 Digno de nota é o fato apontado pelo jornal dando conta que a avó do Branco manifesta-se contrária a tal prática. Avaliamos se tratar de mais um aspecto que demonstra as ambiguidades inerentes a este processo.

imbricar aspectos teóricos com aspectos práticos do cotidiano das aldeias, Branco expressa sua opinião favorável a prática da lavoura mecanizada. Nas suas palavras: “Hoje já não vivemos só da caça e da pesca, e isso tem custo”. Para logo em seguida completar em tom provocativo e que deve remeter a quem lida com as questões indígenas a profundas reflexões: “Cultura que não muda é a que está no museu”. E tocando em um ponto sobre o qual o contato direto com as aldeias nos remeteu a muitas reflexões, na medida em que nos levou a conceber a realidade indígena de outra forma: “A gente estava passando fome, só comendo beiju, farinha, carne de caça e pesca. Hoje nosso prato tem carne de boi, café, pão, fruta, uma alimentação mais equilibrada”. (Idem, *ibidem*, p.2).

Pelo oportuno da discussão, cabe aqui uma confissão: antes de realizarmos as visitas de campo por ocasião da 8.^a etapa do Curso Treinamento Gerencial das Associações Indígenas, nas discussões a este respeito nos mantínhamos irredutíveis contra a prática da lavoura mecanizada no contexto das TIs! Após as visitas *in loco* às aldeias e de refletir nas sábias lições de vida sobre os Paresi relatadas nas falas das lideranças indígenas que estavam implicadas naquele projeto, passamos a considerar outras questões inerentes a esta complexa questão! Trata-se de questionar a forma como está sendo encaminhado o processo de arrendamento das TIs Paresi: mas, ao adotarmos uma postura *a priori* contra tal prática, estamos fechando os olhos para uma realidade marcada pela carência alimentar vivenciada nas aldeias, sendo que em algumas delas beira o limite da extenuação dos frágeis corpos, principalmente de crianças e idosos! De outra parte, a FUNAI através da AER/Tangará da Serra possui quadros com excelente capacitação técnica e humana para discutir o formato do cultivo da lavoura mecanizada nas TIs Paresi; e quando não os têm não seria o caso de buscar estabelecer parcerias com instituições de ensino superior cujos cursos tenham enfoque na questão agrária? O que não pode é continuar imperando o faz de conta! Nesse sentido, o estabelecimento de uma interação dialógica dos Paresi e representantes legais dos órgãos governamentais das três esferas da federação, universidades, antropólogos, simpatizantes da causa indígena, etc., se constitui na fórmula mais adequada para resolver às questões atinentes a tão complexa questão.

Importa destacar que a permissão para a prática da lavoura mecanizada, muito a contra gosto da FUNAI e MPF, foi conseguida sob as seguintes condições; a) a produção tem de estar em estrita consonância com o que regem as leis ambientais; b) os povos indígenas só foram autorizados a cultivar lavouras em áreas que observam os seguintes requisitos: 1.º distantes do curso de rios; 2.º em terras planas; e 3.º as lavouras têm de estar equidistantes dos locais de moradia, ou seja, dos núcleos habitacionais das aldeias propriamente ditas. Importa ressaltar que mesmo cumpridas estas exigências o IBAMA não deu seu aval ao acordo firmado entre todos os atores implicados. A propósito, como cidadãos que têm o dever de exercitar o uso público de sua razão, conforme preconizado por Kant, avaliamos a atuação do IBAMA no contexto mato-grossense como bastante tendenciosa. Senão vejamos! As ações que envolvem o meio ambiente, tanto por parte de fazendeiros quanto por indígenas, deveriam receber uma fiscalização baseada no princípio de isonomia por parte daquele órgão fiscalizador. Um olhar comparativo mais atento, porém, revela uma ocupação totalmente inadequada do espaço geográfico por parte dos grandes empreendimentos agrícolas localizados no entorno das TIs, na medida em que se nota uma gritante diferença na paisagem: enquanto os grandes empreendimentos agrícolas do entorno devastaram a vegetação até o limite máximo possível dos barrancos dos rios, de outra parte, a paisagem predominante no contexto das TIs indígenas é constituída pela predominância de vegetação nativa. Pois bem, é justo supor, que a razoabilidade e equidade no tratamento das questões ambientais, ao encargo do IBAMA, requerem que o rigor de tratamento que está sendo aplicado aos povos indígenas, o seja em igual teor e intransigibilidade em relação aos grandes empreendimentos agropecuários localizados no entorno das TIs!

Em consonância com o espírito da TAC habermasiana, ousamos suscitar a seguinte pretensão de validade: as discussões atinentes a prática de culturas não tradicionais por parte dos povos indígenas têm de ser deslocada para além do estreito horizonte marcado por interdições, proibições, ameaças de expulsões, enfim, do apelo jurídico a prevalência do imperativo da lei como recurso legalista irrecorrível, dentre outros aspectos inerentes ao *modus operandi* das autoridades revestidas com o manto da suposta imparcialidade! Cabe aos órgãos gestores governamentais, não-governamentais, universidades, entidades representativas dos povos indígenas, e a

quem mais interessar a discussão sobre questões que tais, estabelecerem as condições de possibilidade de um diálogo interétnico com vistas a encontrar caminhos que possibilitem encarar o problema sob o viés do entendimento possível, pois nenhum ser humano deve aceitar passivamente ser submetido a uma forma de vida degradante, desumanizante, porquanto submetido às privações de toda a ordem que beiram o limite máximo da extenuação humana!

Em relação às TIs Paresi, fruto do acordo cujos signatários são as lideranças indígenas, FUNAI e MPF, estabeleceu-se o equivalente a 15.450 hectares³³ como limite de expansão da lavoura mecanizada. Deste total, os Paresi já estão plantando, em sistema de “parceria” com os fazendeiros do entorno, uma área equivalente a 13 mil hectares, isto é, já estão prestes a chegar no limite da autorização expressa no supramencionado acordo. Cumpre, portanto, agora um maior empenho no que se refere a fazer valer as cláusulas constantes nos contratos de arrendamento que dizem respeito à implementação de programas e/ou projetos comunitários, conferindo assim materialidade aos dispositivos contratuais que impõem a aplicação de parte dos recursos auferidos com a produção da lavoura mecanizada em ações que beneficiam a comunidade em geral.

O desafio a ser enfrentado com urgência diz respeito à aplicação do investimento dos recursos destinados ao desenvolvimento de projetos alternativos, que visam o resgate de práticas próprias da cultura tradicional Paresi³⁴. Ocorre que no contexto da racionalidade sistêmica as ações humanas são planejadas com base em critérios matemáticos de cunho calculista que reduz tudo a relação custo & benefício, passando a vigorar um controle cada vez mais acentuado relativamente à dimensão

³³ Importa ressaltar que as TIs Paresi, com suas 9 (nove) aldeias, perfazem um total superior a 1 milhão de hectares, como já nos referimos acima, o que nos leva a supor que em nome da razoabilidade, a quantia de TIs Paresi disponibilizadas para o cultivo da lavoura mecanizada, fruto do referido acordo, é ínfima e não irá causar nenhum impacto irreversível no tocante ao desequilíbrio ambiental. De outra parte, a configuração em termos de impacto sociocultural e político-econômico tem de ser amplamente discutida.

³⁴ O Jornal 24 News apurou que a Conta Investimento, em nome da Associação Indígena Waymare possui um saldo positivo estimado em cerca de R\$ 2.200.000,00 (dois milhões e duzentos mil reais), cuja soma integral necessariamente terá que ser investida em projetos que tenham como foco o resgate da cultural tradicional Paresi.

produtiva da ação humana (produção em escala exponencial). Assim, a racionalidade instrumental se ocupa unicamente com a dimensão humana produtiva, em detrimento das dimensões prático-moral e estético-expressiva. Aqui os meios dinheiro e poder se impõem como mecanismos sistêmicos e/ou sociais de caráter regulatório funcionalista, que passam a figurar como mecanismos controladores das ações humanas. Nesse sentido Nascimento (2007, p.89) nos dá uma idéia do significado prático da intromissão da racionalidade sistêmica sobre o *modus vivendi* Paresi:

[...] em virtude da racionalidade capitalista entre os Paresi via modernização da agricultura em suas terras: I) integração em sistemas econômicos de dependência abrangente; II) individualização de processos de trabalho e de consumo; III) transformação de valores voltados para a esfera local; IV) mudança nas relações culturalmente definidas entre os Paresi e o ambiente; e V) enfraquecimento das lideranças tradicionais, desigualdades sociais, surgimento de lideranças com base nessas desigualdades.

Esta análise é reveladora do gradual processo de invasão da racionalidade cognitivo-instrumental intrínseca à funcionalidade sistêmica sobre o mundo da vida ameríndio. Com o contato os Paresi sofrem o impacto do paulatino processo de monetarização das relações de caráter econômico estabelecidas com a sociedade do entorno. Importa ressaltar que a lógica da integração sistêmica pressupõe o controle de todas as etapas de trabalho da produção humana, é o que revela o seguinte comentário feito pelo autor “também deve ser enfatizado o aumento das horas trabalhadas e seu ritmo, que segue a lógica ‘racional’ da economia capitalista”. (Idem, *ibidem*, p.86). Neste aspecto, cumpre às lideranças tradicionais exercerem a necessária vigilância para que as atividades produtivas vinculadas às práticas de culturas tradicionais não caiam no esquecimento e sejam completamente abandonadas.

3.4 - Variantes negativas inerentes ao processo de arrendamento e/ou produção mecanizada no contexto das TIs

Ao submeter ao crivo da análise crítica alguns contratos de arrendamento de TIs por parte de fazendeiros/arrendatários, o autor supramencionado (*idem, ibidem*, pp.75-76) detecta a existência de lacunas em muitas das cláusulas contratadas com os Paresi e os arrendatários. Como exemplo emblemático o autor cita a cláusula que trata da recuperação/resgate da agricultura tradicional. Ocorre que, por uma omissão

contratual, restou comprovada a existência de uma lacuna no que tange a imputabilidade em termos de responsabilização pela recuperação de tal prática. Como conseqüência ano após ano, este trabalho de resgate\recuperação continua “esquecido”. Sendo que é crucial aproveitar as terras já corrigidas, como rege no contrato de arrendamento, para o cultivo dos produtos tradicionais Paresi³⁵.

Do contato empírico com a realidade vivenciada nas aldeias pelos Paresi, o autor comprova que houve redução no cultivo de produtos característicos da sua lavoura tradicional. Isto tem contribuído significativamente para a deterioração da segurança alimentar dos Paresi aldeados. Ou isto dito de outro modo, não é resgatando a prática do cultivo tradicional de dois ou três produtos como inhame, mandioca, cará, etc., que por si só irá promover uma mudança qualitativa no tocante à segurança alimentar destes povos! Há que se pensar em mais e mais programas e/ou projetos específicos que resultem em recuperação da capacidade perdida e/ou esquecida no tempo tal qual os projetos em desenvolvimento pela Associação Halitinã de cultivo de pequi, e da criação de peixes através da modalidade de tanques-rede.

Por fim, importa ressaltar um aspecto negativo de grande relevância: a introdução entre os Paresi da prática de arrendamento de TIs está servindo de ensejo para que seja criada uma espécie de elite indígena: ou seja, os indígenas produtores de soja. Daí que critérios como o conhecimento da cultura tradicional, empenho e vontade para se engajar nos trabalhos das comunidades, de repente passam a figurar em um plano inferior, dado que restam preteridos em favor de critérios de cunho economicista: está sendo instituído no contexto do mundo da vida ameríndio o *status* econômico que alguns indígenas passam a usufruir graças aos lucros da lavoura mecanizada, em detrimento ao *status* de líder nato tendo por base os conhecimentos indígenas ancestrais e/ou imemoriais!

³⁵ O autor (Idem, ibidem, p.75) cita uma vasta gama de produtos tradicionais da cultura Paresi: milho fofo, cará, inhame, araruta, uma variedade imensa de mandioca, assim como de abacaxi, dentre outros.

3.5 - Variantes positivas do arrendamento de TIs e/ou da produção mecanizada no contexto das TIs

♦ Retorno às aldeias dos trabalhadores indígenas empregados como mão-de-obra nas grandes fazendas do entorno, bem lembrado, porém, que passam a figurar na condição de empregados dos arrendatários das suas próprias terras;

♦ Em cumprimento ao acordo firmado entre FUNAI –AER/Tangará da Serra, MPF parte do lucro auferido com o arrendamento tem de ser aplicado no financiamento de projetos de caráter social, que primem pela observância dos princípios da sustentabilidade sociocultural, econômica e ambiental;

♦ As atividades agrícolas estão trazendo de volta a possibilidade de suprimento diário de uma alimentação rica em proteínas, perdida em larga medida, por conta da devastação promovida pelos fazendeiros do entorno;

♦ A inserção dos Paresi nos cursos de formação oferecidos pelo SENAR com vistas a aprender atividades próprias da lavoura mecanizada, oportunizando a possibilidade de os jovens permanecerem nas aldeias.

De acordo com os pressupostos da TAC habermasiana, ao submetermos ao exame de uma análise crítica e reflexiva as variantes implicadas na questão do arrendamento de TIs, se faz mister que o façamos despidos de preconceitos e de verdades preconcebidas.

3.6 - Racionalidade comunicativa como condição de possibilidade de mediação entre dois mundos

A questão a ser posta em debate diz respeito ao custo em termos das patologias intrínsecas a este modelo de produção agrícola: trata-se de um desejo demasiadamente humano a pretensão ao progresso, ao avanço tecnológico embutido nas práticas agrícolas da lavoura mecanizada, porém, há que se questionar a que custo isto está sendo feito pelo ser humano, e no contexto das TIs indígenas isto é o melhor dos mundos que será legado às futuras gerações indígenas!? Daí todo o nosso empenho em estabelecer uma interação interétnica em bases dialógicas. Assim, há

que se dialogar, debater, ouvir os sujeitos/atores indígenas, pois o que interessa a quem faz o uso público de sua razão para melhor compreender esta complexa e controversa questão da mudança das práticas agrícolas, é buscar possibilidades de inserção dos povos indígenas na modernidade econômica, mas desde que dentro de parâmetros que não firam de morte o mundo da vida ameríndio com suas práticas agrícolas tradicionais.

A razão comunicativa, aqui também chamada razão social como contraponto a razão instrumental se ocupa em estabelecer as condições de possibilidade de serem instauradas relações humanas sociais concebidas em conformidade com as premissas da interação dialógica e/ou intersubjetiva entre sujeitos/atores capazes de linguagem e ação com seus valores próprios; respeitando as regras de convívio social dialogicamente estabelecidas. Nessa perspectiva, a esfera do trabalho se insere em um contexto mais amplo, ou seja, como uma das dimensões das interações humanas, sem prejuízo das dimensões estético-expressiva e prático-moral. Em síntese, na perspectiva da racionalidade comunicativa faz-se mister congregar a dimensão das esferas da reprodução humana material à dimensão igualmente imprescindível das estruturas simbólicas - esferas da cultura, da solidariedade humana, da arte, dos mitos, do mundo da vida, enfim! Bem compreendida em todo o seu alcance e latitude a proposta habermasiana não propõe a negação pura e simples dos imperativos da integração sistêmica, porém, ao reconhecer a sua existência o frankfurtiano não prega uma adesão sem mais a tais imperativos, reiteramos! Ou isto dito de outro modo, dado que as sociedades humanas necessitam fazer frente aos imperativos das necessidades materiais para cuja consecução se faz mister a adoção de mecanismos comandados pela razão instrumental, isto não implica em sufocar, subsumir os mecanismos da racionalidade comunicativa, pois a dimensão simbólica do mundo da vida tem que ser resgatada e/ou ampliada com vistas a uma vida boa, parametrada nos princípios da justiça, da felicidade e de uma vida boa!

E é em nome da ação comunicativa que invocamos a FUNAI, MPF, ONGs, indigenistas, universidades, enfim, todos os agentes públicos e privados verdadeiramente dispostos a ajudar os povos indígenas, devem, com urgência, mudar o foco de suas atuações, em suas respectivas competências. Urge que se faça gestão

junto às autoridades públicas de todas as áreas para garantir linhas específicas de crédito, com vultosos recursos, destinados exclusivamente a dar garantias de exequibilidade aos programas e/ou projetos concebidos na linha da auto-sustentabilidade estruturada a partir do tripé econômico-político, sócio-ambiental e cultural. Nesse sentido, incluímos a produção de lavoura mecanizada como uma possibilidade, desde que tais projetos sejam concebidos como um pressuposto para a implementação de mais e mais programas e/ou projetos que respeitem as atividades econômicas tradicionais dos povos indígenas. O que nos parece fora de propósito é a implementação de práticas agrícolas mecanizadas sem mais, isto é, sem estarem alicerçadas em um projeto de maior alcance e relevância do ponto de vista sociocultural ameríndio! Trata-se de um desafio de proporções gigantescas, mas possível! Em não sendo instituídos mecanismos dialógicos que propiciem o debate, a troca de ideias e a possibilidade de todos os concernidos proporem suas pretensões de validade, dentro em breve a sociedade indígena estará em total e última instância mergulhada no modo de produção capitalista, sem sequer contar com nenhuma atividade intrinsecamente ligada ao seu modo de vida tradicional, cuja recorrência milenar é garantidora de um modo de vida mais equilibrado.

Exige-se da parte das lideranças que dispõem de uma lucidez histórica mais aguçada empreender esforços para evitar a todo custo o fenômeno da colonização do mundo da vida ameríndio.

Objetivando avaliar as condições de possibilidade do entendimento entre os povos indígenas com os atores/agentes da sociedade envolvente, passamos em revista os programas e/ou projetos com povos indígenas, enfatizando a formação superior. Vale destacar que tais programas são de âmbito nacional e/ou continental.

CAPÍTULO IV

IV - CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DE ENTENDIMENTOS POSSÍVEIS ENTRE DOIS MUNDOS: PROGRAMAS E/OU PROJETOS

4.1 – Situando as bases do entendimento possível: alguns dos pressupostos da TAC habermasiana necessários com vistas a garantir o entendimento intersubjetivo

Importa compreender que na perspectiva da TAC existem elementos que podem potencializar uma base comum de entendimento sobre o qual é possível estabelecer uma convivência pacífica e/ou harmoniosa entre atores/sujeitos sociais filiados a perspectivas socioculturais distintas entre si; trata-se da dimensão do mundo da vida, que desempenha um papel constitutivo fundamental relativamente “aos processos de entendimento já que nos fornece a pré-compreensão das coisas que vamos desenvolvendo enquanto crescemos num determinado contexto cultural”. (GOERGEN, 2003, p.59). O mundo da vida se refere a uma forma de saber implícito que somente se apresenta à tematização dos participantes mediante a problematização, isto é, quando ocorre algum tipo de problema no processo de busca pelo entendimento intersubjetivo. Ou dito de outra forma, o mundo da vida é concebido como reservatório de convicções que possibilitam a construção de um acordo intersubjetivamente compartilhado. O autor lembra que Habermas compreende o mundo da vida como “o acervo lingüisticamente organizado dos supostos de fundo que se reproduz na forma de tradição cultural”. (Idem, ibidem, p.59). Dito de modo mais direto, o conceito mundo da vida traz imbricado em si também a dimensão do entendimento, em conformidade com o qual os participantes da interação social abstraem o significado para o contexto social comum que deve ser intersubjetivamente compartilhado, mesmo que com base em um acordo provisório

na medida em que pode ser rompido a qualquer momento por qualquer dos concernidos.

O autor faz notar ainda que a interação linguística se constitui em fator fundante ao conceito mundo da vida, contexto em que os participantes objetivam o entendimento sobre fatos e/ou um estado de coisas no mundo, e que para tanto terão que definir conceitos, representações, valores que sejam comuns, do ponto de vista de que todos os concernidos estejam de acordo: “Essa interpretação está dada pelo *mundo da vida* que os participantes da interação têm como que às suas costas do qual o tema concreto é apenas um recorte”. [Grifos do autor]. (Idem, *ibidem*, p.59).

Nesta perspectiva, as lideranças indígenas estão abrindo canais de interlocução com autoridades locais, nacionais e supranacionais e/ou com organismos de fomento com vistas a ampliar os espaços étnico-políticos instituidores/instituintes de uma modalidade inovadora de interação entre as entidades supramencionadas com os povos indígenas. Por parte das lideranças indígenas há clareza em relação à necessidade de buscar a ampliação dos contatos com o mundo do não índio, mas tendo sempre o cuidado para não engendrar programas e/ou projetos que descaracterizam a identidade ameríndia. Com efeito, a busca por programas e/ou projetos viáveis não pode se constituir em uma tomada de decisão feita a expensas de desvios, de ilusões e/ou falsidades! Importa reiterar aqui que a ação proposta se refere a modalidade de ação comunicativa habermasiana, na medida em que, a esteira desta reconstrução teórico-metodológica se torna possível tirar todo o proveito do conceito de razão reinterpretado por Habermas, ou seja, razão: *logos* a palavra; o viver humano.

Antes de realizarmos uma análise sobre alguns programas e/ou projetos propostos pelas mais diferentes esferas de poder, importa discutir, grosso modo, os pressupostos filosófico-antropológicos e/ou epistemológicos subjacentes aos referidos programas e/ou projetos.

4. 2 – Bases fundantes dos programas e/ou projetos financiados pelo BID

A guisa de introdução a esta seção, consideramos de grande valia nos ocuparmos aqui da análise bibliográfica que propõe uma abordagem crítica dos programas e/ou projetos financiados pelo BID relativamente aos povos indígenas. Iniciamos nossa análise através da revisão crítica do documento chancelado pelo BID³⁶ intitulado “*Política Operacional sobre povos indígenas e estratégia para o desenvolvimento indígena*”³⁷.

A partir da década de 1990 verifica-se uma mudança substancial no tocante à concepção relativamente às questões afetas aos povos indígenas; por conseguinte isto resultará em uma nova forma de tratamento dispensado pelos organismos nacionais e supranacionais. Trata-se de um contexto histórico em que houve uma clara ruptura do modelo compreensivo analítico baseado em uma concepção étnico-culturalista de caráter assimilacionista, passando a vigorar uma concepção qualitativamente melhor elaborada do ponto de vista filosófico-antropológico e/ou epistemológico, que passa a considerar aspectos até então sub-repticiamente esquecidos como a questão da origem pluriétnica das populações ameríndias; o direito inalienável de os povos

³⁶ Cf íntegra do referido documento in: <http://www.idbocs.iabb.org/getdocument.aspx?doc>. Também encontramos uma análise criteriosa sobre o perfil e as ações financiadas pelo referido organismo de fomento no Brasil, com recorte na educação superior em Almeida (2008).

³⁷ Importa citar aqui Melo (2005) que se ocupa em explicitar as estratégias implementadas pelo capitalismo para tentar conferir uma maior elasticidade ao seu projeto hegemônico. Quais as estratégias adotadas pelo capitalismo para atrair a classe trabalhadora para a defesa do seu projeto hegemônico de sociedade? Sintetizamos em quatro estratégias, grosso modo: a) no período pós-guerra os organismos internacionais FMI, Banco Mundial, dentre outras agências de fomento, passam a vincular os mecanismos de controle das políticas aplicadas nos países terceiro-mundistas ao sistema de interdependência em que os EUA ditam as regras aplicáveis para os programas atrelados ao receituário destes organismos de fomento; b) a rigor, tais organismos passam a incorporar ao seu receituário demandas de interesses sociais; assim, dada a heterogeneidade da luta de classes, o capitalismo lança mão do mecanismo de corroborar seu projeto hegemônico usando o expediente de fazer os trabalhadores se perceberem como co-participes do projeto capitalista – aderindo assim ideologicamente aos pressupostos desta visão de mundo; c) as ações planejadas pelo Banco Mundial e pelo FMI possuem um duplo caráter: *social e conservador*; d) as ações financiadas por tais organismos visam estabelecer estratégias com vistas a conferir uma nova configuração social, ou seja, as políticas adotadas passam a estimular a participação popular com vistas a configurar um novo bloco histórico em que o trabalhador se percebe representado no projeto hegemônico do capital. Com este expediente o capitalismo consegue “reafirmar sua concepção de mundo, que inclui uma intensa divisão de interesses sociais e, ao mesmo tempo, a defesa de um pensamento único em favor do capital”. (Idem, *ibidem*, p.75). Ou seja, temos que ter sempre uma certa desconfiança, reserva e/ou cautela no tocante às políticas vindas dos órgãos de fomento tais como Banco Mundial, BID, etc.

indígenas exercerem o papel de protagonistas relativamente aos programas e/ou projetos a eles destinados.

Há que se destacar a preocupação central em levar em conta as características socioculturais; a tradição imemorial ameríndia; o respeito ao modo indígena próprio relativamente à lide cotidiana com vistas à obtenção de sua subsistência, dentre outros fatores. Bem compreendido que esta tradição imemorial é o mais importante, porque é a partir dela que se vive sem mesmo saber que dela se vive. Ela não é objetivável em bloco. Ao contrário, ela se faz presente no discurso quando não podemos concordar sem saber por quê; quando desejamos tal e tal meta sem ter argumentos a não ser a vontade incondicional que assim seja feito! Por isso a estratégia da ação comunicativa se configura como o melhor caminho a ser trilhado por se tratar de uma modalidade de ação que busca se manter o mais distante possível de estratégias de guerra e de tantas outras formas de coações explícitas ou implícitas. Enfim a ação humana aqui é concebida em favor de interações dialógicas cuja atitude recomendada diz respeito a reconhecer o outro da comunicação como um portador de pretensões de validade para o que ele propõe.

Nesse sentido, importa conferir relevância aos fatores de ordem filosófico-antropológica relativamente às razões aludidas para a destinação de recursos financeiros aos programas e/ou projetos vinculados aos povos indígenas pelos organismos internacionais de fomento leiam-se, Banco Mundial³⁸ e BID. Quer dizer, tais organismos em suas justificativas aludem, amiúde, à necessidade de se levar em conta a pertinência sociocultural do povo indígena diretamente implicado. Significa dizer que as ações propostas têm de levar em conta o modo próprio de produção dos bens materiais e não-materiais ameríndios. Isto implica na observância de pré-requisitos diretamente ligados a três eixos: a) o claro pertencimento do povo indígena a quem é voltado um dado projeto à história dos povos pré-colombianos. Ou dito de modo mais direto, o povo indígena em questão necessariamente tem de estar imbuído de uma clara identidade de pertencimento à ancestralidade ameríndia, cuja

³⁸ Segundo o dicionário eletrônico Wikipédia (Op., cit.) “Deve-se saber distinguir o Banco Mundial do Grupo Banco Mundial. O Banco Mundial propriamente dito é composto pelo BIRD e pela AID, que são duas das cinco instituições que compõem o Grupo Banco Mundial”.

manifestação de tal pertencimento tem de estar impressa inequivocamente em suas características socioculturais, políticas, econômicas (implicando aí em um modo todo próprio relativamente ao tratamento dispensado à natureza), espirituais, etc. A ancestralidade relativa a toda tradição é a dimensão do ser humano impressa em cada um de nós: nossos ancestrais eram humanos e traduziram a sua humanidade de um modo não explícito, reflexivo, mas como lhes era dado viver em paz, em justiça. Esta interpretação da condição primeira – humanidade – é o mais importante, dado tratar-se do desenvolvimento em primeira instância de nossos atuais costumes que podem resultar em violência contra nosso modo de sermos humanos racionais.

Cabe a seguir destacar dois objetivos aludidos pelo Banco Mundial para destinar recursos financeiros aos programas e/ou projetos em que estejam envolvidos povos indígenas, que em nossa avaliação corroboram com nossa análise supramencionada:

(e) *O fortalecimento dos processos de legalização e administração física dos territórios, das terras e dos recursos naturais* tradicionalmente ocupados ou utilizados pelos povos indígenas, em conformidade com as normas de direito aplicáveis, bem como com os objetivos de proteção do meio ambiente. Esses processos incluem o fomento da sustentabilidade dos usos culturais da terra, a promoção do investimento em bens comunitários e projetos produtivos em áreas indígenas, e a gestão ambiental indígena no âmbito de suas terras e seus territórios. [Grifos do autor]. (BID, p.7). [...];

(h) *O apoio à governança dos povos indígenas* mediante o fortalecimento das capacidades, das instituições e dos processos de gestão, tomada de decisões e administração de terras e, territórios nos âmbitos local, nacional e regional; a melhoria da gestão do orçamento público, a fim de promover o uso eficaz, eficiente, equitativo e transparente do investimento público nos territórios dos povos indígenas; e a institucionalização dos mecanismos de consulta e negociação de boa fé entre o governo e os povos indígenas, particularmente na formulação e implementação de estratégias e políticas públicas que os afetem. [Grifos do autor]. (Idem, Ibidem, pp.7-8).

Há que se destacar como elemento positivo, como resta explícito no documento objeto de análise, o fato de os signatários fazerem coro à tese da necessidade de demarcação dos territórios ocupados ancestralmente pelos povos indígenas, como condição de possibilidade de implementação de políticas, programas e/ou projetos com vistas a busca sempre mais ampliada de uma qualidade de vida

comunitária, pautada nos princípios da solidariedade humana e da convivência harmônica com o meio ambiente natural e sociocultural.

Importa destacar também como aspecto positivo a presença do BID no Acre desde o final de 1980, ocasião em que dá ensejo a uma primeira e bem-sucedida experiência com vistas à instauração coletiva do PMACI - Programa do Meio Ambiente e Comunidades Indígenas. Este programa encontra-se em plena vigência, e a rigor, se estendeu aos demais estados da região amazônica fomentando projetos que visam fundamentalmente o desenvolvimento auto-sustentado das comunidades locais³⁹. O referido programa congrega projetos voltados ao atendimento prioritário a estes quatro eixos. Em um primeiro, ligado a questão da territorialidade, propõe ações que têm como objetivo a homologação e demarcação de TIs ancestralmente ocupadas. Em um segundo, propõe a criação de reservas extrativistas de produtos genuinamente tropicais, tais como borracha e castanha-do-pará, com toda uma gama de atividades secundárias implicadas na produção artesanal de produtos daí derivados com vistas a agregar valor à matéria-prima extraída destes produtos fartamente encontrados na região. Assim, são concebidas atividades auto-sustentáveis em observância aos princípios sócio-ambientais e econômico-culturais vinculados de modo inextricável à ancestralidade ameríndia. Em um terceiro eixo de fomento e fortemente vinculado ao eixo anterior, o PMACI busca fortalecer atividades historicamente desenvolvidas pelas comunidades indígenas que se prestam a preservação e uso sustentável da floresta. E em um quarto eixo, tendo uma função primordial, destacam-se os programas e/ou projetos propostos com vistas a garantir saúde e educação de qualidade, que necessariamente têm de estar voltados ao reconhecimento das ações indígenas⁴⁰ milenares.

³⁹ De nossa parte, cumpre-nos analisar os desdobramentos dos processos que se prestam ao desenvolvimento de projetos específicos de auto-sustentabilidade das comunidades indígenas. Cf in: <http://www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=3899>. < Acesso 21/10/2008.

⁴⁰ Oportunamente avaliamos pertinente analisar o impacto desses projetos no modo ameríndio de vida tradicional. Um estudo de caso poderia ser realizado tendo como parâmetro os projetos desenvolvidos no município de Juruena, extremo noroeste de Mato Grosso, que estão sendo direcionados ao atendimento de populações indígenas.

De outra parte, isto não nos desobriga de exercitarmos nossa visão crítica em relação ao processo de elaboração de tais programas e/ou projetos. Tem-se que tal elaboração peca por manter certo resquício centralizador, europeizante/americanizado. Isto fica evidente quando se faz uma análise mais demorada dos referenciais teórico-metodológicos aludidos para fundamentar e/ou justificar as ações do BID. Ou seja, do ponto de vista jurídico, filosófico-antropológico, pedagógico-educacional, etc., as fontes suscitadas são invariavelmente estrangeiras. Ou será que os próceres elaboradores destes documentos ainda operam aferrados às concepções dicotomizadoras: alguém pensa, planeja, elabora (os pretensamente iluminados) para que os diretamente afetados, os outros não-pensantes, posto que inferiores intelectualmente, se ocupam com a execução!?! Avaliamos que internamente temos quadros, técnicos e/ou teóricos, inclusive indígenas, com sólida formação específica e humanística que também devem ser referenciados quando da elaboração de tais programas e/ou projetos. Do contrário, princípios insistentemente aludidos tais como, protagonismo indígena, governança local continuarão tendo a configuração de meras figuras de retórica, pois se constituem como sendo princípios vazios do ponto de vista de seus significados práticos!

Em sua dissertação de mestrado, *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*, Almeida (2008) traça um perfil histórico dos financiamentos feitos pelo BID, visando o fortalecimento das políticas públicas brasileiras no campo da educação, que têm como foco o desenvolvimento de ações educativas voltadas ao atendimento de programas e/ou projetos vinculados à inclusão de grupos sociais economicamente desfavorecidos.

A partir de 1990 o MEC finalmente incorpora à sua agenda política discussões acerca da temática do acesso das minorias à educação superior, dentre elas os povos indígenas. Esse pano de fundo cria uma ambiência institucional favorável a que o MEC no final do governo FHC, pressionado pelos movimentos sociais que participaram da Conferência de Durban⁴¹, dê início às negociações junto ao BID para

⁴¹ Conferência de Durban - Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata, realizada em Durban, África do Sul, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

contrair um empréstimo com vistas à implementação do Programa Diversidade na Universidade – PDU, cujo foco contemplou a questão do acesso a educação superior por parte de segmentos sociais economicamente desprivilegiados. A autora assinala que o objetivo do PDU consistiu em “facilitar ou promover o acesso de negros e indígenas aos cursos de educação superior do país”. (Idem, *ibidem*, p.3).

O PDU se fundamentou nos pressupostos de uma concepção equivocada, em conformidade com a qual “a solução do problema da defasagem de estudantes indígenas em relação aos brancos seria o fortalecimento do ensino médio”. (Idem, *ibidem*, p.48). O equívoco desta concepção reside na ideia de que a mera implementação de atividades educativas com vistas a oportunizar um reforço maior no ensino conjunto das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio, por si só, resolveria o complexo problema do acesso à educação superior a setores da sociedade brasileira que têm tido este direito sistematicamente negado! Ora, como resta provado na seção que trata dos programas com os povos indígenas canadenses, o estudo da complexa questão do acesso à formação superior pelos povos indígenas requer a análise de fatores fundantes que sequer foram tangenciados pela equipe técnica do ministério nas justificativas aludidas para implementar o PDU.

O primeiro em ordem de importância, diz respeito à ênfase quanto a implementação de ações educativas com vistas a fazer os jovens estudantes indígenas acreditarem no potencial de emancipação humana imbricado à formação de nível superior. Com efeito, estudos realizados pelas universidades canadenses demonstram que a percepção social de quão significativo se traduz na vida dos líderes indígenas, em quem se espelham os estudantes indígenas, o fato de serem portadores de diploma superior se transforma na motivação fundante aludida por estes estudantes para prosseguirem em seu firme propósito de também um dia serem portadores de diploma superior. Ou isto dito de um modo ainda mais explícito, os estudantes indígenas canadenses que se dispõem a ir gradativamente galgando os degraus de sua formação escolar em nível primário, passando pelo secundário perseguindo com firmeza a ideia que os conduzirá aos bancos universitários, arguam como razão fundante para assim

agirem o fato de se espelharem na história de vida de suas lideranças próximas ou distantes, que em sua grande maioria são portadoras de diploma superior.

Um segundo fator “esquecido” pelos técnicos do MEC diz respeito à flexibilidade dos critérios classificatórios dos vestibulares conducentes aos cursos superiores. Constitui ação pública antidemocrática⁴², submeter aos mesmos critérios de seleção exigíveis para os ingressantes nos cursos superiores, estudantes indígenas da Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental “Cabeceira do Osso”, localizada na Aldeia Nova Esperança⁴³, distante 270 km da sede do município de Tangará da Serra/MT, e os estudantes do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Julinho, localizado no centro de Porto Alegre! Com efeito, é jogar em total e última instância sob os ombros dos sujeitos a responsabilidade pelo insucesso, que resulta como consequência óbvia de um processo de seleção eivado de injustiças históricas. Assim, contribui-se para que permaneçam intocáveis os excludentes, porque elitistas, mecanismos que legitimam como supostamente justo o processo seletivo do vestibular⁴⁴! Ou isto dito de modo ainda mais explícito, se daqui algumas décadas verdadeiramente as escolas de norte a sul do Brasil estiverem dotadas com idênticas estruturas de laboratório, política de formação docente continuada, dentre outras tantas condições imprescindíveis para um ensino verdadeiramente de qualidade, os técnicos do MEC estarão efetivamente legitimados do ponto de vista dos princípios democráticos para propor políticas públicas cujos critérios justificadores das ações educativas sejam uniformes. Aristóteles no século III a. C. advertira sobre o equívoco do ponto de vista da justiça (pelo menos sob o prisma da equidade) que consiste em tratar igualmente os desiguais: esta prática se revela na mais brutal forma de negar o

⁴² No sentido de trabalhar no firme propósito de efetivamente universalizar o acesso aos cursos superiores.

⁴³ Informação obtida através do endereço eletrônico. Disponível em: <http://www.tangaradaserra.mt.gov.br/noticia.asp?Código=3398>. Acesso <11/11/2010.

⁴⁴ A crítica em relação à falta de critérios específicos que assegurem uma forma diferenciada de ingresso aos estudantes indígenas não se aplica tão somente ao MEC por ocasião da elaboração do PDU, pois nos inúmeros programas analisados, inclusive os programas destinados aos povos indígenas do Canadá, também constatamos o mesmo “silenciamento” acerca dos critérios específicos de elegibilidade para o ingresso em um curso superior tendo em conta as características *sui generis* de uma clientela específica.

acesso justo aos bens e serviços indispensáveis à vida humana vivida concretamente com dignidade, justiça e felicidade! Ora, se os programas financiados pelo BID se propõem expressamente caminhar na direção de conceber e/ou implementar mecanismos estruturantes com vistas a reduzir a pobreza e trabalhar no firme e efetivo propósito de promover a igualdade social, então, cumpre ao MEC promover a revisão das categorias norteadoras das suas políticas públicas constitutivas do conjunto de ações propugnadas no PDU, garantindo assim a continuidade destas ações com as correções que caminhem no sentido de solucionar os equívocos que lhes são constitutivamente inerentes.

Por fim, se impõe uma análise crítica dirigida em três vertentes. Embora com certo grau de acerto os técnicos do BID signatários do supramencionado documento⁴⁵ atribuem uma correlação entre educação superior & distribuição de renda (educação = ocupação profissional = ascensão social). Nota-se nesta equação um “esquecimento” comprometedor, qual seja, estes técnicos omitem a questão fundante que a renda é fator determinante no acesso aos cursos universitários que possibilitam aos portadores dos seus respectivos diplomas o acesso com exclusividade a profissões cuja rentabilidade é mais elevada. Isto fatalmente contribui para a manutenção da lógica sistêmica subjacente a este modelo de ensino excludente: quanto maior a renda do estudante, maior será a possibilidade de acesso aos cursos superiores que garantem uma inserção mais rentável do ponto de vista da remuneração auferida!

Em uma segunda vertente de análise dirigimos nossa crítica à questão do protagonismo indígena. Quer dizer, não notamos sequer indícios reveladores de uma preocupação com o protagonismo dos atores/sujeitos sociais implicados diretamente nas ações propugnadas, e isto se constitui em fator decisivo para alcançar os bons resultados almejados. Uma terceira dimensão da crítica fatalmente recai sob os ombros dos técnicos do MEC, que não demonstraram o mínimo interesse em sugerir ao governo federal a contratação de novos empréstimos com vistas a dar continuidade ao PDU, optando pelo encerramento das atividades a ele inerentes em fins de 2007 e

⁴⁵ Referimo-nos ao documento “*Política Operacional sobre povos indígenas e estratégia para o desenvolvimento indígena*” mencionado no primeiro parágrafo desta seção.

início de 2008. Importa ressaltar aqui, que restou comprovado na análise dos programas desenvolvidos pela AUCC - Associação das Faculdades e Universidades do Canadá com populações indígenas canadenses, que um dos fatores preponderantes para o sucesso de um programa reside na sua concepção que tem de ser projetada em um cenário de longo prazo. Com efeito, os programas e/ou projetos têm de ser concebidos em um contexto de continuidade, sob pena de virarem ações episódicas restando prejudicados os seus resultados! No nosso crivo de análise atitude mais coerente consistiria no fato de o MEC reestruturar o PDU, ponderando sobre a (im) pertinência das críticas de toda a ordem que o referido programa recebeu em todo o seu transcurso (2003-2008) e não simplesmente abrir mão de vultosos recursos disponibilizados pelo BID, cuja intencionalidade era a de ampliar os recursos disponibilizados ao MEC com vistas a reedição do PDU, como revela a fala da especialista setorial do BID, Mônica Sorio, repercutida por Almeida (2008, p.92).

4.3.1 Povos indígenas a (des)necessária formação superior?! Um breve comparativo entre a realidade vivida no contexto de programas e/ou projetos com povos indígenas, tendo em vista a realidade canadense e a brasileira

Há que se destacar que a complexa questão da formação superior no contexto dos povos indígenas tem de se estender para um horizonte mais abrangente da formação com vistas às carreiras mais necessárias que dêem conta de contemplar tanto a dimensão material, quanto a dimensão simbólica do mundo da vida ameríndio.

Em *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados* Souza Lima e Barroso-Hoffmann⁴⁶ (2007, p.23) repercutem o ponto de vista das organizações e/ou lideranças indígenas no tocante tanto ao tratamento dispensado aos cursos de formação de professores, quanto aos cursos concebidos com vistas a uma carreira profissionalizante: “Assim, a formação de professores em cursos de licenciatura intercultural para atender às necessidades do ensino fundamental e médio nas

⁴⁶ Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em 23/07/2010.

aldeias⁴⁷” tem de ser colocada no mesmo patamar de importância em relação à política de implementação de cursos com vistas “a formação de indígenas nas carreiras oferecidas nos cursos regulares de ensino superior”, concluem os autores. Na avaliação dos autores não necessariamente há conflito de interesses entre os cursos superiores, independentemente da área em que são oferecidos pelas IES, cuja matriz epistêmica tem uma ligação histórica com a ciência de cunho moderno, na medida em que cada vez mais lideranças e/ou organizações indígenas passam a compreender o fenômeno do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente como um fato histórico carregado de ambiguidades. Importa lembrar que o efetivo exercício do protagonismo indígena na interação dos sujeitos/atores ameríndios com a sociedade envolvente pressupõe o domínio de determinados elementos imprescindíveis a uma razoável compreensão da racionalidade sistêmica, justificando-se assim a “necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos”. (Idem, ibidem, p.8). Bem compreendido que se trata de matrizes epistêmicas distintas, porém, não necessariamente antagônicas em todos os elementos que as constituem!

Em *Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior* Lucio Flores (2007, p.47) lança um alerta: “Não podemos imaginar que vamos manter o índio fechado para o resto do mundo. Seja pelo caminho da universidade ou por outros caminhos, os povos indígenas terão novas formas de *comunicação e afirmação étnica*”. [Grifos do autor]. O autor pondera que, se por um lado as lideranças indígenas têm de se debruçar em um longo

⁴⁷ A propósito, os autores nos fornecem dados completos que constam no Censo Escolar 2006, cuja “divulgação pela CGEEI/SECAD não houvera sido disponibilizada até então, onde consta a existência de 2.415 escolas em terras indígenas, com mais de 9.100 professores, dos quais em torno de 88% são indígenas, freqüentadas por uma população de 172,256 alunos indígenas, uma cifra que representa uma expansão de 10% da matrícula em relação a 2002. Dessas escolas, 1.111 (46,6%) são estaduais, 1.282 (53,1%) são municipais e 22 (0,9%) são privadas. Quanto à distribuição dos estudantes por nível de ensino, 10,9% cursam a educação infantil, 60,8% estão nas séries iniciais do ensino fundamental, 16,4% estão nas quatro séries finais do ensino fundamental, 7,5% estão cursando a educação de jovens e adultos e apenas 4,4% (contra os 2,9% de 2005, um crescimento expressivo em curto espaço de tempo) cursam o ensino médio em terras indígenas”. (Idem, ibidem, p.15).

debate interno sobre a formatação dos cursos almejados e/ou requisitados pelas comunidades indígenas, questão sobre a qual pairam muitas divergências, por outro lado, a tese de um modelo assimilacionista de universidade deve ser refutada *a priori*. Para ele o papel reservado às universidades não pode incorporar em hipótese alguma a dimensão da formação de “indígenas para trabalharem nos pólos industriais das grandes cidades”; ao contrário, elas têm de formar cidadãos indígenas sintonizados e/ou preocupados com os interesses das suas comunidades de origem. Por fim, ele faz uma advertência sobre as implicações inerentes à possibilidade de acesso ao saber universitário por parte dos estudantes indígenas: “Também nós não podemos ser inocentes a ponto de pensar que isso não vai causar transformações à dinâmica da cultura e da vida dos nossos povos”, sentencia! (Idem, *ibidem*, p.47).

Ora, se a universidade com um formato assimilacionista é refutada de modo unânime pelas lideranças indígenas e/ou suas organizações mais representativas, por outro lado, a configuração da universidade desejada e/ou requisitada pelos povos indígenas tem seu formato sociocultural bem definido: “Os cursos têm, assim, que nos dar a formação científica mais avançada, porque as nossas aldeias não estão com portão ou com muro de isolamento, elas são parte do mundo globalizado”, adverte Wanderlei Terena (2007, p.57). Tem-se que “Esse mundo entra, não pede licença e nós temos que dar respostas para nós mesmos, para não vivermos a reboque sempre”, admoesta o autor (Idem, *ibidem*, p.57). Ou seja, resta claro não se tratar do não reconhecimento quanto à importância e o papel da formação superior no contexto de contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente, mas sim de questionar o formato de universidade que lhes é colocado à disposição.

Ao tomar conhecimento da realidade vivida pelos indígenas (autóctones) canadenses uma certeza se impõe: estes povos têm acesso aos meios apropriados e indispensáveis a uma vida vivida com dignidade, justiça, equidade, etc., em um grau um pouco mais elevado que os povos indígenas brasileiros. Elegemos de partida a hipótese de que, no contexto canadense, a alteridade indígena alcançou um estágio de convívio/contato com a sociedade envolvente onde seja menos obrigada a se submeter a um modo de vida caracterizado por privações de toda a ordem, por conseguinte tendo garantido acesso aos bens e serviços teoricamente colocados à

disposição de todos os segmentos sociais que constituem uma sociedade em sentido amplo. A comparação da condição de vida dos povos indígenas canadenses com os povos indígenas no Brasil, inevitavelmente suscita-nos algumas inquietações: o que de tão essencialmente diferente tem sido feito naquele país de modo que a inserção social dos indígenas canadenses está sendo mais bem resolvida naquele contexto, comparativamente a inserção social dos povos indígenas no contexto brasileiro? Instigados por questões desta natureza nos propomos melhor compreender o processo de inserção dos povos indígenas no Brasil e no Canadá, tendo como pressuposto o contexto do mundo da vida indígena em sua relação com o mundo sistêmico.

Do ponto de vista teórico-metodológico, buscamos referendar nossos estudos na análise bibliográfica do material disponibilizado pela AUCC⁴⁸ sobre a educação indígena no Canadá, enfatizando a educação superior. No que se refere à educação superior indígena no Brasil, buscamos referenciar nossos estudos na produção acadêmica que se presta a uma análise crítica do tema em comento. Bem compreendido se tratar de uma tarefa altamente desafiadora, na medida em que uma condição comum aos dois países, diz respeito à predominância, ainda, de escassez, ou de certo modo, até mesmo da mais completa inexistência de produção confiável sobre o assunto em tela, como atestam as ponderações de dois renomados pesquisadores.

Em *Retablir l'équilibre: les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*⁴⁹ Holmes (2006, p.15) ao se referir à educação indígena no Canadá, relata a dificuldade com a qual se depara o pesquisador em sua pretensão de acessar os assuntos pertinentes às questões afetas aos povos indígenas: “Dados sobre o desempenho dos alunos são raros porque as universidades têm poucas informações confiáveis sobre os estudantes indígenas⁵⁰”. Logo, se isto ocorre no âmbito das universidades, o que esperar dos demais âmbitos!? Em termos de Brasil,

⁴⁸ Associação das Faculdades e Universidades do Canadá, como já reportado na seção anterior.

⁴⁹ Restabelecer o equilíbrio: Programas Universitários Canadenses de apoio aos Estudantes Indígenas, em tradução livre.

⁵⁰ Disponível em: http://www.aucc.ca/_pdf/francais/reports/2006/programs_aboriginal_students_f.pdf. Acesso em 20/11/2009.

ocorre algo bastante similar. Rodrigo Cajueiro pesquisador do Projeto Trilhas de Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil, ao ponderar sobre a questão, em *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais no Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*⁵¹, constata que “até o presente momento não foram sistematizados dados oficiais sobre a real presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiro”. (CAJUEIRO, s/d, p.2).

Salvo algumas nuances específicas do processo diferenciado de colonização pelo qual passaram os dois países, a análise crítica de documentos nos revela que do ponto de vista institucional o Canadá apresenta uma particularidade fundamental, a saber, data do início da década de 1970 a preocupação das instituições de ensino superior em garantir o acesso, a permanência e a diplomação bem-sucedida aos estudantes indígenas canadenses. Portanto, esse processo transcorreu em uma dimensão temporal bem mais remota que a iniciante discussão havida no Brasil. Um segundo fator diz respeito à passagem do plano das intenções para o plano da efetividade. Senão vejamos: data de 1976 a criação da primeira instituição de nível superior voltada ao atendimento dos povos indígenas canadenses. Trata-se da Saskatchewan Indian Federated College, como assinalado por Holmes (2006, p.38).

Importa lembrar que a busca por material chancelado pela AUCC justifica-se por razões óbvias, na medida em que, 23 (vinte e três) das 90 (noventa) universidades membros desenvolvem, seja em um âmbito interno ou em conjunto com outras IES, programas e/ou projetos cujo enfoque trata das questões mais candentes afetas às populações indígenas canadenses. O universo de canadenses auto-declarados indígenas é estimado 1,3 milhão, o que equivale a aproximadamente 4,4% da população absoluta daquele país. (Idem, ibidem, p.4) Em termos absolutos, aproximadamente 713.000 indígenas vivem fora do contexto das reservas indígenas. Isto equivale dizer que algo em torno de 68% a 70% da população indígena canadense vive em uma das 10 maiores cidades canadenses. Por exemplo, a cidade de

⁵¹ Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacaosuperiorindigena/ArquivosLevantamento%20de%20A%e7%F5es%20Afirmativas.pdf>. Acesso em 05/05/10.

Saskatoon tem entre seus cidadãos a expressiva representatividade de 9% de cidadãos auto-declarados indígenas; já em Winnipeg, a população indígena é representada por 8% da população total desta importante cidade canadense, como atesta o autor. (Idem, *ibidem*, pp. 7-8).

O autor faz notar que em termos percentuais, 50% dos jovens indígenas canadenses não possui diploma de ensino médio, esse percentual cai para 30% entre os jovens não indígena. (Idem, *ibidem*, p.8).

O autor arremata afirmando que, em que pese a realidade alarmante revelada por esses números, em termos de acesso ao ensino superior, há que se ponderar que, ao longo dos últimos anos, são notórias e altamente significativas “as melhorias em termos de acesso entre os povos indígenas em todos os setores da educação superior canadense”. (Idem, *ibidem*, pp.8-9). Tais melhorias se devem, em grande medida, ao árduo caminho de busca constante pelo entendimento ensejado pelas autoridades indígenas com as autoridades governamentais, que contam com a decisiva colaboração das autoridades acadêmicas canadenses, na medida em que são estas as responsáveis na prática pela elaboração e consecução das políticas públicas que servem de substrato aos inúmeros programas e/ou projetos universitários voltados ao atendimento das demandas apresentadas pelas lideranças indígenas.

Tomando como referência a população indígena com 25 anos ou mais, constata-se um percentual de 8% de pessoas que lograram êxito na conclusão de seus estudos em nível universitário. Ao passo que esse percentual se eleva para 15% quando se trata de recorte da população não indígena dentro do espectro daquela faixa etária. Repercutindo os dados constantes em documentos que levam a chancela das lideranças das Primeiras Nações⁵², Holmes (2006) revela que estima-se que o número de estudantes indígenas canadenses matriculados em uma das IES canadenses chega à expressiva soma de 30.000 (trinta mil), segundo dados de 2005. (Idem, *ibidem*, p.11). Cajueiro (s/d) estima que existam pouco mais de 5.000 (cinco mil) estudantes indígenas nas IES brasileiras. Porém, esta somatória contempla

⁵² Congregam as assim denominadas Primeiras Nações canadenses os povos indígenas status e indígenas não status, os Métis e os Inuit.

estudantes indígenas diplomados, conforme a metodologia aplicada pelo CNE - Conselho Nacional de Educação.

Em *Trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*, Amaral (2010) apresenta o formato das políticas públicas instituídas com vistas a garantir a ampliação da oferta de formação superior aos estudantes indígenas. Como primeiro eixo de análise, o autor se ocupa em explicitar o formato das políticas públicas implementadas pelo governo federal. Em um segundo eixo analítico o autor passa em revista as políticas públicas institucionalizadas pelas IES públicas estaduais do Paraná e pela UFPR – Universidade Federal do Paraná.

No âmbito deste primeiro eixo, são destacados dois programas institucionalizados pelo MEC, que se propõem estabelecer mecanismos com vistas a ampliar o acesso ao ensino superior por parte dos sujeitos/atores sociais indígenas. Neste contexto surge o PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas Indígenas vinculado ao CGEEI – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. O foco principal deste programa consiste em apoiar as IES federais e estaduais que desenvolvem cursos de Licenciaturas Interculturais. A rigor, o edital lançado pela SECAD/MEC⁵³ é explícito quanto ao alcance das políticas públicas institucionalizadas pelo ministério no âmbito do PROLIND:

O PROLIND apoiará projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, e possibilitem a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades. (BRASIL/MEC – Edital de convocação n.º3 SECAD/MEC, DE 24 DE JUNHO DE 2008. Brasília, DF, 2008, p.1).

⁵³ BRASIL/MEC – Edital de convocação n.º3 SECAD/MEC, DE 24 DE JUNHO DE 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Edital%203%20PROLIND.pdf>. Acesso 18/12/2010.

Importa destacar que as críticas dirigidas ao PROLIND dizem respeito ao fato de o referido programa destinar recursos provenientes do FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação para apoiar cursos já existentes, tendo sido concebido para atender a um campo específico, a saber, a formação de professores, que por conseguinte deixa a descoberto as demais áreas do conhecimento. Há, portanto, que se pensar em políticas públicas, em nível de IES federais e estaduais, complementares e mais abrangentes ao que é estabelecido pelo PROLIND.

Ocorre que para enfrentar a complexa realidade de contato mais distendido e intermitente com o mundo não indígena, a questão da formação superior dos sujeitos/atores sociais ameríndios tem de ser pensada para um horizonte bem mais amplo do que a formação de professores, na medida em que se configura como uma ação imprescindível do ponto de vista do enfrentamento das dificuldades vivenciadas no contexto das aldeias! Avaliamos, porém, que é uma ação política que necessita ser complementada no sentido de enfrentar em seu todo a complexa e controversa questão da aproximação e/ou repulsão do mundo da vida indígena com o mundo do sistema!

As comunidades indígenas necessitam, hoje, mais do nunca de profissionais habilitados em todas as áreas de conhecimento! Assim sendo, a questão da formação superior tem de ser ampliada para um espectro mais amplo como é praticado no contexto de formação superior dos povos indígenas canadenses. E para ficarmos com um exemplo bem próximo, ao modo como a questão é tratada no contexto das IES estaduais paranaenses e na UFPR descrito logo a seguir.

A rigor, Amaral (2010, p.66) nos apresenta como cenário promissor do ponto de vista indígena aquele em que seja possível superar os equívocos históricos ocorridos no contexto da educação formal indígena:

A história da educação escolar indígena no Brasil é marcada por imposições e orientações oficiais em diferentes contextos (colonial, imperial e republicana) determinando um modelo de escola para índios (e também para os não indígenas) e atribuía um parâmetro de sujeito a ser formado. Ao revisitarem e analisarem criticamente esses diferentes contextos e parâmetros, as organizações e os movimentos indígenas, principalmente nas últimas décadas, vêm se apropriando do espaço escolar – inclusive o universitário – buscando transformá-lo em espaço de expressão, troca e resistência de suas culturas, de seus territórios, de suas

línguas e de sua organização social e política, bem como num espaço de diálogo intercultural.

Nesse contexto e com essa coerência, novos sujeitos passam a se constituir nas terras indígenas, tais como: professores indígenas habilitados e muitos deles vinculados à rede pública de educação estadual e(ou) municipal; os agentes de saúde indígena, advogados, engenheiros agrônomos, dentre outros profissionais que carregam as marcas da sua cultura própria e que passam a dialogar intensamente com as demais culturas locais, profissionais, universitárias, urbanas, dentre outras, para além das históricas influências institucionais da FUNAI.

Nesse sentido, concebemos o PROUNI - Programa Universidade para Todos vinculado a SESU – Secretaria de Ensino Superior do MEC, como uma ação pública voltada a ampliar o horizonte de possibilidades de os estudantes indígenas ingressarem na universidade para muito além do contexto dos cursos de licenciaturas interculturais. O PROUNI surge do Projeto de lei n.º 3582/04, que no longo percurso dos necessários e, por vezes, pouco racionais trâmites burocráticos até sua sanção pelo Presidente da República Federativa do Brasil, resultou na Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Das justificativas aludidas para implementar o PROUNI importa destacar o baixo índice de acesso ao ensino superior pelos jovens estudantes brasileiros compreendidos entre a faixa etária dos 18 aos 24 anos de idade:

Assim sendo, este Projeto de Lei tem o altivo propósito de modificar a difícil realidade do ensino superior no Brasil, pois o país figura entre os países da América Latina com uma das mais baixas taxas de cobertura do ensino superior. Apesar do aumento da oferta de cursos superiores, apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos de idade estão na faculdade, comparando a 27% no Chile, 39% na Argentina, 62% no Canadá e 80% nos EUA. (BRASIL. MEC/ACS. *Programa Universidade para Todos: democratizando o acesso à universidade*⁵⁴, Brasília, DF, p.15).

Bem compreendido que este cenário acima descrito em termos de formação superior dos jovens brasileiros em sentido amplo traduz toda a opacidade do retrato da educação superior no Brasil! O que esperar em termos de acesso a este nível de ensino relativamente aos jovens estudantes indígenas?!

Com o propósito de instaurar um processo de mudança desta realidade o PROUNI propõe reservar vagas, em IES privadas em favor de incentivos fiscais, para estudantes de baixa renda que tenham terminado seus estudos pré-universitários

⁵⁴ Disponível em http://www.adupe.org.br/admin/docs_temas/ProUni1.pdf. Acesso em 18/12/2010.

integralmente em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsistas integrais. A concessão de bolsas aos estudantes supra qualificados está condicionada a renda familiar *per capita*, que não pode exceder a um salário mínimo e meio (bolsa integral) e três salários mínimos (bolsa parcial – 50%). Há que se destacar como ação de política afirmativa a concessão de bolsas de estudos para estudantes auto-declarados negros, pardos e indígenas, tendo em vista as suas respectivas proporcionalidades em cada estado brasileiro. Importa ressaltar que as referidas proporcionalidades são parametradas tendo como pressuposto os dados fornecidos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O tom maior das críticas dirigidas ao PROUNI foi dado por dirigentes e sindicalistas vinculados, como é óbvio supor, as IES públicas. Em conformidade com estas críticas o Governo Federal investe nas IES privadas, abrindo mão de vultosos recursos, em sentido contrário, a lógica aplicada em relação às IES públicas caminha na linha da diminuição dos recursos a elas destinados. Em conformidade com este viés analítico o programa supra qualificado, em sua versão final, ou seja, tal qual sancionado pelo Presidente Lula, se presta basicamente para oferecer socorro financeiro às combalidas IES privadas. E dado o desvirtuamento da proposta original, centrada na preocupação de ampliar o acesso ao ensino superior às camadas desfavorecidas do ponto de vista sócio-econômico, o PROUNI não teria razões suficientemente fortes para justificar a sua vigência.

De nossa parte, explicitamos nossa crítica em dois eixos. Em primeiro lugar, para nós a realidade factual parece ser incontestável, qual seja, o governo Lula verdadeiramente promoveu a ampliação do acesso ao ensino superior para as camadas sociais cuja renda *per capita* familiar mensal é baixíssima, incluídos aí os atores/sujeitos sociais indígenas. No entanto, cabe indagar a que custo isto ocorreu em termos de preocupação com a qualidade do ensino oferecido aos estudantes!? E a preocupação com a questão da permanência!? Porém, o ponto que merece ser destacado diz respeito à necessidade de transformar o PROUNI e o PROLIND em programas estruturantes, ou seja, que estes programas passem a figurar na condição de políticas públicas permanentes, deixando de lado o caráter de ação episódica, momentânea e/ou paliativa! Por fim, há que instituir no bojo dos programas supra

qualificados as bases estruturantes de uma ação política pública concebida em conformidade com os pressupostos econômico-financeiros que garantam além do fim (objetivo) precípuo do acesso propriamente dito, as condições objetivas materiais para assegurar aos estudantes indígenas a possibilidade e tranquilidade para fazer valer o cumprimento das exigências com vistas a integralização bem-sucedida dos seus estudos.

Retomando o segundo eixo analítico a esteira de Amaral (2010) importa destacar as ações educativas institucionais implementadas pelas IES públicas paranaenses com vistas a ampliar a possibilidade de acesso ao ensino superior aos estudantes indígenas domiciliados naquela unidade federativa. Nesse sentido no ano 2001 foi instituído o processo seletivo do Vestibular Diferenciado para os Povos Indígenas do Paraná, realizado de forma conjunta entre todos os *campi* das IES estaduais paranaenses e pela UFPR. Assim, este vestibular se transformou em uma modalidade diferenciada e/ou intercultural na medida em que seu formato foi sendo lapidado pelos técnicos da SETI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Paraná com a imprescindível contribuição da CUIA – Comissão Universidade para os Índios, incumbida da tarefa de coordenar todo o conjunto de ações inerentes a este processo seletivo. É importante ressaltar que toda a ação da CUIA é parametrada na Lei 13.134/2001, sancionada em 2001, e modificada pela Lei 14.995/06, sancionada em 2006 que assegura vagas suplementares aos estudantes indígenas que compravam residência no Estado do Paraná. Fruto do diálogo intercultural pautado nas trajetórias dos estudantes indígenas marcadas por privações de toda a ordem a CUIA propõe a implementação da bolsa auxílio como um mecanismo imprescindível para garantir a permanência dos estudantes indígenas. Para o ano de 2010 o Governo do Paraná estabeleceu o valor de R\$ 633,00 (seiscentos e trinta e três reais) por mês, sendo acrescido a esta valor um percentual de 50% (cinquenta por cento) para os estudantes indígenas que tiverem filho(s) sob sua guarda. Há que se destacar que os estudantes bolsistas restam submetidos a um rol de obrigações de caráter científico e/ou acadêmico, dentre os quais, obterem uma frequência relativamente às atividades de natureza acadêmica não inferior a 75% (setenta e cinco por cento).

Outra iniciativa encampada pela CUIA na linha da interculturalidade foi a confecção do Manual do Candidato nas três línguas: Portuguesa; Guarani e Kaingang, facultando ao candidato a escolha para realizar a prova em qualquer uma das três línguas, acrescida da opção pela língua inglesa. O candidato ao Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná pode optar por qualquer um dos cursos oferecidos pelas IES públicas estaduais, a saber: UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná (FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão; FECEA - Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana; FAFIUUV - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória; FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá; FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba; FAP - Faculdade de Artes do Paraná de Curitiba; EMEAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná de Curitiba); UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (*Campi*: Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Francisco Beltrão); UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná (FALM - Fundação Faculdades Luiz Meneghel — Bandeirantes, FAFICP — Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio, FAFIJA - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, FAEFIJA - Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho, FUNDINOPI - Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho); UEPG — Universidade Estadual de Ponta Grossa; UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste (*Campi* Guarapuava, Irati, Chopinzinho, Pitanga, Prudentópolis); UEL — Universidade Estadual de Londrina; UEM⁵⁵ – Universidade Estadual de Maringá; UFPR — Universidade Federal do Paraná.

Este extenso rol de IES em que os estudantes indígenas paranaenses podem optar pelo vestibular de cursos superiores que vão da Pedagogia a Biomedicina nos oportuniza o ensejo para parametrar as políticas públicas de ensino superior desenvolvidas no Estado do Paraná, comparativamente com cursos de Licenciatura

⁵⁵ UEM – Universidade Estadual de Maringá. *X Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná: Manual do Candidato*. Governo do Estado do Paraná/SETI/CUIA, Maringá, dez. de 2010. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/indigenas/manual%20do%20candidato.pdf>. Acesso 17/12/2010.

Intercultural desenvolvidos em muitas IES estaduais, federais e particulares de Norte a Sul do Brasil. Ressaltamos o Programa do 3.º Grau Indígena da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, objeto de análise de vários artigos, livros, dissertações e/ou teses. Trata-se de uma experiência extremamente rica, válida, e que contribuí, dado se configurar como uma das experiências pioneiras no Brasil, para projetar a UNEMAT no cenário nacional e supranacional em termos de educação superior indígena. Avaliamos, porém, que a UNEMAT tem de fazer uma reflexão em suas instâncias deliberativas internas com vistas a ampliar a oferta de cursos superiores aos povos indígenas no sentido de estabelecer mecanismos institucionais que assegurem o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida dos cursos oferecidos nos seus 11 (onze *Campi* Universitários e nos seus respectivos Núcleos Pedagógicos) aos estudantes indígenas de todas as regiões mato-grossenses. Avaliamos que ao disponibilizar, seja na modalidade de vagas suplementares, preenchimento de vagas ociosas, etc., uma maior oportunidade para os estudantes indígenas em seus cursos de graduação em diferentes modalidades, a UNEMAT verdadeiramente estará fazendo valer sua característica principal, a saber, de ser uma IES pública voltada a oferta de formação superior aos estudantes do interior do Estado de Mato Grosso.

Nesse sentido a bem-sucedida experiência das IES públicas paranaenses nos fornecem um belo exemplo de políticas públicas que podem ser instituídas no âmbito da UNEMAT, respeitadas as características socioculturais e político-econômicas dos povos indígenas mato-grossenses.

4.3.2 Fatores que obstaculizam o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida de cursos superiores por parte dos estudantes indígenas canadenses

No que tange a questão dos estudantes indígenas evadidos das IES canadenses é apontado um conjunto de fatores, que passamos a examinar nesta seção.

No elenco dos fatores históricos, aponta-se a concepção filosófica sobre a alteridade indígena, que teve seu ser negado por vários séculos, o que resultou na prevalência, até recentemente, de uma concepção assimilacionista da cultura, dos valores, dos usos e costumes, balizadores do modo de vida indígena. Desta concepção

resultaram programas desenvolvidos pelas IES canadenses que não conseguiram lograr o êxito almejado do ponto de vista da carreira universitária bem-sucedida por parte dos estudantes indígenas, pois há comprovações empíricas que atestam a tese de que a permanência dos estudantes indígenas nas instituições formais de ensino está relacionada à percepção que eles têm de verem sua cultura, seus usos e costumes, suas tradições imemorais contempladas no currículo da IES em que estejam matriculados, ou que alimentam a pretensão de nelas ingressarem. No tocante aos fatores de ordem estritamente educacional figuram dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas universitários canadenses em relação ao domínio do francês e do inglês na condição de segunda língua, mecanismo cujo domínio se revela fundamental para realizar com bom êxito um curso superior, em conformidade com a lógica homogeneizante prevalente no circuito acadêmico canadense. E muito mais são aqueles estudantes indígenas que concluem a educação básica sem ter assegurada uma base sólida de conhecimentos em matemática e nas ciências exatas. Isto cria uma barreira quase intransponível para quem alimenta o sonho de admissibilidade em programas mantidos pelas IES canadenses, que oferecem cursos como engenharia e na área das ciências exatas em geral.

Há que se fazer notar, que para bem e para mal, a maioria das IES canadenses demonstra pouca simpatia pela tese da flexibilização dos critérios de exigibilidade para ingressar nos seus cursos vinculados aos programas de nível superior, seja na graduação ou na pós-graduação⁵⁶.

⁵⁶ Como não se trata de questão cuja análise faz parte do mérito da pesquisa, nos abstermos de discutir os critérios de admissibilidade no contexto dos programas que estabelecem o sistema de cotas para estudantes indígenas, para ficar apenas com um exemplo dos tantos programas diferenciados adotados pelas IES canadenses. Mas em tese comungamos com a prática adotada por muitas IES canadenses, com assento nas instâncias deliberativas da AUCC, que conferem ênfase a preparação dos eventuais candidatos a aderirem aos seus programas. Como forma de explicitar isto, raptamos de Holmes (Idem, *ibidem*, p.26) um exemplo emblemático. Trata-se do curso preparatório dirigido aos eventuais ingressantes no curso de direito do Native Law Center da Universidade de Saskatchewan, que oferece um programa ao alcance dos estudantes indígenas, que se propõe “preparar cerca de 40 alunos por ano com base em uma outra maneira de serem admitidos no curso de direito, aumentando com isso o número de estudantes indígenas no seio da comunidade jurídica, e ainda, acaba promovendo a integração das questões indígenas no contexto da formação jurídica”.

Ao submeter os fatores de cunho socioculturais ao crivo de sua análise crítica, Holmes (2006, p. 12), observa que muitos estudantes indígenas, quando finalmente rompem a difícil barreira do acesso ao ensino superior, ao darem início efetivo aos estudos no âmbito das IES canadenses, não se sentem em casa, ou seja, não se sentem acolhidos naquela que passa a figurar a partir de então como a sua segunda casa, ou seja, se dão conta que foram submetidos a uma ambiência que traz a marca indelével do menosprezo acadêmico pelos elementos constituintes e/ou constituidores da sua tradição sociocultural! Quanto ao mérito das discussões ensejadas pela ambiência acadêmica na qual estes estudantes passam a participar, parte pouco significativa das ações, realizações, do trabalho enfim, desenvolvido pelos povos indígenas é assimilado e/ou validado pela academia! Assim, desprestigiados no que têm de absolutamente seus em total e última instância, muitos estudantes indígenas acabam por abandonar o curso por não verem sentido em dar prosseguimento aos seus estudos em circunstâncias que tais! Trata-se aqui de uma prática comum no contexto universitário ocidental judaico-cristão, que resulta na absoluta desvinculação entre ensino e o mundo da vida dos estudantes concernidos pelo processo ensino aprendizagem!

Uma forma de minorar este problema consiste no efetivo domínio da universidade pelos povos indígenas no sentido de fazer deste espaço público, que por excelência se constitui no lugar em que são postas em debate as grandes proposições de rumos de um país, o qual deve se tornar também o espaço legitimado capaz de ampliar a presença destes povos, pois sua presença nas IES, na condição de estudantes, deveria ser mais expressiva, e "Menos ainda são aqueles que atuam como docentes, e em menor número aqueles que ocupam cargos administrativos de importância nas universidades canadenses", como nos lembra o autor. (Idem, ibidem, p.12-13).

No rol dos fatores de ordem pessoal que resultam em desestímulo a continuidade dos estudos universitários apontados pelo autor, avaliamos como de maior relevância a tomada de consciência por parte dos estudantes indígenas sobre o alcance e o significado de uma decisão estritamente pessoal que implica colocar como projeto de vida da mais alta importância a necessidade de fazer um curso

superior. E as IES têm um importante papel a cumprir no que diz respeito a esta questão. Nesse sentido existem inúmeras iniciativas elencadas pelo autor, dentre as quais citamos uma, a título emblemático de ação bem-sucedida:

A importância de plantar desde a mais tenra idade a ideia de buscar uma educação de nível superior nas mentes das crianças é ponto pacífico. Em paralelo, é importante incentivar as famílias a aceitar que a universidade é um caminho realista e promissor para os seus filhos prosseguirem os seus estudos e ajudá-los a fazer escolhas sábias ao longo da vida. Embora as crianças de todas as origens necessitem deste tipo de apoio, é verdade que, no caso das crianças indígenas, isso é visto como ainda mais necessário, uma vez que é pouco provável que haja algum membro da família frequentando um curso superior. Conscientes desta realidade, os professores de algumas universidades, em seus esforços para recrutar estudantes indígenas, estão promovendo atividades com estudantes com idade igual ou superior a 10 anos para demonstrar-lhes as universidades. (Idem, *ibidem*, p. 21).

Outro fator relevante a ser destacado diz respeito aos estudantes que têm sua pretensão de realizar um curso superior frustrada e/ou negada em função das normas sociais vigentes no contexto do mundo da vida indígena! Quer dizer, a escolha dos estudantes indígenas por um dado curso necessita do aval e/ou a apreciação do conselho comandado pelas lideranças indígenas (Primeiras Nações). Ocorre que nem sempre os alunos que gozam do apoio da sua comunidade “são elegíveis para os empréstimos estudantis concedidos pelos órgãos de fomento federais e provinciais”. (Idem, *ibidem*, p.14). Ainda na mesma linha, mas ligados aos imperativos sistêmicos, pode ocorrer de o montante da ajuda ao abrigo do programa de apoio aos estudantes indígenas em nível superior, nem sempre ser suficiente para atender a demanda. Ou isto dito de modo bem mais explícito nas palavras do próprio autor: “Os programas de apoio aos estudantes indígenas de nível superior vem sofrendo expressivos cortes orçamentários”. (Idem, *ibidem*, p.15). Para se ter uma ideia da dimensão destas reduções, em termos de estudantes indígenas assistidos “pelo programa de Assuntos Indígenas do Canadá, no biênio 1995-1996, se estendeu a 27.183, número recorde, tendo sido rebaixando para 25.000 estudantes, atualmente”, conclui o autor. (Idem, *ibidem*, p.15). Como forma de demonstrar que inequivocamente está havendo retratação de recursos, o autor assinala que “as lideranças indígenas das Primeiras Nações apontam para o expressivo número de 8.475 estudantes indígenas elegíveis que tiveram seus pleitos por recursos não atendidos”. (Idem, *ibidem*, p.15). O autor

arremata com a sugestão dirigida às autoridades constituídas, de que urge promover a revisão das rubricas que estabelecem as modalidades e os percentuais de financiamento das políticas de apoio aos estudantes indígenas pelas IES canadenses.

O documento *Pour changer le cours des choses: L'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones au Canada*⁵⁷, que traz a chancela da Fondation Canadienne des Bourses d'Études Du Milénaire⁵⁸ repercute os dados de uma pesquisa realizada com vistas a identificar os fatores que se apresentam como obstáculos mais difíceis de serem transpostos pelos estudantes indígenas em seu intento de chegar a bom termo em seus cursos superiores. Foram apontados obstáculos de ordem pessoal como falta de confiança, passando por fatores de ordem institucional tais como insuficiência de recursos financeiros; preparação escolar inadequada e/ou insuficiente; fatores de caráter filosófico-antropológicos, ou seja, nos *campi* onde os estudantes indígenas estudam nota-se pouca sensibilidade no tratamento das questões afetas à cultura indígena. Neste quesito é apontado também pelos estudantes indígenas a prevalência de comportamentos racistas. (FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE⁵⁹, s/d., p.3).

No supramencionado documento a justificativa aludida para apoiar os estudantes indígenas é feita com base no fundamento da tese da coesão social e na necessidade de propugnar por um desenvolvimento econômico da nação canadense por inteiro. Debruçando-se sobre as situações limites apontadas na pesquisa, que acabaram por se constituir em fatores que obstaculizam o intento dos estudantes indígenas canadenses no sentido de efetivamente chegar a bom termo em seus estudos pós-secundários, o documento aponta dados reveladores: 60% dos estudantes indígenas abandonaram os cursos superiores em função da necessidade de trabalhar para cumprir com suas obrigações familiares. E para 40%, a desistência se justifica

⁵⁷ Para alterar o curso dos acontecimentos: melhorar o acesso à educação de nível superior para os povos indígenas do Canadá, em tradução livre.

⁵⁸ Fundação Canadense de Bolsas de Estudos para o Milênio, em tradução livre.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.millenniumscholarships.ca//images//Publications/nrm-pour-changer-le-cours-des-choses-fr.pdf>. Acesso em 02/02/2010.

em função da escassez dos recursos financeiros, imprescindíveis à realização dos seus estudos.

Embora não tenhamos tomado conhecimento de estudos com a envergadura das análises empreendidas por Holmes (2006) encontramos um certo paralelismo no caso brasileiro com o que é descrito por Amaral (2010). O autor se ocupa em explicitar as trajetórias de estudantes indígenas ingressantes nos mais variados cursos das IES estaduais paranaenses – Pedagogia, Ciências Sociais, Medicina, Odontologia, etc., destacando os desafios que eles têm de enfrentar para conseguir dar sequência aos seus estudos longe das suas comunidades (aldeias), tendo de se afastar da convivência familiar e, sobretudo, fazendo malabarismos para conseguir manter o equilíbrio entre os gastos com vistas ao orçamento familiar e os custos dos seus estudos.

4.3.3 - Formação universitária & ocupação no mercado de trabalho

O texto *Pourquoi L'enseignement supérieur et la pierre angulaire de la productivité*⁶⁰ avalizado pela AUCC (2005, p.5) demonstra a correlação existente entre a formação universitária & ocupação no mercado de trabalho. Após criteriosa análise das pesquisas realizadas no Canadá, o documento da AUCC⁶¹ (2005) aponta que, dependendo da profissão 30% (trinta por cento) dos postos de trabalho são ocupados por quem detém um diploma de curso superior, e, dada a complexidade e a rigorosidade do conhecimento exigível para o exercício da profissão ser de um nível mais elevado, essa taxa sobe para um percentual extremamente elevado de 70% (setenta por cento) das ocupações oferecidas pelo mercado de trabalho canadense. O documento constata que, durante o período objeto de análise, ou seja, 15 anos compreendidos entre 1900 a 2004, o crescimento do emprego agraciou os profissionais detentores de diploma universitário, e que o fato de ser detentor de diploma de nível superior possibilitou a ampliação dos ganhos no exercício da profissão, comparativamente aos não portadores. (Idem, ibidem, p.5). O argumento

⁶⁰ Porque o ensino superior constitui-se em pedra angular da produtividade, em tradução livre.

⁶¹ Disponível em: <http://www.aucc.ca/pdf/francais/reports/2005/prebudget>. Acesso em 19/12/2009.

seguinte esclarece qualquer possível dúvida quanto à correlação formação superior & mercado de trabalho:

E, como pessoas com diploma em nível superior apresentam altos níveis de participação no mercado de trabalho, maiores taxas de inscrição e de sucesso no ensino universitário conduzirão ao mercado de trabalho; logo, maiores taxas de inscrição e de sucesso no ensino universitário conduzirão ao crescimento do mercado de trabalho. (Idem, ibidem, p.3).

Outro dado revelador explicitado diz respeito à formação em nível de pós-graduação: “Entre 1990 e 2004, 400.000 novos empregos foram criados no Canadá para os portadores de diploma de mestrado ou doutorado, o que representa um aumento de 70% no período”. (Idem, ibidem, p.9). O texto suscita ainda a questão do papel mais adequado a ser desempenhado pelas universidades no tocante a contribuição da melhoria da produtividade do capital humano de uma dada nação. Etribado em uma intrincada linha de raciocínio compreende dois argumentos fundantes, que nos oportunizam uma excelente análise do assunto em tela.

Com base em um primeiro argumento, o supramencionado documento faz notar que cumpre à universidade adotar uma postura vigilante quanto ao cumprimento do dever que lhe é impingido dada sua condição de instituição que, por excelência, tem a função de fiscalizar, cobrar, e, sobretudo, exigir das autoridades constituídas a maximização dos investimentos necessários com vistas a manter a produtividade do país em um nível de competitividade que observe os padrões de concorrência em escala global; e para que esta meta seja alcançada há que se buscar desenvolver a potencialidade de capital humano necessário ao desenvolvimento qualificado de uma nação, dotando seus cidadãos, todos os segmentos da cidadania indistintamente, com uma formação universitária consentânea às exigências/competências técnicas, científicas, éticas, humanas, e linguísticas em conformidade com o que defendemos nesta tese, em consonância com os padrões elegíveis pelo mercado global. Importa ressaltar a insistência com que o texto toca na questão da imperiosa necessidade do “aumento das taxas de participação e de sucesso dos indígenas no ensino superior”. (Idem, ibidem, p.8).

Após cuidadosa análise dos dados pertinentes a complexa questão do mercado de trabalho no contexto canadense, Holmes (2006, p.5) constata não haver diferença

em termos de empregabilidade entre a população canadense indígena e não indígena, com igual grau de formação. Nas palavras do autor a “diferença observada é insignificante entre graduados, independentemente de serem indígenas ou não indígenas”. A relação existente entre as categorias formação universitária e empregabilidade e/ou ocupação profissional é diretamente proporcional: “os povos indígenas que recebem uma educação de nível superior são mais suscetíveis dos que não a recebem para obter um emprego, e percebem salários mais altos”. (Idem, ibidem, p.5). Como destaca o documento da AUCC (2009b), *Les universités canadiennes: notre force, notre avenir: accès des autochtones aux études universitaires*⁶²:

Como a taxa de participação no mercado de trabalho aumenta com o nível de educação, é particularmente importante aumentar a matrícula e o sucesso na realização de cursos superiores de grupos universitários tradicionalmente sub-representados como os indígenas, estimulando assim o crescimento futuro do mercado de trabalho. O Canadá não pode se dar ao luxo de negligenciar o potencial e/ou subutilizar as habilidades, o conhecimento e a criatividade deste importante segmento social. (AUCC, 2009b⁶³, p.1).

Ressalta-se a ênfase conferida pelo supra mencionado documento no sentido dos esforços exigidos das autoridades competentes para inclusão da totalidade dos canadenses, isto é ponto pacífico. Porém, notamos uma insistência da análise de natureza estrita e essencialmente economicista. Evidentemente que uma discussão desta envergadura tem que contemplar também elementos de caráter antropológico-filosófico, sociocultural, etc., de modo a resultar na proposição de ações cujo alcance se torne o mais amplo possível no sentido de que tais ações encontrem ressonância com o mundo da vida indígena!

⁶² *Universidades Canadenses: a nossa força, nosso futuro. Acesso indígena à universidade*, em tradução livre.

⁶³ Disponível em: <http://www.international.gc.ca/indig-autoch/assets/pdf/2193%20Por%20Brochure.pdf>. Acesso em 20/01/2010.

4.4 - O processo de auto-governança indígena: a constante busca pelo entendimento

As IES canadenses estão cada vez mais empenhadas em garantir aos estudantes indígenas a ampliação das possibilidades de acesso, permanência e conclusão com sucesso no referente à formação superior. Vale destacar aqui o processo de busca de entendimento das comunidades indígenas canadenses com a sociedade envolvente, que tem lhes garantido conquistas históricas proeminentes. Na comparação com o caso brasileiro, este processo passa por estágios diferentes, fruto do histórico de contato que é próprio de cada nação, reiteramos. Os estudos comparativos que realizamos indicam diferenças substanciais no tocante às políticas que visam fomentar, financiar e dar continuidade aos programas destinados ao atendimento da educação superior indígena.

No Brasil constata-se um processo tímido de abertura das IES aos povos indígenas!

Os estudantes indígenas de ambos os países necessitam ampliar os mecanismos de acesso aos IES para que possam vislumbrar o sonho de realizar um curso superior, tendo garantias mínimas de efetividade! Porém, em se tratando da realidade brasileira, os poucos estudantes indígenas que conseguem transpor os obstáculos que os impedem de realizar o sonho do curso superior são forçados a adentrar em uma ambiência acadêmica determinada pelas instâncias deliberativas legitimamente constituídas pela lógica sistêmica ditada pelo ritmo, pelo currículo, pela concepção de tempo, das instituições ocidentais.

Ao passo que ao estudarmos a questão do tempo à esteira de Nobeit Elias (1989), resta demonstrado ser o tempo um constructo humano, que traz as profundas marcas históricas das diferentes civilizações que habitam o planeta nas diversas fases da evolução da espécie humana. Assim, resta explícito que cada povo desenvolve diferentes concepções do tempo com suas implicações no cotidiano das instituições que ditam o ritmo de suas vidas; a ligeireza ou vagareza da marcha do progresso a velocidade/vagareza das transformações socioculturais; o impacto das transformações dos valores, costumes e tradições em relação ao seu *modus vivendi*. Ou isto dito de

outro modo, cada civilização, nos ensina o autor supra qualificado, está legitimada a tomada de decisões quanto ao futuro que a espera no tocante às transformações históricas ditadas pelo implacável tempo. E, em sendo a educação a instituição que por excelência mais sofre os impactos das mudanças/transformações promovidas pela marcha do processo histórico, não seria mais do que legítimo conferir a cada civilização a responsabilidade pelas tomadas de decisões impactantes sobre o *modus vivendi* do seu povo, a começar pela educação?! Ou isto não passaria de uma utopia, que como tal seria irrealizável?! Absolutamente! Pelo menos no que tange a realidade vivenciada no Canadá, demonstrada enfaticamente por Holmes (2006, p.38) que nos aponta para a perspectiva de instituições educacionais auto-geridas pelos povos indígenas canadenses:

Entre as universidades administradas pelos povos indígenas, a First Nations University of Canada (UNFICYP) é emblemática. Conhecida anteriormente como Saskatchewan Indian Federated College, abriu as suas portas em 1976, e em Junho de 2003 foi rebatizada com o nome atual. Com mais de 1000 alunos e um corpo docente constituído de cinquenta por cento por professores indígenas, a universidade oferece uma gama de cursos de graduação e de pós-graduação, em associação com a Universidade de Regina.

Enquanto isto no Brasil predominam algumas tímidas discussões sobre a criação da “*Universidade Indígena do Brasil*”. Mas assim que este assunto aparece na mídia ou nos círculos acadêmicos especializados, desaparece sem que algo seja efetivamente concretizado. A rigor, isso ajuda a explicar a colossal diferença entre estudantes indígenas com formação superior entre o Canadá e o Brasil, como frisamos acima.

Ocorre que enquanto a universidade, seja no contexto canadense ou brasileiro, continuar restringindo seu *modus operandi* aos ditames unilateralizantes da racionalidade instrumental, continuará cumprindo bem a função de preparar mão-de-obra qualificada com vistas ao mercado de trabalho (*know how técnico*). Isto é ponto pacífico! Porém, a dimensão do *know how ético* e *estético* restam a descoberto! E efetivamente da análise das obras e/ou documentos que deram ensejo aos nossos estudos neste capítulo notamos uma grande ausência no que tange às discussões sobre

a dimensão participativa dos educandos indígenas. Portanto, os princípios dialógico-comunicativos da TAC habermasiana passaram ao largo da bibliografia investigada!

À guisa de encerramento deste capítulo importa aludirmos novamente ao conceito de entendimento intersubjetivo que se constitui em um dos princípios fundantes da TAC habermasiana. A rigor, aqui uma crítica se impõe relativamente ao modelo de programas e/ou projetos supramencionados com povos indígenas canadenses. Da bibliografia por nós consultada, resultou uma constatação unânime, qual seja, nenhuma obra e/ou documento apresentou a mais tímida crítica em relação à invasão da racionalidade sistêmica sobre o mundo da vida dos povos indígenas atendidos pelos referidos programas e/ou projetos. Com efeito, o formato das obras e/ou documentos seguem invariavelmente a mesma cantilena, qual seja, em seus pressupostos explícitos ou implícitos há a prevalência absoluta da lógica mercadológica impressa na razão instrumental⁶⁴! Repercutindo aqui Prestes (1996) há que se fazer notar que toda e qualquer ação educativa tem de estar em estreita conexão (comunicação) com o mundo da vida dos concernidos (educandos).

Neste ponto, faz-se mister recorrer mais uma vez a Habermas (TAC II) com o objetivo de compreendermos em que medida a racionalidade:

cognitiva-instrumental ultrapassa os âmbitos da economia e do Estado, invadindo os âmbitos da vida comunicativamente estruturada e assumindo neles a primazia às custas da racionalidade prático-moral e prática estética, o que provoca perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida. (*Apud* GOERGEN, 2003, p.60).

No contexto da nossa pesquisa isto implica compreender que o processo de “racionalização do mundo da vida implica que ele pode ser subsumido pela economia e pela administração estatal; ainda assim sob sua inteira dependência”. (HABERMAS, TAC II, *apud* GOERGEN, 2003 p.60). Se bem compreendemos Habermas, nem todas as esferas da funcionalidade cotidiana devem se deixar reger pelas leis estritamente mercadológicas. Em assim sendo, a par das competências com vistas à inserção dos estudantes indígenas no mercado de trabalho, deveria constar

⁶⁴ Basta uma leitura mais atenta aos títulos das obras e/ou documentos analisados para confirmar esta tese.

nestas obras e/ou documentos, a preocupação com o desenvolvimento da competência de natureza comunicativa. Desta forma, ficaria mais fácil perceber que efetivamente as 23 universidades vinculadas a AUCC que desenvolvem programas e/ou projetos direcionados aos povos indígenas canadenses verdadeiramente estão preocupadas em garantir acima de tudo o protagonismo indígena. Ou isto dito de outro modo, as motivações que movem os atores/sujeitos a ação não devem se restringir as dimensões da competitividade, rentabilidade, etc., sob pena de a ação humana perder sua força integradora no sentido de uma totalidade que confere sentido à vida humana, pois a unilateralização promovida pelas leis exclusivista do mercado não dão conta de garantir em nenhuma hipótese uma vida boa e feliz, isto é, vida plena!

Importa lembrar aqui com Habermas que os meios dinheiro e poder não podem funcionar como mecanismos exclusivos como se tivessem a capacidade de cumprir com todas as funções tanto de vida pública, quanto privada e da vida político-cultural, sob pena de sufocar as “estruturas simbólicas do mundo da vida⁶⁵”, na medida em que a “reprodução cultural” fica subsumida, porquanto instrumentalizada pelo mundo sistêmico. (TAC II, p.457).

Assim, fica fácil perceber que a “modernização capitalista” rompe com a unidade das “formas de vida tradicionais”, na medida em que ao unilateralizar o conceito de razão fecha as portas para o canal do entendimento comunicativo. De modo que as esferas do cognitivo-instrumental, do prático-moral e do estético-expressivo restam desintegradas.

Habermas denomina isto de desumanização social. Embora a sociedade atual esteja empurrando a razão comunicativa a um encolhimento, ainda assim é possível, esta é nossa tese, à esteira habermasiana, apostar na reversão do processo de desumanização que vimos assistindo. Depositamos irrestrita e total confiança quanto a tomada de decisão por parte das lideranças indígenas sobre tudo o que diz respeito ao seu presente, passado e futuro, sem deixar de considerar os conflitos em que se

⁶⁵ Pouco custa reiterar que a esse processo de burocratização e de monetarização Habermas denomina de colonização do mundo da vida.

encontram envolvidos *intra corpus*. Fazemos nossas as palavras de Bergamaschi (2003)

Contudo, mesmo diante de um intenso processo de intervenção das sociedades envolvidas, que de várias maneiras tentam destituir os povos indígenas de sua memória coletiva, essas marcas do contato vão sendo apropriadas e ressignificadas pela dinâmica cosmológica de cada povo, constituindo cosmologias híbridas, porém não menos indígenas. (BERGAMASCHI, 2003, p.43).

Habermas se revela altamente fecundo aqui na medida em que na esteira da TAC nos obriga compreender o encadeamento fenomênico e necessário implicado nas questões até aqui discutidas, tendo a educação um papel fundamental na medida em que representa o processo a partir do qual os sujeitos ameríndios se enxergam como sujeitos/atores sociais portadores de direitos, e fundamentalmente co-responsáveis pelo destino que é reservado aos povos indígenas o qual está inextricavelmente ligado às decisões políticas que hoje são tomadas pelas lideranças representativas de cada povo. É neste contexto que iremos enfocar mais diretamente a questão da educação no capítulo precedente, tendo como pano de fundo o contexto de contato com a sociedade envolvente. O que nos remete a questão, por demais debatida, mas inconclusa, do engendramento de indivíduos competentes comunicativamente tendo em vista os contextos socioculturais diferentes entre si, a saber o ameríndio e o ocidental judaico-cristão. Vale a pena aprofundarmos aqui com Habermas a compreensão acerca da evolução social e também acerca do engendramento de sujeitos/atores ética e cognitivamente cada vez mais emancipados, tendo em vista o contexto do seu mundo da vida, histórica e socialmente desenvolvido em uma dimensão evolutiva da espécie humana. O próximo capítulo cumpre com tal intento, visto que verticalizaremos as discussões com o campo da educação em sentido *lato sensu* e a educação em seu âmbito indígena intercultural e emancipatório que tem de objetivar a potencialização da capacidade criticizadora do educando ameríndio frente a uma realidade cada vez mais complexa, que lhe exige um esclarecimento cada vez mais aguçado e perspicaz.

CAPÍTULO V

V – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO MUNDO DA VIDA INDÍGENA

5.1 - Razões prováveis e improváveis da presença da educação formal no contexto do mundo da vida ameríndio

Neste capítulo buscamos situar a educação indígena intercultural e emancipatória em um cenário constituído por encontros/desencontros entre dois mundos que trazem a marca simbólica e práxica das mudanças/transformações que afetam a vida humana em todas as suas dimensões. Por conseguinte, o ato de educar tem de ter como balizamento o universo simbólico e prático do mundo da vida ameríndio em um contexto sócio-educativo que dê conta de materializar aspirações e/ou as pretensões de validade dos sujeitos/atores ameríndios que carregam impressas pela ancestralidade do seu mundo da vida o querer, o desejar um modo de vida pleno de realizações espirituais, culturais, materiais. Para conseguir tal intento a tarefa de educar o outro da comunicação deve ser projetada em um contexto de reflexividade e análise crítica dos aspectos inerentes a constituição dos fenômenos próprios do mundo sistêmico em sua relação dialética com o mundo da vida ameríndio.

Nesse sentido a educação formal no contexto vivido pelos povos indígenas tem de ser compreendida em uma dimensão de engendramento de sujeitos capazes de falar e agir com vistas a uma inserção social que leve em conta os fatores fundantes da racionalidade funcionalista sistêmica tais como competitividade e produtividade, critérios absolutamente necessários do ponto de vista da ordem sócio-econômica vigente, tendo, porém, a clareza que ao tempo que se configuram como imprescindíveis para cumprir com as exigências de cunho materialista/economicista revelam também toda a limitação porquanto se configuram como sendo unilateralizantes:

Todas as instituições da sociedade não indígena americana têm a marca de um pensamento lógico, que a modernidade européia forjou, baseada na objetividade que fragmenta o mundo e explica seus porquês, buscando soluções eficientes num pensar causal, despersonalizado, científico e ativo. (BERGAMASCHI, 2005, p.105).

De modo que a educação aqui propugnada resulta de um projeto macro situado no limiar destes dois mundos, a saber, do âmbito do mundo do sistema com suas exigências de natureza exclusivista do ponto de vista da dimensão humana material, aliado a esta dimensão se impõem que sejam cumpridas as exigências relativamente às pretensões do mundo da vida com suas manifestações de natureza estético-expressivas e prático-morais. Como asseverado reiteradas vezes por Habermas as tradições socioculturais padecem, para bem ou para mal, do fenômeno da porosidade que atinge o mundo da vida em dois níveis. Ou seja, desde a perspectiva do seu âmbito interno, isto é, do ponto de vista dos componentes estruturais que o constituem como tal; e, em um segundo nível, o fenômeno da porosidade perpassa também o mundo da vida em seus pontos de intersecção com o mundo do sistema. Ou isto dito de modo ainda mais explícito, em conformidade com os pressupostos da compreensão habermasiana, tanto a dimensão material quanto a dimensão simbólica do mundo da vida exigem um preparo cada vez mais qualificado do ponto de vista cognitivo, dimensão do conhecimento que prepara os sujeitos/atores com vistas a uma profissão, e os saberes de natureza empírico-intuitiva, dimensão do conhecimento que cumpre com as exigências da ordem de uma vida boa e feliz. Faz-se mister compreender com Prestes (1995, p.15) a educação em um contexto em que:

As múltiplas dimensões da razão reveladas no processo histórico trazem para educação novos questionamentos. Desse modo, a formação de sujeitos racionais com competência cognitiva e moral, amplia-se pela interpretação hermenêutica, pela crítica da razão e pela comunicação dialógica. Tais interpretações redesenham os fundamentos da ação pedagógica.

No dizer de Bergamaschi (2005) a institucionalização da educação formal, quando desejada/requisitada pelos povos indígenas, necessariamente deve se situar em um contexto de “encontro de duas cosmologias” diferentes. Como pano de fundo de sua tese, a autora demonstra que a tomada de decisão no sentido do querer ou não querer a escola tem de ser colocada em um contexto de diálogo interétnico intermitente para que sejam avaliadas as variantes convergentes e divergentes dos pontos comuns possíveis e impossíveis da cosmologia própria da civilização

ocidental judaico-cristã e da cosmologia ameríndia. É neste horizonte dialético que deve se situar a institucionalização da escola no contexto das aldeias. Bergamaschi (2005) referenda sua análise em um contexto de encontro de dois mundos, restando explícito que é neste espaço de encontros/desencontros que tem de ser dimensionada a presença desta instituição cujos traços característicos da racionalidade sistêmica instrumental de caráter monológico lhes são inerentes. Na interpretação de Prestes (1995, p.100) a teoria da ação comunicativa habermasiana transcendida para o contexto da educação demonstra aqui toda a sua fecundidade na medida em que rearticulando o papel da educação em novas bases engendra “processos de aprendizagem de uma outra razão”, preparando por conseguinte “sujeitos com competência comunicativa”.

Bem compreendido que no contexto do mundo da vida ameríndio a educação se reveste de uma particularidade específica, se fazendo mister portanto atentar para as profundas alterações provocadas pela presença da instituição escolar no contexto das aldeias:

Como projeto educativo que funciona ao mesmo tempo que a NHANDE REKO, a instituição escolar nas aldeias Guarani se constitui no encontro de duas cosmologias. Como se mantém e como se modificam essas concepções de mundo ao conviverem através da escola? Por que querem escola os Guarani? Por que não a querem? Como e para que a querem na aldeia? Que papel cabe a escola numa TEKOÁ? Que lugar ocupa em sua cosmologia? Que diálogos são possíveis entre a escola e o NHANDE REKO? Que compreensões e incompreensões são geradas a partir da escola na aldeia? (BERGAMASCHI, 2005, p.28).

Importa ressaltar, ancorados em Mindlin (2004, p.130), que cumpre à educação formar cidadãos predispostos a amalgamar sua cosmologia com outras cosmologias distintas da sua: “relativizar a própria visão de mundo e analisar sociedades e sistemas econômicos distintos faz parte do processo educacional”.

Por mor de possibilitar o avanço da pesquisa convém dimensionar a institucionalização da educação formal tendo em conta o contexto de uma sociedade indígena “plena de vida, em pujante e complexo movimento, de múltiplas e cambiantes significações, tecidas com fios da tradição e da ancestralidade que se atualizam na e pelo presente, em cada situação vivida”, como assevera Bergamaschi (2005, p.57). Instada por seus interlocutores indígenas a indagar-se sobre as razões

prováveis e improváveis da presença da educação formal no contexto das aldeias a autora revela as suas mais sinceras inquietações que soam como provocações que nos levam a refletir profundamente: “Penso de como destoaria aqui uma escola, introduzindo um tempo mecânico e interferindo na forma tradicional de viver o tempo e o espaço e as relações entre os seres”. (Idem, *ibidem*, p.71); para concluir mais adiante nos dando uma dimensão muito clara de que o espaço e o lugar ocupados pela educação formal no contexto das aldeias não pode se sobrepor aos espaços educativos próprios da educação tradicional, carregada pelos traços indelévels da ancestralidade ameríndia, em que a: “ natureza é a grande inspiradora na e da educação tradicional Guarani e não é separada da vida dos humanos: pessoa, cultura e natureza como totalidade não separável”. (Idem, *ibidem*, p.169).

Prestes (1995, p.151) faz uma constatação que é reveladora da ambivalência inerente ao processo de institucionalização da escola para o contexto do mundo da vida de um povo:

Sendo a escola uma estrutura do mundo da vida, resultante da diferenciação dos processos de evolução social, ela é uma produção genuína da racionalidade comunicativa e seu atrelamento aos ditames do mundo sistêmico e da razão instrumental é indicativo de *perturbação social*. O resgate da função da educação como formador do sujeito (personalidade) requer uma ação pedagógica coordenada pela razão comunicativa. [Grifos da autora].

Ao seu modo, Baniwa (2006, p.23), em *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, nos remete a uma reflexão que nos revela a um só tempo os limites e o alcance da educação escolar na vida dos sujeitos/atores indígenas: “Sentia a necessidade de ampliar minha capacidade de entendimento e compreensão do complexo universo científico, técnico e tecnológico do mundo moderno”. Para o autor, a apropriação dos saberes estranhos ao seu universo sociocultural resulta em uma modalidade de aprendizagem cuja tarefa precípua é a de dialetizar os dois mundos, o mundo da vida indígena e o mundo não indígena. O autor lança mão de uma justificativa bem pragmática como forma de legitimar a apropriação de saberes estranhos ao seu universo sociocultural:

Entendo que o maior domínio e a apropriação adequada desses poderosos instrumentos de trabalho e luta do mundo de hoje não me tornaram menos índio, ao contrário, proporcionaram-me maior capacidade de intervenção e

contribuição para o fortalecimento da luta histórica do meu povo Baniwa e dos povos indígenas do Brasil. (Idem, ibidem, p.23).

O autor compreende que a sabedoria milenar indígena fez com que estes povos no decorrer do processo evolutivo histórico se apropriassem de elementos do mundo não indígena, de modo que o “modelo de organização indígena formal” resulta da apropriação do “modelo branco”, que “foi sendo apropriado pelos povos indígenas ao longo do tempo da mesma forma que eles foram se apoderando de outros instrumentos e novas tecnologias dos brancos”. (Idem, ibidem, p.68). Porém, antes de os críticos mais apressados aduzirem aos conhecidos argumentos de perda de identidade indígena, o autor faz notar que esta tomada de decisão por parte dos povos indígenas tem o propósito claro de:

defenderem seus direitos, fortalecerem seus modos próprios de vida e melhorarem suas condições de vida, o que é o desejo de qualquer sociedade humana. Isto não significa tornar-se branco ou deixar de ser índio. Ao contrário, quer dizer capacidade de resistência, de sobrevivência e de apropriação de conhecimentos, tecnologias e valores de outras culturas, com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de suas identidades, de seus valores e de suas tradições culturais”. (Idem, ibidem, p.68).

Por fim, o autor arremata sua análise chamando a atenção sobre quão desafiadora se constitui a tarefa reservada a todos os que pensam a educação formal indígena em um contexto de aproximação e repulsão destes dois mundos (mundo da vida & mundo do sistema), cujas características foram elencadas, grosso modo, no decorrer dos capítulos precedentes. Para ele há que se:

superar a velha concepção de tutela e de incapacidade para que os povos indígenas recuperem a auto-estima e a capacidade de auto-sustentação a partir de seus conhecimentos tradicionais e de seus recursos naturais e humanos locais, eventualmente complementados pelos conhecimentos e pelas tecnologias do mundo moderno. (Idem, ibidem, p.84).

Por seu turno Trevisan (2000, p.247) situa a escola no contexto da crise do projeto próprio da modernidade: “A crise do projeto da racionalidade moderna tem causado questionamentos sobre o real significado da escola na sociedade regulada pelo mercado, o qual é regido de acordo com o mundo sistêmico das categorias dinheiro e poder”. Na concepção do autor a escola vê-se às voltas com os problemas resultantes de uma modalidade de uso restrito da razão, que unilateraliza a vida humana! Convém ouvi-lo:

Na maioria dos casos, ela tem ficado dividida entre as exigências de uma ordem sistêmica racionalizada e extremamente complexa e a tendência ao fatalismo de um mundo da vida esquecido, empobrecido e sem forças para descolonizar-se. Em geral, envidou inúmeros esforços no ajustamento de suas práticas às prerrogativas da modernização forçada, apostando na racionalização de seus meios de ensino em função dos fins exteriores à sua realidade. As opções de adaptação ao sistêmico renderam-lhe infinidade de experiências restritas ao complexo cognitivo e técnico-instrumental, que nada mais é do que um processo seletivo de desenvolvimento da razão, estabelecido a partir do esquecimento da própria racionalidade que desaprendeu sua própria evolução. (Idem, *ibidem*, pp.247-248).

Importa aqui recorrermos uma vez mais a Prestes (1995, p.14) para situar a razão no contexto da “aprendizagem, de uma evolução social, e pode continuar submetendo à crítica o processo que a tutelou aos ditames das ações estratégicas”.

Na medida em que nos ocupamos aqui em explicitar um projeto de educação intercultural com potencial de emancipação importa retomar a discussão acerca do conceito razão humana por inteiro e imbricá-lo ao conceito de autonomia. Para cumprir com tal intento importa recorrer ao conceito de autonomia tal qual reconstruído por Habermas. A seguinte citação é reveladora do potencial de emancipação humana deste conceito:

Assim, o homem pode construir sua *autonomia* e liberdade sob a determinação da razão. Compete à educação a tarefa de construção do sujeito *autônomo*, sob duplo aspecto: no plano da razão teórica, pela constituição do sujeito epistêmico; no plano da razão prática, pela constituição do sujeito moral.[Grifos da autora]. (Idem, *ibidem*, p.50).

A rigor, a autora credita na conta das promessas não cumpridas pela modernidade a “construção de um homem capaz de, constituindo-se a si e ao mundo, chegar à autonomia, à liberdade e à justiça”. (Idem, *ibidem*, p.74). Isto não significa dizer, que a educação, hoje, pode abrir mão da tarefa de fazer valer tais princípios no contexto das relações interétnicas, compreendendo acima de tudo que projetos desta natureza requerem que os princípios supramencionados sejam instituídos a partir das premissas da finitude e da historicidade dos sujeitos aprendentes/ensinantes vinculados no contexto sociocultural de seu mundo da vida.

Na concepção de Baniwa (2006, p.94) tendo em conta o contexto de interação sociocultural dos povos indígenas com a sociedade envolvente o conceito de autonomia implica auto-governança, que traz impressa em si as exigências de

“reconhecimento do autogoverno comunitário”, que remonta à ancestralidade em seu âmbito político milenar. Isto tem que ser enfatizado e repetido como forma de estabelecer veementemente um contraponto às absurdas ilações que vimos prosperar em alguns setores dos *mas media* tupiniquins, que por ocasião do processo de demarcação da TI Raposa Serra do Sol aduziram ao princípio da soberania nacional para sustentar suas posições contrárias a referida demarcação⁶⁶. Ou seja, os povos indígenas representados em suas organizações em momento algum deixam de reconhecer a soberania do Estado-nação bem como a competência constitucional que lhe é inerente em termos de zelar pela segurança e pela ordem de todo o território nacional, incluídas neste contexto as TIs. Portanto, propostas supostamente separatistas/segregacionistas não encontram ressonância no contexto das legítimas representações indígenas que em momento algum têm reivindicado para os povos indígenas “soberania política diante do Estado-nação”, como assevera o autor. (Idem, *ibidem*, p.95).

Bem outra é a posição das lideranças mais representativas dos povos indígenas quanto ao caráter homoneigizador das decisões políticas tomadas sob os auspícios do Estado-nação. Ou isto dito nas palavras do autor (Idem, *ibidem*, p.95) os povos indígenas compreendem que subjacente às concepções assentadas em verdades únicas de um “Estado unitário e homogêneo” persistem práticas políticas de caráter etnocêntrico, porquanto discriminatórias cujas conseqüências, em termos de políticas públicas, resultaram historicamente desfavoráveis do ponto de vista das necessidades e realidades vividas pelos povos indígenas, na condição de minorias desprivilegiadas. Ao contrário dessa prática, reivindicam as lideranças indígenas, é possível compatibilizar conceitos tais como Estado-nação com autonomia, desde que os

⁶⁶ Usando de ardis próprios a quem se propõe, ao contrário de esclarecer, confundir a opinião pública houve a substituição indevida do conceito de autonomia pelo de soberania. Através deste artifício de linguagem jornalística, houve a tentativa de fazer passar à opinião pública a concepção de que o Estado Brasileiro, ao ceder a referida TI aos povos indígenas estaria abrindo mão do seu dever institucional de vigilância das fronteiras com outros países, na medida em que a mercê de ONGs comandadas por estrangeiros os povos indígenas estariam livres para impedir inclusive o livre acesso às referidas terras por parte das autoridades constituídas. Ora, bem sabemos que a soberania nacional é uma prerrogativa inalienável do Estado-nação, e que nenhuma coletividade encontra amparo legal para descumprir o que rege a Constituição Federal a respeito desta matéria.

governantes estabeleçam a sua agenda política com base nas premissas de uma sociedade nacional que possui desde sua gênese as marcas indeléveis da pluralidade sociocultural. E é em nome das pautas de reivindicações políticas que contemplam as bandeiras históricas das lutas empreendidas pelos movimentos indígenas e indigenistas comprometidos em fazer valer a prevalência dos princípios democráticos, de busca incessante pela qualidade em todas as esferas da vida indígena: educação, saúde, processos produtivos próprios, que é defendido pelo movimento indígena enfaticamente o conceito de autonomia.

5.2 - O índio e a educação: ideia de identidade ameríndia

No contexto desta pesquisa importa compreender a educação como o meio de entendimento intersubjetivo que oportuniza a mediação das ações humanas indígenas com o entorno sócio-político e econômico-cultural, caracterizado no decorrer dos capítulos precedentes como mundo do sistema. Em sendo assim, no referente à educação indígena intercultural deve-se buscar promover a mediação do *know how ético com o know técnico*, para usar os termos cunhados por Santos (2001). Siebeneichler (1989, p.135) em uma concepção mais ampliada, preconiza que se faz necessário conciliar o saber técnico com o saber comunicativo, na medida em que ambos possuem aspectos imprescindíveis na implementação de um processo comunicativo que visa solucionar as patologias sociais hodiernas.

E do ponto de vista do papel reservado à educação importa ancorá-lo aos pressupostos de uma práxis pedagógica que se ocupe fundamentalmente em problematizar criticamente este entorno. Bem compreendido que na perspectiva da TAC a dimensão educativa se insere em um contexto de “formação de sujeitos com autoconsciência e autonomia de ação (seja moral ou intelectual) constituem-se em fundamentação da ação pedagógica”. (PRESTES, 1995, p.17).

Daí a importância e a necessidade de articular a educação intercultural indígena com um projeto étnico-político emancipatório em conformidade com os interesses, os valores, a cultura em sentido amplo, a tradição, enfim, do povo indígena a quem é destinada. Isto implica conceber a educação em conformidade com os pressupostos da interculturalidade:

A interculturalidade também deve levar os índios, em parte através da escola, a encontrar caminhos profissionais novos, com espaço nas comunidades indígenas, amalgamando conhecimentos ambientais, biológicos, artísticos, técnicos, com novas propostas de desenvolvimento sustentado, para que, mesmo cidadãos brasileiros, tenham opções específicas de trabalho e sobrevivência, em vez de serem condenados à integração na desigual e uniforme sociedade de classes. (MINDLIN, 2004, p.132).

Luís Donisete Benzi Grupioni (2000, p.274) constata que o uso do conceito educação indígena refere-se a um duplo sentido, sendo um primeiro atinente:

aos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. Abarca os processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garante sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados. Trata-se do modo pelo qual se socializam os indivíduos, moldando homens e mulheres segundo os ideais particulares de pessoa humana de cada sociedade.

Esta modalidade de educação diz respeito ao “conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento”. (Idem, ibidem, p.274).

E em um sentido mais amplo, o autor desenvolve o conceito de educação escolar indígena, que compreende uma modalidade de ensino relativamente recente, cujo desenvolvimento mais acentuado ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988⁶⁷, e principalmente da Lei 93/94, de 1996⁶⁸. Cumpre-nos examinar com o autor mais detidamente o alcance e as implicações deste último conceito.

A Carta Magna de 1988 incorporou em seus dispositivos legais uma significativa mudança quanto à concepção de educação escolar indígena, conferindo a cada povo a possibilidade de elaboração própria dos seus conhecimentos, respeitadas

⁶⁷ CF 1988 – Constituição Federal a assim denominada Constituição Cidadã.

⁶⁸ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 93/94, de 1996.

às suas manifestações socioculturais, o processo próprio de aprendizagem⁶⁹ e a língua materna.

A CF 1988 constitui-se em um marco de implementação de uma legislação favorável ao desenvolvimento de uma compreensão mais humana, digna e etnicamente diferenciada no que tange às populações indígenas. Importa compreender aqui com Habermas (1994, p.126) que a “luta contra a opressão” de uma coletividade que se encontra em um contexto de privação de oportunidades surge como resultado da preocupação dos pensadores modernos com a institucionalização de princípios humanos universais, tais como a fraternidade e a questão dos direitos humanos. Por seu turno, nesta mesma obra Charles Taylor (1994, p.65) também remonta aos autores modernos⁷⁰ com vistas à melhor esclarecer os contornos de uma política do reconhecimento em relação ao tratamento das assim denominadas minorias. O autor confere uma grande ênfase à discussão acerca da “política de igual dignidade” a qual não pode ser instituída a expensas do subjugamento de uma cultura minoritária aos padrões culturais homogeneizantes. Ao contrário, como resulta demonstrado pelo autor, uma política de reconhecimento só terá condições plenas de vingar se implementada sob os pressupostos do respeito mútuo em relação às diferenças culturais. Na sua concepção o equívoco cometido pelos adeptos da política do reconhecimento igual fica evidente quando se tenta impor um tratamento igual ao diferente:

os verdadeiros juízos de valor pressupõem um horizonte fundido de critérios [...] pressupõem que já fomos transformados pelo estudo sobre o outro de forma que não estamos só a julgar através dos nossos critérios

⁶⁹ Importa lembrar que CF de 1988 tem que ser compreendida aqui em um contexto mais amplo que aponta para uma gradual mudança quanto à concepção das questões afetas aos povos indígenas. Nossos constituintes se inspiram em um ordenamento jurídico supranacional que instituiu um marco regulatório amplamente favorável aos povos indígenas. Nesse contexto citamos aqui alguns exemplos: a Convenção 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho; Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio; Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial; Declaração Americana sobre os Direitos Indígenas; etc.

⁷⁰ Taylor (1994) referencia sua análise em obras clássicas que remontam a Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, e, autores modernos tais como Kant, Hegel e Rousseau. Vale a pena oportunamente aprofundarmos a polêmica em que se envolvem Habermas e Taylor sobre os alcances e os limites intrínsecos a uma sociedade liberal no sentido de garantir uma vida boa, digna e humana ao maior número possível de seus cidadãos.

originais. Fazer um julgamento favorável antes do tempo seria, não só condescendente, mas também etnocêntrico: iríamos louvar o outro por ser como nós. (TAYLOR, 1994, p.91).

Nesse sentido, detectamos no conceito de educação escolar indígena propugnado por Grupioni (2000), a fusão de elementos dos costumes tradicionais dos povos indígenas com elementos próprios do conhecimento universalmente aceito como válido e legitimado pela sociedade envolvente. Lembramos aqui com Bhabha (2005) que no encontro entre duas culturas, caracterizado como *hybris*⁷¹ (hibridismo) se estabelecem as condições de possibilidade de uma modalidade de conhecimento fronteiro, que adquire e/ou se apropria de elementos fundamentais de outro tipo de conhecimento alienígena. O que no contexto da civilização indígena consiste em compreender cada povo, cada comunidade como seres humanos constitutivos e constituintes de uma história própria de vida, que se vêem forçados pela situação de contato, a confrontarem seus conhecimentos tradicionais com os conhecimentos oriundos da sociedade envolvente, neste contexto social marcado pela globalização econômica, política, cultural.

No elenco das conseqüências extremamente positivas do espírito constitucional inovador, apontamos aqui o surgimento de uma série de dispositivos legais que aos poucos, mais precisamente a partir de 1990, se encarregam de sugerir caminhos que viabilizam cada vez mais a educação escolar indígena. Emblematicamente recordamos aqui a LDBEN, no concernente a educação escolar indígena, trará uma série de desdobramentos que apontam para o fortalecimento das “práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades”. (GRUPIONI, 2000, p.275).

O autor ressalta ainda outro aspecto altamente significativo no referente à expressa articulação entre os sistemas de ensino nacional, estadual e municipal, os quais em suas proposições e direcionamentos em termos de políticas públicas têm de

⁷¹ “A margem do hibridismo, onde as diferenças culturais se tocam de forma ‘contingente’ e conflituosa, torna-se o momento de pânico que revela a experiência fronteira. Ele resiste à oposição binária de grupos raciais e culturais, *sipahis e sabibs*, como consciências políticas polarizadas, homogêneas.”[Grifos do autor]. (BHABHA, 2005, p.286).

contar com a efetiva participação das comunidades indígenas, através da voz e vez das lideranças por elas delegadas, com o objetivo de “desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”. (Idem, *ibidem*, p.75). Para o autor a educação escolar indígena tem de ser concebida com base na observância das seguintes diretrizes: a) ser bilíngue e intercultural; b) tem que dar conta de articular os sistemas de ensino entre si; c) no referente ao demorado processo que vai da etapa de elaboração do projeto político pedagógico de uma referida escola indígena até a sua efetiva implantação, em conformidade com os preceitos legais, a comunidade tem de ser instada ao exercício da cidadania participativa, consistindo na plena liberdade de conformar tal projeto às características da comunidade implicada, observando-se o processo próprio de aprendizagem e a língua falada; d) calendário e avaliação processual diferenciados; e) exigir das esferas competentes⁷² a elaboração de um programa de formação continuada destinado aos professores indígenas, que contemple todos os níveis de ensino⁷³.

Há que se refletir criticamente acerca do alcance e dos limites dos mecanismos propugnados nas resoluções, decretos, normas, leis, etc., atinentes à educação escolar indígena. Do ponto de vista da elaboração tais mecanismos estão consoantes ao que dispõem a legislação maior, ou seja, respeitam os princípios da necessária participação, do interesse e do respeito aos valores (cultura e língua) próprios do povo a quem é destinado um dado projeto educacional. Ou isto posto de modo diferente, equivale dizer que a metodologia adotada quando da elaboração dos

⁷² Sendo que na forma da lei, compete ao MEC – a definição das políticas públicas de educação escolar através da elaboração de legislação específica; conceber programas de educação escolar; fiscalizar, e avaliar a eficácia dos programas de educação escolar indígena; garantir recursos permanentes às atividades inerentes a esta modalidade de educação; - as Secretarias Estaduais de Educação são concebidas como instâncias próprias para tratar da execução das ações escolares de ensino no contexto da educação escolar indígena, dotando as escolas indígenas com a necessária infraestrutura básica e imprescindível com vistas ao bom desenvolvimento das atividades fins do processo ensino/aprendizagem, em parceria e sintonizadas com as Secretarias Municipais de Educação.

⁷³ Com efeito, a Resolução n.º 3 da Câmara de Educação Básica - CEB, de 10 de novembro de 1999, confere uma organicidade no tocante ao funcionamento das escolas indígenas que compreende os três níveis de ensino e as diversas modalidades de formação, estabelecendo como princípio basilar a atuação em regime de colaboração entre as três unidades federativas. Vale a pena Cf íntegra das diretrizes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf.

projetos educacionais está consoante com as exigências da legislação nacional e supranacional que trata da questão indígena em um contexto mais amplo. O que atesta isto, a nosso ver, é a efetiva participação de professores indígenas nas diferentes esferas do poder constituído, e nas várias instâncias representativas dos órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas de educação escolar indígena.

No entanto, quando se trata de focar a questão sob o prisma da garantia de efetividade de que tais mecanismos alcancem o efeito desejado, nos deparamos com a ausência, ou a precarização de infra-estrutura capaz de garantir a implementação de tais mecanismos. Porém, chamamos a atenção para o fato de que os problemas residem em um âmbito que vai mais além da falta pura e simples de condições logísticas imprescindíveis ao bom desempenho das atividades científicas, pedagógicas, antropológico-filosóficas, culturais, econômicas, inerentes à ação educativa inclusiva da cidadania ameríndia. Do contato empírico com a realidade vivenciada no dia-a-dia das escolas indígenas, notamos a ausência de mecanismos que se prestam a estimular a ampliação da melhoria da qualidade da educação oferecida aos educandos ameríndios, alçando-os assim a patamares de desempenho cada vez mais em conformidade com as exigências de uma inserção cidadã das crianças, dos jovens, e dos adultos, capacitando-os ética, técnica e esteticamente para melhor enfrentar a desafiadora realidade sociocultural circundante, marcadamente assentada nos mecanismos sistêmicos de funcionalidade.

Por sua vez Gasché (2002) nos apresenta uma análise crítica acerca de um conjunto de propostas de educação intercultural indígena na Amazônia Peruana, denominada por ele de propostas alternativas. Uma das críticas centrais formuladas ao conjunto de projetos analisados diz respeito ao etno-centrismo subjacente à concepção de educação, bem como a pouca ou nula participação da população indígena e, em particular, de suas organizações políticas mais representativas na elaboração e gestão das propostas, programas e/ou projetos atinentes à educação escolar indígena.

Do ponto de vista da estrutura e funcionamento da educação escolar indígena o autor detecta uma total ausência de organicidade entre os níveis de ensino,

apontando isto como um fator bastante problemático, na medida em que os pressupostos de uma formação continuada, que consiste em um dos objetivos propagandeados pelos programas em análise, restam deveras comprometidos. (Idem, *ibidem*, p.21).

Importa lembrar que cabe às lideranças implicadas e/ou concernidas com/no processo educativo dizerem o que entendem e o que esperam da educação em termos de futuro, compreendida aqui também a dimensão formal da educação como o ocidente a convencionou e a vem institucionalizando, e a não formal ameríndia. Está implicada aqui a necessidade de situar a educação no contexto ético da não colonização do mundo da vida indígena, na medida em que a alteração em um dos componentes estruturais do mundo da vida pode acarretar perturbações⁷⁴ nos seus demais componentes estruturais. Ou dito de outro modo, a educação escolar indígena tem que ser concebida de modo a não modificar para pior o jeito de ser indígena, restando como consequência a colonização de um povo.

5.3 - Em discussão alguns pressupostos da educação indígena intercultural e emancipatória

Avaliamos que para uma melhor compreensão da complexa questão da educação escolar indígena requer que a examinemos com base no contexto das relações interétnicas, perspectiva teórico-metodológica que se nos revela profícua no sentido de nos oferecer subsídios que orientam uma prática pedagógica capaz de enfrentar o desafio de “elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que interferem na formação da visão de mundo dos educandos”. (FLEURI, 2002, p.135). Daí a importância de problematizar as relações do não-índio com o índio, haja vista que os agentes da educação intercultural têm de orientar sua prática educativa focalizada na dialética identidade/alteridade. Assim posta a questão,

⁷⁴ Cf Habermas (TAC II, 203 *passim*) fazendo-se mister compreender aqui que os desajustes provocados por alterações não consentidas, não assimiladas, e sobretudo, não desejadas em um dos componentes estruturais, resultam na desintegração dos demais componentes estruturais do mundo da vida, que se encontram como que liquefeitos em um todo amalgamado que confere significado a vida de um povo. É neste contexto que deve ser situado um projeto de educação intercultural indígena como o propugnado aqui.

adotamos aqui a perspectiva de Amy Gutmann, em *Multiculturalismo* (1994, p.27 – Introdução), ponderando que a questão da identidade tem de se ser posta em um horizonte de discussão que transcenda os limites estreitos de “identidades específicas”, se situando assim em um espectro mais amplo de “nossa identidade universal como pessoas, que merecem respeito mútuo”, e como tal possamos postular legitimamente um ideal de “vida digna, devido simplesmente à dignidade humana”.

Há que se observar, porém, que a relação entre o índio e não-índio não conseguiu ainda superar totalmente e em última instância as práticas colonizadoras, isto tendo em conta as várias dimensões do contexto vivencial dos povos indígenas. Isto resulta em desagregação cultural na qual se processam fusões sincréticas marcadas pela violência física e cultural do ser sobre o não-ser, o outro da comunicação. A consequência imediata dessa relação constitui-se na perda de identidade do índio.

Desta forma, importa aqui buscar uma melhor compreensão acerca de como é possível gestar processos educativos de formação humana com vistas à construção coletiva de práticas pedagógicas emancipatórias. Importa trazer à cena novamente a educação intercultural com o intuito de sugerir propostas pedagógicas com vistas a estabelecer as condições de possibilidade para que cada povo indígena possa compreender em todas as suas dimensões as implicações simbólicas e materiais das diferentes perspectivas culturais em que está inserido:

As heranças culturais e as formas de vida nelas articuladas reproduzem-se normalmente convencendo aqueles a quem moldaram as estruturas da personalidade, ou seja, motivando-os a apropriarem produtivamente e a continuar as tradições. O estado constitucional pode tornar possível este feito hermenêutico da reprodução de mundos de vida culturais, mas não pode garanti-lo. Pois para garantir a sobrevivência iria roubar necessariamente aos membros a liberdade de dizer sim ou não que é necessária se querem apropriar-se e preservar a sua herança cultural. Quando uma cultura se torna reflexiva, as únicas tradições e formas de vida que se podem sustentar são as que ligam os seus membros enquanto ao mesmo tempo se submetem a exames críticos e deixam às outras gerações a opção de aprender a partir de outras tradições ou convertendo-se e remando para outras costas. (HABERMAS, 1994, p.148).

É nesse contexto que propomos ensinar uma profunda reflexão sobre a presença da escola no universo cultural de uma comunidade indígena aldeada. A rigor, encontramos amparo para nossa tese no próprio Daniel Cabixi (2001, p.58), quando assim se manifesta: “alguém falava ontem, se havia necessidade de nós, os indígenas, ingressarmos na Escola Fundamental, no Ensino Médio e no Terceiro Grau”. Sua resposta é afirmativa, porém, bem compreendido que o ingresso no ensino formal tem de estar ancorado em um projeto maior de atuação coletiva junto ao povo aldeado com vistas à tomada de consciência coletiva em relação à imperiosa retomada dos valores tradicionais do “*modus vivendi*” ameríndio. Há que se criar uma ambiência de sala de aula que verticalize as discussões acerca do combate às propostas monoculturalistas de caráter etnocêntricas, pois só assim formar-se-á uma ambiência escolar efetivamente propícia à troca de experiências que sirvam para enriquecer a visão de mundo dos educandos ameríndios sobre o espaço que eles pretendem reservar no futuro ao seu modo de vida tradicional.

Busquets (2006) se ocupa em explicitar as implicações de um fenômeno que atinge em cheio hoje a educação intercultural indígena: trata-se do fenômeno da *desterritorialização das fronteiras étnicas*. Na avaliação da autora a etnicidade tem de ser compreendida com base em um contexto que transpõe crescentemente as *regiões de refúgio*, a saber, o contexto específico das comunidades indígenas, devendo ser situada em um contexto mais amplo de espaços descontínuos que transcendem, inclusive, os limites nacionais. O impacto “dos processos de globalização que supõem movimento acelerado de recursos, idéias e pessoas começa a ver-se refletido em estudos de identidades étnicas urbanas”. (Idem, ibidem, p.34). Na opinião da autora o assim denominado “*indigenismo institucionalizado*” se assenta em uma visão pragmática acerca da educação indígena e se fundamenta em uma visão “*essencialista*” dos povos indígenas. [Grifos do autor]. (Idem, ibidem, p.36). Embora se referindo ao caso peruano suspeitamos que por aqui em paragens tupiniquins ocorre algo muito parecido.

De outra parte, a autora vê com alento o surgimento de propostas interculturais de educação escolar indígena baseadas em uma concepção de que cada povo indígena, em conformidade com a sua especificidade étnica e identitária, é

portador de uma *cidadania* com forte vínculo com a *interculturalidade* compreendida em um contexto do mundo da vida, que resulta em uma maneira *sui generis* de se apropriar *etnogeneticamente* dos processos educativos com os quais se defrontam no decorrer do processo ensino aprendizagem. Aqui há que se encarar como inescapável o encontro de dois mundos: o mundo da vida próprio, e ao mesmo tempo amalgamado, com elementos do mundo do sistema, decorrendo daí o processo denominado pela autora de “*amalgamas identitárias múltiplas*”. [Grifos da autora]. (Idem, *ibidem*, p.36). Ou como exprime Rockefeller (1994, p.107) há que se situar esta questão em uma dimensão capaz de dialetizar a afirmação da identidade própria em um espectro mais amplo da “identidade humana universal.” Isto posto de outro modo, o limite entre a afirmação da identidade própria e a intolerância em relação a identidade do outro é muito tênue! Isto nos obriga a balizarmos a discussão acerca da afirmação da identidade ameríndia no contexto da educação intercultural⁷⁵, cujo horizonte é deveras bem mais alargado do que a tematização empreendida por uma concepção meramente culturalista.

Ou seja, a educação em seu âmbito escolar formal há que ter como horizonte, um contexto que transcenda a condição de fricção destas duas culturas: a cultura sistêmica capitalista, com suas infundáveis promessas de bem-estar, conquista de riqueza, e por seu turno, a cultura tradicional ameríndia, que do ponto de vista da produção material até hoje tem cumprido com sua função básica: garantir a sobrevivência material e simbólica das populações indígenas, dentro de uma perspectiva de produção artesanal, coletivista e que respeita a íntima e cúmplice relação do ser humano com a natureza. Assim, os mecanismos sistêmicos que vão lentamente invadindo o espaço da aldeia têm que ser amplamente conhecidos, debatidos, compreendidos, tendo em conta as ambiguidades que lhes são inerentes, de modo a garantir uma articulação com o seu jeito de ser, sem que aspectos fundantes da sua cultura sejam lesados, cujas consequências podem resultar em perturbações do seu mundo da vida. Nesse sentido, não nos cabe estabelecer receitas, muito mais coerentes seremos se mantivermos uma postura de *diálogo interétnico* intermitente

⁷⁵ Habermas (1994, p.131), por sua vez, situa a discussão sobre a identidade no horizonte da intersubjetividade, o que deveras, oportuniza-nos um debate igualmente profícuo.

com estes povos, sempre com a intenção de levá-los a uma compreensão o mais estendida possível acerca das implicações dos mecanismos sistêmicos sobre a vida de um povo, com as evidentes patologias que tanto nos afetam, nós cidadãos ocidentais judaico-cristãos. Isto sim, estamos aptos, no efetivo exercício das *interações interculturais* a demonstrar: tanto a eficiência quanto os engodos implicados nas promessas das tão decantadas bem-aventuranças sistêmicas!

CONCLUSÃO

Frente a exposição de argumentos elencados no decorrer dos cinco capítulos desta tese importa citar mais uma vez Daniel Cabixi (2001, p.68):

Porque percebe-se que há uma desvinculação da conceituação dos professores da sala de aula, em que eles só conseguem enxergar aquele pequeno mundo: ‘eu sou o professor, vocês são os alunos, o material didático é esse, os conteúdos são esses e é isso que eu vou repassar a vocês’. Então, o mundo dos professores fica estritamente fechado a esse micro-campo, sem poder extrapolar as portas da sala de aula, se integrar e interagir dentro das suas comunidades e, daí, projetar-se à comunidade como um todo, em relação às outras escolas e, desde aí, surgir uma consciência política em função dessa realidade que hoje sobrecarrega a realidade dos povos nambikwara, Pareci e Irantxe. Como adequar uma escola, uma proposta escolar, dentro dessa macro-visão que a gente vê que os índios têm dificuldade de agir ou reagir, em razão das fortes pressões e também em razão, eu diria, da própria miséria material que se abate sobre essas comunidades?

É desalentador constatar, como, aliás, já fizéramos por ocasião das visitas de campo no decorrer do projeto Treinamento Gerencial das Associações Indígenas, que as lideranças indígenas mais destacadas são obrigadas a admitir a prevalência do fenômeno da perda da identidade ameríndia, o que contribui deveras para promover o solapamento gradativo das estruturas fundantes do mundo da vida ameríndio! Sobre isto duas observações tornam-se obrigatórias aqui. Primeiro, durante as discussões envolvendo as comunidades indígenas visitadas, constatamos a absoluta ausência dos jovens nas discussões mais candentes em que suas comunidades estavam diretamente implicadas. E isso impactará diretamente sobre o futuro em termos do modo de vida ameríndio! Segundo, há que se fazer notar que o desalento de Daniel Cabixi (2001) é ainda mais dilacerante dado que se trata dos formadores de opinião mais privilegiados, quais sejam, os professores!

O autor toca no ponto que para nós é nevrálgico quanto à razão do povo Pareci se deixar encantar pelo “canto da sereia capitalista”. Para ele “seu povo” não se preocupa em definir claramente um “projeto étnico-político de escola” que

contemple inequivocamente a relação deste projeto com o projeto político em termos macro sociais: “não se sabe se existe uma consciência muito clara em relação ao projeto étnico-político em determinadas comunidades”. (Idem, *ibidem*, p.64). Para ele cumpre às lideranças comunitárias em geral e, fundamentalmente educacionais, chamarem para si esta responsabilidade, dada a envergadura dos cargos ocupados, com vistas a fazer as pessoas perceberem as implicações do abandono da vida tradicional, rumando para as cidades da região e passando à condição de assalariados mal remunerados.

No seu entendimento não resta outra alternativa a não ser encarar:

o desafio de uma proposta, de um projeto escolar para a nossa realidade é extremamente grande, é extremamente desafiador. Eu acredito que, dentro de poucos anos dificilmente a gente irá conseguir estabelecer parâmetros junto aos nossos povos para que eles possam ter uma consciência crítica, em função de que é muito mais fácil o prefeito da região chegar e falar para o índio: ‘ô, cacique; eu te dou uma D-20 e você me deixa passar uma estrada’. O Fazendeiro chega lá e fala: ‘eu te dou duas F-4000 e você me arrenda 600 hectares de terra’. (Idem, *ibidem*, p.69).

Importa aqui imbricar o conceito de cidadania ao de educação intercultural na medida em que, nessa perspectiva, nitidamente há uma implicação política no ato pedagógico. A rigor, o grande desafio que nos é aqui posto, consiste na busca de uma educação que não instrumentalize o outro, e que acabe com a disjunção entre o *know técnico*, *know ético*⁷⁶ e *estético*. O ensino reestruturado em suas bases étnico-políticas dará conta de tematizar as questões inerentes à condição humana dos povos ameríndios. Com efeito, ensinar a condição humana compreende a dimensão, igualmente fundamental à humanidade hoje, de ensinar o homem a viver, cujas implicações vão muito além da obtenção do conhecimento. Está implicada aí a transformação da sapiência (saber adquirido) em saber vivido. Bem compreendido que a vida se constitui em um enigma que se exprime, e que busca no convívio suas

⁷⁶ Nesse sentido, avaliamos como absolutamente pertinentes as discussões que objetivam melhor compreender a complexa questão do ensino profissionalizante vinculado ao ensino médio, em escolas das aldeias – discussão esta preconizada, dentre outros espaços, nos fóruns de discussão permanente supramencionados. Trata-se de um debate que cada vez mais vem preocupando as lideranças indígenas, pois os jovens indígenas são os mais refratários no sentido de se deixarem seduzir pelo “canto da sereia capitalista” como referido por Daniel Cabixi (2001). Assim, oferecendo alternativas de desenvolvimento sustentável no contexto das aldeias, quiçá a busca por alternativas de um modo de vida pretensamente mais “feliz” na cidade possa vir a ser reavaliada por estes jovens!

representações, seus objetivos os quais têm no contexto da sociedade, como parâmetros o próximo e as suas origens amalgamando tudo isto com os destinos próprios.

Frente a isto, cabe empreender uma ação pedagógica que seja capaz de garantir uma formação aos educandos indígenas fundada na reflexão sobre sua cultura imemorial, em que sejam postos ao debate público os valores, tradições, analisando até que ponto a educação do sistema formal de ensino trabalha e reelabora o saber de senso comum arraigado desde tempos imemoriais na tradição milenar da sua cultura. Cabe aqui estabelecer os pressupostos de uma racionalidade que compreenda como igualmente importantes as manifestações culturais, míticas, afetivas, próprias da cultura ameríndia. Importa ressaltar que o mito é uma história de acontecimentos que interpreta os sentidos fundadores da existência humana. Nesse sentido, não o mito em si, mas seu sentido deve ser mantido como condição de vida fundante.

À guisa de admoestação, cabe ressaltar que os povos indígenas devem manter-se em estado de vigilância constante quando se trata da aproximação com o mundo sistêmico. E, no que diz respeito à educação escolar indígena, trata-se, avaliamos, de um problema elevado à segunda potência na medida em que nos auto-definimos como fiéis tradutores das aspirações, desejos, pretensões dos povos indígenas, sem sequer compreender as barreiras de toda ordem aí implicadas: linguísticas, cognitivas, socioculturais, ético-estéticas, etc. A título de exemplificação, um fator absolutamente decisivo no processo ensino aprendizagem é o fator tempo. Pois bem, ocorre que o processo de racionalização moderna introduz sem mais a racionalidade na instituição escolar, restando um processo ensino aprendizagem absolutamente determinado pelos aspectos quantitativos, a saber, tantos e tantos dias letivos; tais e tais meses de aula e de férias respectivamente; ementas com seus conteúdos quantificados a serem cumpridos; quatro horas de aulas diárias, e uma série de outros imperativos. Isto implica na prevalência de um processo ensino aprendizagem sem a mínima sintonia com o contexto vivencial indígena, sendo que como assinalado a seguir, o educar no contexto indígena adquire características *sui generis* no sentido de que se constitui em um processo absolutamente próprio de aprendizagem:

Descrevo a escola na aldeia, chamando atenção para seu funcionamento que, como já anunciei, foge a regularidade que conforma tempos e espaços iguais, independentemente da vontade das pessoas. Pode-se dizer que há uma inconstância no cotidiano da escola, pois não vejo uma simetria no que diz respeito a tempo, a localização e organização espacial, ao desenvolvimento das atividades didáticas e das próprias pessoas que participam da escola. (BERGAMASCHI, 2005, p.228).

A tradição ocidental judaico-cristã para bem e para mal nos impingiu forçosamente uma adaptação relativamente à ditadura do tempo, tendo em vista também a dimensão da educação escolar formal. Aqui se faz mister melhor explicitar o fator comunicativo como intrinsecamente capaz de dissolver impasses, desentendimentos, e sobretudo, estabelecer as bases do engendramento de novas experiências, novas percepções, e de buscar o estabelecimento de novos objetivos, projetar novas luzes sobre a ação educativa em si, que deve colocar no centro de suas tematizações a instauração de um novo, melhor e/ou igualmente bom modo de vida ameríndio, tendo como balizamento as condições de possibilidade de introduzir novos elementos ao seu modo de vida tradicional⁷⁷.

Importa reiterar que o ato educativo e/ou pedagógico vinculado ao mundo da vida indígena implica na necessidade de dimensionar o tempo com base em uma mudança paradigmática fundamental. Ou seja, a vida diária como caça, pesca, atividades comunitárias as mais variadas, dentre elas as de caráter educativo propriamente dito – que pode significar, por exemplo, a observância por parte dos mais jovens de uma técnica de plantio, de artimanhas envoltas em magia com vistas a captura de animais, etc., enfim em todo um rol de atividades coletivas em que os mais velhos estejam desenvolvendo, reside uma dimensão educativa fundante que exige um dispêndio de tempo muito grande, que a nossa concepção racionalista ocidental judaico-cristã insiste em não lhe conferir validade do ponto de vista didático pedagógico. Ou isto dito de modo ainda mais explícito, o que sob a ótica exclusivista da educação escolar formal se revela como pura “perda de tempo”, tempo este que poderia ser mais bem aproveitado nas atividades didático-pedagógicas, resulta sob a

⁷⁷ Importa reiterar que, em conformidade com a nossa concepção, tradição não implica na repetição sem mais do passado, mas a manutenção de valores com outra roupagem, isto é, valores tradicionais ancestralmente sedimentados, e, amalgamados com os valores hodiernos, dialetizados pela consciência criticizadora dos atores/sujeitos ameríndios em suas interações intersubjetivas com o mundo do entorno.

ótica do mundo da vida ameríndio em uma dimensão imprescindível do educar para a vida. Ou seja, o tempo escola e o tempo comunidade não são concebidos dicotomicamente! Ao contrário, a tradição educativa ancestral ameríndia concebem-nos em conformidade a uma dimensão de complementaridade. Aí vem a autoridade escolar para a aldeia com um calendário escolar de cima para baixo, sem conferir a devida importância à dinâmica interna dos concernidos pelo/no processo educativo, e tampouco é considerado o seu contexto vivencial coletivo, e impõe que sejam cumpridos à risca as atividades inerentes à lógica escolar formal não ameríndia!

Igualmente há que se fazer notar que o estabelecimento da relação com a aprendizagem formal escolar da criança indígena se dá na exata medida da condição do seu encantamento com aquilo que está realizando, ou segundo um conceito de domínio mais corriqueiro, enquanto a meninada está com vontade de estudar permanece em sala de aula, começou o enfado, naturalmente saem à procura de algo mais prazeroso para fazer, questão brilhantemente trabalhada por Bergamaschi (2005, p.245). A rigor a autora, tendo por base o fator tempo, ao observar a ambiência de sala de aula na aldeia, constata uma diferença fundante relativa às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola indígena comparativamente às escolas não indígenas: “não é um tempo agitado, nem tampouco apressado: há uma ‘demora’ no ar, um tempo de pensar, esperar, fazer, apagar, fazer de novo”.

Nem tudo é perfeito no contexto do mundo da vida ameríndio, porém! Convém aqui não perdermos de vista a complexidade implicada em um projeto de educação intercultural e emancipatório voltado ao atendimento dos povos indígenas na medida em os pressupostos fundantes do seu mundo da vida sofrem as conseqüências das invasões sistêmicas em todos as esferas, como revela a fala a seguir:

Então, é uma situação de extrema gravidade e de extrema preocupação que me deixa muito preocupado; e, quando eu disse, ontem, na abertura, que existe uma certa agressividade em relação à influência de terceiros, principalmente ONGs indigenistas, aos Pareci, eu queria ressaltar aqui a mentalidade que não foi criada pelos Pareci, mas acarretada por influência ideológica do sistema econômico e político do entorno. Por exemplo, quando se fala em meio ambiente, a reflexão que os índios fazem é a seguinte: ‘parece que há extrema preocupação em defender o jacaré, defender o cágado, defender o papagaio, defender a árvore, e nós, os índios? Estão canalizando milhões de recursos para defender os bichos da

mata e nós, aqui, morrendo de fome. Agora a gente quer arrendar a nossa terra, a gente quer fazer parceria agrícola, vem um Procurador da República, vem uma ONG, vem não sei quem mais, e fala que nós não podemos fazer nada. Que negócio é esse?’ Então, quando falei ontem, na abertura, que são agressivos nesse sentido, é em função dessa ideologia do entorno. Por exemplo, quando a gente conversa com os caciques Pareci sobre a questão da introdução de culturas perenes ou de programas que se dizem auto-sustentáveis, eles simplesmente rechaçam isso. Eles falam: ‘não, isso é besteira, isso é mentira; isso não vai resultar em nada. Se os caras querem nos ajudar, mandem tratores, mandem equipamentos, mandem insumos, vamos derrubar esse cerrado aí, vamos produzir; é isso que nós queremos’. Então aí se vê o contra-senso, a ambigüidade que existe dentro de um processo, que eu diria, um processo lento que poderia levar os índios a uma outra situação social e econômica. (CABIXI, 2001, p.70).

O que mais nos choca neste fidedigno depoimento?! Trata-se da forte presença do etnocentrismo monoculturalista nessa discussão, o qual se propõe subjugar as minorias culturais, impondo um modelo exemplar de projeto civilizatório, propugnando uma concepção culturalista unilateral, porquanto assentada nas premissas essencialistas de uma visão de mundo etnocêntrica europeizante/americanizante! Como vimos os indígenas estão sugestionados a seguir, sem mais, a ditadura da cosmovisão ocidental judaico-cristã!

Daí que a escola tem de cumprir com sua função criticizadora da realidade sociocultural do entorno da aldeia, estabelecendo a interface da realidade da comunidade aldeada com este entorno. Cabe aqui então discutir a viabilidade de um ensino técnico profissionalizante imbricado com o sistema de ensino médio regular. Este debate necessita de um melhor aprofundamento, na medida em que há tentativas bem sucedidas - a escola Surumu na TI Raposa/Serra do Sol que citamos acima se constitui em um bom exemplo a ser “seguido”. Porém no contexto escolar formal Paresi trata-se de uma prática educativa sem precedente. Bem lembrado, porém que a implantação de escolas técnicas profissionalizantes só se justifica na exata medida em que se lhes seja reservada a tarefa de amalgamar os saberes ancestrais acerca da natureza, que a civilização indígena tem conseguido manter, mesmo que a duras penas, com o conhecimento da sociedade do entorno! E acrescentamos, no caso de implementação de uma escola técnica no contexto Paresi, há de se levar em conta a necessária problematização relativamente a produção da lavoura mecanizada, prática agrícola amplamente difundida no contexto produtivo Paresi como restou evidenciado no capítulo III.

Assim, dado que os povos indígenas estão passando por um momento histórico de busca por programas e/ou projetos, inclusive em nível internacional, cumpre a escola fazer a mediação dos sujeitos indígenas com a sua comunidade tendo em vista a necessária discussão acerca do alcance e dos limites implicados em tais projetos.

Bem compreendido que o processo de educação escolar formal adquire significado na medida em que tematizar as seguintes questões: a) a ação humana solidária; b) enfatizar o fomento de modalidades cooperativas de produção de bens e produtos necessários à vida saudável e sustentável das comunidades; c) intensificar e/ou aprofundar a tradição organizativa ameríndia fundada ancestralmente em conformidade aos princípios do coletivismo produtivista; d) implementar um sistema de ensino capaz de mediar o conhecimento geral, próprio da tradição epistemológica da ciência ocidental, com seus cursos técnicos profissionalizantes, em conformidade com a realidade específica e diferenciada dos educandos indígenas concernidos; e) preparar os educandos para o exercício pleno da cidadania em um contexto que transcende o espaço da aldeia e os vincule competentemente do ponto de vista linguístico e comunicativo em um contexto sociocultural extra-aldeia em que predominam os encantos e desencantos da sociedade envolvente, cujo domínio da razão instrumental é característica marcante no relacionamento humano; f) preparar crítica e argumentativamente os educandos indígenas para que se apropriem com a competência necessária e inerente à função dos espaços oferecidos por órgãos governamentais e não-governamentais com vistas ao desenvolvimento de programas e/ou projetos etno-sustentáveis nos diferentes campos (economia, cultura, política, educação, saúde, etc.), e, fundamentalmente meio ambiente; g) a dimensão ética implica o cuidar de si que consiste em que a escola se obriga nessa perspectiva a assumir a função de preparar o educando indígena para exercer verdadeiramente o protagonismo ameríndio no tocante a concepção, elaboração e execução de programas e/ou projetos etno-desenvolvimentistas para o seu povo; h) implementar um projeto de educação em estreita articulação com um projeto etno-político de alcance maior, necessariamente implica imbricar o ensino formal escolar ao conceito de autonomia e emancipação cidadã dos educandos indígenas. A escola no contexto

do mundo da vida indígena só terá razão de ser na medida em que se pautar nessas duas ideias básicas:

1. escola para repetir a vida indígena mas com alguns paradigmas nossos que não interfiram em nada na manutenção do modo de vida indígena;

2. escola que introduz sistemáticas no saber da escolarização apenas cuidando para que os temas versem sobre conteúdos de seu mundo – com isso o índio será afetado pelo processo de ocidentalização do seu mundo a partir dos pressupostos valorativos próprios da sua tradição sociocultural.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Paiva Nina. *Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais étnico-racial no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, 154f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Disserta%E7%E3oNinaPaivaAlmeida.pdf?codArquivo=129. Acesso em 20/02/2010.

AINC/INAC. *Assuntos Indígenas: a perspectiva do Governo do Canadá*. <http://www.international.gc.ca/indigautoch/assets/pdfs/2193%20Por%20Brochure.pdf>. Acesso em 20/01/2010.

AMARAL, do Roberto Wagner. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Curitiba: UFPR, 2010, 594f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível in: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_amaral.pdf. Acesso em 30/11/2010.

AUCC -*Pourquoi l'enseignement supérieur et la pierre angulaire de la productivité*. 17octobre, 2005. Disponível em: <http://www.aucc.ca/pdf/francais/reports/2005/prebudget>. Acesso em 19\12\2009.

_____. *Achieving educational success for aboriginal canadiens*. 2009a. Disponível em: <http://www.aucc.ca/publications/media/2009/aboriginal>. Acesso em 19/12/2009.

_____. *Les universités canadiennes: notre force, notre avenir: accès des autochtones aux études universitaires*. 2009b. Disponível em: <http://www.aucc.ca/policy/priorities/aboriginaleducation/documents/Aboriginalsheet2009-fr.pdf>. Acesso em 03/01/2010.

BANIWA, Luciano Santos dos Gersem. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Rio de Janeiro; Brasília: Trilhas de Conhecimentos/LACED; MEC-SECAD; UNESCO (Coleção Educação Para Todos – Série Vias dos Saberes, V.1), 2006. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/00154/0015465porpdf>. Acesso em 18/03/2010.

_____. (et al.). Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos*

indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. (Seminário outubro de 2004). Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007. Disponível: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em 23/07/2010.

BANNELL, Ings Ralph. *Habermas & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARLETTI, José. *Educación intercultural con todos y educación bilingue en contextos bilingües*. Disponível em [http://aprendesperu.org/debate/DISCURSO%20JOSE%20BARLETI\(2006\).doc](http://aprendesperu.org/debate/DISCURSO%20JOSE%20BARLETI(2006).doc). Acesso em 30/10/2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento (1988-2004)*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Projeto de tese) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. *Nhembo'E enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. *Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani*. Revista: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.133-146, Jan/Jun 2010. (ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>. Acesso em: 09/09/2010.

_____; BONIN, Tatiana Iara. *Povos ameríndios e educação: apresentando e contextualizando o tema*. Revista: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.5-11, Jan/Jun 2010 (ISSN 1645-1384). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>. Acesso em 09/09/2010.

BHABHA, K. Homi. *O Local da Cultura*. Trad. Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BID. *Política Operacional sobre povos indígenas e Estratégia para o desenvolvimento indígena*. Washington, D.C, julho 2006. Disponível em <http://www.idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1442302>. Acesso em 10/10/2008.

BID (IADB). *População assume seu próprio destino*. Disponível em <http://www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=3899>. Acesso em 30/10/2008.

BID/PMACI - *Programa do Meio Ambiente e Comunidades Indígenas*. Disponível em <http://www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=3899>. Acesso em 21/10/2008.

BORTOLINI, Paula Ana. Xavantes anunciam guerra na Marãiwatsede. *A Gazeta*, Cuiabá, Mato Grosso, 9 de agosto de 2009. Caderno 3B, pp. 4E; 5B. Acesso em 29/07/2010.

BOTH, J. Sérgio (coord.) *et alli. Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática ou prática à teoria*. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches, 2007.

BRAND, Antonio; CALDERONI, O. M. A Valéria. *Ambivalências na identidade de estudantes indígenas em Campo Grande, MS*. Revista: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.61-70, Jan/Jun 2010(ISSN 1645-1384 - online): em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>. Acesso em 09/09/2010.

BRASIL/MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: MEC, DF,1998.*

BRASIL/MC. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF , 2001.

BRASIL/MEC - Resolução n.º3 da Câmara de Educação Básica - CEB, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. MEC, DF 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 20/08/2008.

BRASIL/MEC. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 05\01\2009.

BRASIL/MEC – Edital de convocação n.º3 SECAD/MEC, DE 24 DE JUNHO DE 2008. Brasília, DF 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Edital%203%20PROLIND.pdf>. Acesso 18/12/2010.

BRASIL. MEC/ACS. *Programa Universidade para Todos: democratizando o acesso à universidade*, Brasília, DF, s/d. Disponível em http://www.adupe.org.br/admin/docs_temas/ProUni1.pdf. Acesso em 18/12/2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA). *Agenda 21*. Brasília, DF. Disponível em: <http://ibama2.ibama.gov.br/cnia2/download/publicacoes/Geobr/docs/drafts/Respostas%20de%20Pol%20Alticas.doc-Agenda21>. Acesso em 14/11/2008.

BRIANEZI, Thaís. Paresi na sociedade de consumo vem antes das parcerias agrícolas. *24 Horas News*, Cuiabá, Mato Grosso, 29 de mar. de 2009, p.1-4. Disponível em <http://www.24horasnews.com.br//imprimir.php?mat=286333>. Acesso em 29/03/2009.

BUSQUETS, Bertely Maria; APODACA, González Érika. Experiências sobre a interculturalidade dos processos educativos – informes da década de 90. In:

HERNAIZ, Ignácio (org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural e bilíngüe*. Brasília: UNESCO, Secad/MEC; Buenos Aires: IPE, 2006.

CABIXI, Matenho Daniel. Educação escolar entre os Pareci, Nambikwara e Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos Parecis, MT. In: SALANOVA, Andrés e VEIGA, Juracilda (orgs.). *Educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas: ALB, 2001.

_____. *A questão indígena*. Cuiabá: CDTI, 1984.

CANADÁ. CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION: FUNDATION CANADIENNE DÉS BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE (CA). *Pour changer le cours des choses :l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones au Canada*. Disponível em www.boursesmillenaire.ca. Acesso em 02/02/2010.

CANADÁ. FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES (CA). Disponível em <http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/nrm-pour-changer-le-cours-des-choses-fr.pdf>. Acesso em 02/02/2010.

CAJUEIRO, Rodrigo. *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais no Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Rio de Janeiro: Projeto Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, s/d. LACED – Museu Nacional /Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acesso em 05/01/2010.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Trad. Carlos Felipe Moises. 26.^a Ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

_____. *As máscaras de Deus: mitologia ocidental*. Trad. Carmen Fischer. 2.^a Ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

CIMI. HECK, Egon. *Professores indígenas exigem: respeito, diálogo e ação conjunta*. Disponível em: <http://www.webbrasilindigena.org/?p=813>. Acesso em 29/07/2010.

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Manaus, Amazonas. *Áreas temáticas*. Disponível em: http://www.coiab.com.br/index.php?dest=área_tematica. Acesso em 17/08/2008.

_____. FÓRUM PERMANENTE DOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, 1.º, 2003, Manaus, Amazonas. *Políticas públicas do Estado Brasileiro, na visão dos povos indígenas*. Manaus, Anais do 1.º Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB, 2003. Disponível em: <http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-3forum>. Acesso em 17/08/2008.

_____. FÓRUM PERMANENTE DOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, 2.º, 2004, Cuiabá, Mato Grosso. *Autonomia e Gestão Territorial*. Manaus, Anais do 2.º Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB, 2004. Disponível em <http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-3forum>. Acesso 17/08/2008.

_____. FÓRUM PERMANENTE DOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA, 3.º, 2007, Porto Velho, Rondônia. *Desenvolvimento sim, a qualquer custo não!* Manaus, Anais do 3.º Fórum Permanente dos Povos Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB, 2007. Disponível em: <http://www.coiab.com.br/index.php?dest=eixo-3forum>. Acesso em 17/08/2010.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. 5.º ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

FILHO, Pereira José *et al.* Materiais e métodos. In: BOTH, J. Sérgio (coord.). *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática ou prática à teoria*. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches, 2007.

FLEURI, Matias Reinaldo (org.). *Intercultura: Estudos Emergentes*. Ijuí. Unijuí, 2002.

FLORES, Lucio *et al.* Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Seminário outubro de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em 23/07/2010.

FREI, Betto. Raposa Serra do Sol: questão de justiça. *Carta Maior*. São Paulo, 27 de maio de 2008. Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna=3952&alterarHomeAtual=1>. Acesso em 01/09/2008.

GALLOIS, T. Dominique. De arredio a isolado: perspectivas de autonomia para os povos indígenas recém contactados. In: GRUPIONI, Benzi Donizete Luís. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

GASCHÉ, Jorge. El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos, pp. 119-158. In: GASCHÉ, Jorge *et al.* *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*. México: Castellanos editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de Latinoamérica, 2002.

GATTO, Dante *et al.* Fases de uma pesquisa investigativa. In: BOTH, J. Sérgio (coord.). *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática ou prática à teoria*. Tangará da Serra: Gráfica e Editora Sanches, 2007.

GIL, Carlos Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.^a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOERGEN, Pedro. Teoria da Ação Comunicativa e Práxis Pedagógica. In: *Filosofia e Educação*. Passo Fundo: Editora UPF, 2003. Revista Espaço Pedagógico, vol. 10, n.º 1 jan/jun 2003.

GOUVEIA, Almeida de Jacimar *et al.* Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Seminário outubro de 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007. Disponível: em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em 23/07/2010.

GRUPIONI, Benzi Donisete Luís. *Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2000, v.81, n.198, p.273-283, maio/ago.2000.

GUTMANN, Amy. Introdução. In: TAYLOR, Charles; HABERMAS, Jürgen *et al.* *Multiculturalismo*. Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Moralbewußtsein und Kommunikatives Handeln*. Frankfurt, Suhrkamp, 1983. (Tradução brasileira: *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a).

_____. *Teorías de la verdad*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. In: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 2001.

_____. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984. (Tradução espanhola: *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madri, Cátedra, 1989b).

_____. *Theorie des kommunikativen Handels*. 2 Bände, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982. (Tradução espanhola: *teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987a. V.1: racionalidad de la acción y racionalización social).

_____. *Theorie des kommunikativen Handels*. 2 Bände, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982. (Tradução espanhola: *teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987b. V. 2: crítica de la razón funcionalista.).

_____. Um perfil filosófico-político. Trad.: Wolfgang Leo Maar. *Novos Estudos Cebrap*, v. 18, p. 77 – 102, 1987c.

_____. *Dialética e Hermenêutica*. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L & PM, 1987d.

_____. *Conhecimento e interesse*. Tradução: José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

_____. *A constelação pós-nacional: ensaios políticos*. Trad.: Márcio Seligann-Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

_____. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. (Tradução portuguesa: *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999).

_____. *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992. (Tradução brasileira: *Direito e Democracia. Entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997).

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. (Trad. C. N. Coutinho: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus). 2.^a ed., São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. (Tradução brasileira: *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990).

_____. Lutas pelo reconhecimento no estado democrático constitucional. In: TAYLOR, Charles; HABERMAS, Jürgen *et al.* *Multiculturalismo*. Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *O passado como futuro*. Trad. Flavio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Tradução: Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

_____. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. Trad. Valmireh Chacon. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2002b.

_____. *Era das transições*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo; Loyola, 2004a.

_____. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. Martins Fontes: São Paulo, 2004b.

_____. *O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?* Trad. Karina Jannini. São Paulo, Martins Fontes, 2004c.

_____. *Diagnósticos do tempo*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005a.

_____. *Ciencia y técnica como 'ideología'*. Trad. Manuel Jimenez Redondo y Manuel Garrido. 4.^a ed. Madrid: Tecnos, 2005b.

HOLMES, David. *Rétablir l'équilibre: lès programmes universitaires candiens et le soutien aux étudiants autochtones*. Canadá: Juin 2006. Disponível em http://www.aucc.ca/pdf/francais/reports/2006/programs_aboriginal_students_f.pdf. Acesso em 18/12/2009.

LEITE, A. H. Lúcia. *Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil*. Revista: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.195-212, Jan/Jun 2010 (ISSN 1645-1384) (online). www.curriculosemfronteiras.org Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>. Acesso em 09/09/2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Trad. Anton P. Carr (Cap. I-XV) e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça (Capítulos XVI- XXII). Revisão Eunice Ribeiro Durham. São Paulo: Victor Civita, 1984. (Col. Os Pensadores).

MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideologia de la sociedad industrial avanzada*. Trad. Antonio Elorza. Mexico: Editorial Joaquim Mortiz, 1968. Disponível em: <http://www.enxarxa.com/.../MARCUSE%20Hombre%20Unidimensional.pdf>. Acesso em 18/08/2010.

MELIÀ, Bartomeu. *Lenguas indígenas en el Paraguay y políticas lingüísticas*. Revista Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.12-32, Jan/Jun 2010 (ISSN 1645-1384) (online) www.curriculosemfronteiras.org, Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>. Acesso em 09/09/2010.

MELO, S. A. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, W. M. L. *A Nova Pedagogia da Hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

MENEZES, T. L. Ana. *Educação mito-dança-rito: as razões dialógicas do conhecer Guarani*. Revista: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.147-159, Jan/Jun

2010(ISSN 1645-1384 (online). www.curriculosemfronteiras.org. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>. Acesso em 09/09/2010.

MINDLIN, Betty. *A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões*. Brasília: FUNAI, 2004. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.101-140, dez. 2004. Disponível em http://www.etnolinguistica.wdfiles.com/localfiles/journal./mindlin_2004_politica.pdf. Acesso em 30/08/2010.

NASCIMENTO, Alves Odair. *A produção no espaço geográfico indígena Paresí em Mato Grosso: impactos e perspectivas socioeconômicos*. Cuiabá: UFMT, 2007, 142f. Dissertação (Mestrado em Geografia Ambiente e Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, 2007.

NUNES, Ângela. *Etnografia de um projeto de educação escolar indígena, idealizado por professores xavante: dilemas, conflitos e conquistas*. Revista: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.84-112, Jan/Jun 2010(ISSN 1645-1384 (online). www.curriculosemfronteiras.org. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>. Acesso em 09/09/2010.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. *Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea*. 2.^a ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Ética e racionalidade moderna*. 3.^a ed. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. *Para além da fragmentação: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. *Ética e sociabilidade*. 3.^a ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006, 352f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Disponível in: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertações_Teses/dissert_edu_00.htm. Acesso em 30/08/2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TANGARÁ DA SERRA. Disponível em: <http://www.tangaradaserra.mt.gov.br/noticia.asp?Código=3398>. Acesso em 11/11/2010.

PRESTES, Hermann Mara Nadja. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1995, 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

RIBEIRO, Marlene. *Dimensão pedagógica da violência na formação do trabalhador amazonense*. Manaus: EDUA, n.1, jan/jun 2004. Revista de Estudos Amazônicos.

ROCKFELLER, C. Steven. Comentário. In: TAYLOR, Charles; HABERMAS, Jürgen *et al.* *Multiculturalismo*. Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

RUDIO, Victor Franz. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 18.^a ed. Petrópolis; Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. V1, 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). Universidade e povos indígenas. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. (Seminário outubro de 2004). Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007. pp.5-32. Disponível: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em 23/07/2010.

TAYLOR, Charles; HABERMAS, Jürgen *et al.* *Multiculturalismo*. Trad. Marta Machado. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TERENA, Wanderlei *et al.* Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. (Seminário outubro de 2004). Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007. Disponível: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>. Acesso em 23/07/2010.

TRAVESSINI, N. *Treinamento Gerencial das Associações Indígenas*. Tangará da Serra: UNEMAT/FUNAI, 2001. (Relatório Final encaminhado à FUNAI/Brasília).

_____. *Relatório projeto de extensão Treinamento Gerencial das Associações Indígenas*. UNEMAT/FUNAI, 2001-2002.

_____. *A questão da educação no contexto da modernidade e da civilização indígena*. Porto Alegre: UFRGS, 2002, 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. *Educar para potencializar a emancipação humana é educar para o diverso, para o não-idêntico*. FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 4.º, 2010. Anais do Tangará da Serra: NEED/UNEMAT, 2010. IV Fórum de Educação e Diversidade – *Diferentes, (des)iguais e desconectados*. Tangará da Serra: Campus Universitário/NEED, 2010.

UEM – Universidade Estadual de Maringá. *X Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná: Manual do Candidato*. Governo do Estado do Paraná/SETI/CUIA, Maringá, dez. de 2010. Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/indigenas/manual%20do%20candidato.pdf>. Acesso em: 17/12/2010.

WEIS, Bruno. *Arrendamento é um dos principais desafios na gestão territorial de áreas indígenas*. Disponível em: www.socioambiental.org.br. Acesso em: 27.jun.2009.

WIKIPEDIA. Dicionário eletrônico. Disponível em: <http://www.wikipedia.org>. Acesso em 26/03/2010.