



Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado

RENATO IZIDORO DA SILVA

O IMPOSSÍVEL MATERIAL DE ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA A REALIDADE

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

APORIAS, ALQUIMIAS E IDEOLOGIAS

Salvador
2011

RENATO IZIDORO DA SILVA

**O IMPOSSÍVEL MATERIAL DE ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA A REALIDADE
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
APORIAS, ALQUIMIAS E IDEOLOGIAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Bahia – UFBA, linha de pesquisa Educação e Diversidade, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Salvador
2011

Ficha Catalográfica elaborada por: Alciana Azevedo dos Santos, CRB 11/630

S586i	<p>Silva, Renato Izidoro da</p> <p>O impossível material de algumas proposições para a realidade da educação escolar indígena: aporias, alquimias e ideologias / Renato Izidoro da Silva. – Salvador, 2011.</p> <p>272 f.: il. color.; 30 cm</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação.</p> <p>1. Educação escolar indígena. 2. Educação. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 376.74</p>
-------	---

RENATO IZIDORO DA SILVA

**O IMPOSSÍVEL MATERIAL DE ALGUMAS PROPOSIÇÕES PARA A REALIDADE
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:**

APORIAS, ALQUIMIAS E IDEOLOGIAS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós –Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Bahia – UFBA, linha de pesquisa Educação e Diversidade, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Vicente da Silva.
Universidade Federal do Ceara.

Prof. Dr. Prudente Pereira de Almeida Neto.
Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Fábio Zoboli.
Universidade Federal de Sergipe.

Profª Drª. Maria Cecília de Paula Silva.
Universidade Federal da Bahia.

Prof. Dr. Cleverson Suzart Silva
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 17 de fevereiro de 2011.

*Aqueles que vivem onde televisão não chega e só se
navega de canoa....*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Miguel Bordas, orientador deste trabalho, pela sabedoria, tranquilidade, apoio e presença constante de seus apontamentos no exercício diário desta escrita, os quais não se transmitem apenas com palavras;

A Karliane e Rosa Morena, esposa e filha, por lançarem diariamente o desafio de ligar e desligar vida cotidiana e o exercício de elaborar uma tese acadêmica;

O privilégio de ter conhecido e estar convivendo com José de Oliveira dos Santos Silva (Neky), professor indígena, herdeiro legítimo do *wará* sateré-mawé, com quem venho aprendendo o sentido da dialética entre resignação, resistência, pensamento e ação pela causa indígena;

A Edinelson Sateré Waraná, professor indígena, pelas aulas de história sobre educação escolar indígena entre os sateré-mawé, além de sua biografia que em si é a história do indígena contemporâneo;

Ao professor indígena Leonardo, pelas traduções;

Às comunidades, lideranças, professores, estudantes, pais, mães, avós sateré-mawé do rio Waikurapá, Baixo Amazonas: Nova Galiléia, Vila Batista, Vila da Paz, Nova Alegria e São Francisco; pelo carinho, atenção e privilégio das vivências aprendentes na aldeia;

A Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé – OPISMA;

A Coordenação de Educação Escolar Indígena do Município de Parintins;

A todo pessoal do PPGE-FACED-UFBA pelo apoio e pela convivência agradável durante esse período de intenso trabalho;

Aos pesquisadores e pesquisadoras das questões indígenas que com suas publicações ajudaram a compor esta tese com.

*Queira o leitor me perdoar, pois depois
de muito tentar produzir um texto
sintético tenha caído em repetições.
Mas, é que sofro de um mal inconsciente
inclinado a ignorar as regras de
linearidade da escrita para fazê-la
circular ainda que de modo fracassado.
De qualquer modo, espero não ter
proposto qualquer alquimia sobre
aporias inevitavelmente ideológicas.*

O autor.

SILVA, Renato Izidoro da. **O impossível material de algumas proposições para a realidade da educação escolar indígena**: aporias, alquimias e ideologias. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2011.

RESUMO

Trata da educação escolar indígena acerca da configuração de sua realidade contemporânea. Sugerimos como hipótese central que a educação escolar indígena contemporânea apresenta como sendo uma de suas facetas mais relevantes e possivelmente hegemônicas em relação a outros direcionamentos nesse campo, a constituição e desenvolvimento profícuo de uma realidade científica confluyente com o privilégio e a ênfase que nossa sociedade nacional e globalizada investe sobre a produção de ciência, cultura, política e economia na forma de textos e literaturas fundamentalmente codificadas a partir da escrita, designando a modernidade ocidental como sendo grafocêntrica alfabética em detrimento de outros modos de informação, comunicação, pensamento e práticas próprias de outras formas de sociedade como o caso das etnias indígenas. Defendemos que a prerrogativa empreendida em prol do desenvolvimento textual ou literário grafocentrado no sistema alfabético de comunicação governamental e acadêmico provoca um distanciamento do pensamento e da ação científica que se anunciam como comprometidos com as realidades mundanas, objetiva, material – em oposição ao ideal – realista das escolas indígenas cada vez mais presentes e participantes da vida comunitária das inúmeras e diversas etnias habitantes do território político e econômico brasileiro. O privilégio sobre as produções textuais tem como guia hodierno quatro conceitos legislativos e também científicos fundamentais para a configuração teórica e prática da educação escolar indígena: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica. Em sendo o centro motriz das experiências e análises acadêmicas e políticas sobre a educação escolar indígena, tais conceitos surgem e são assim reforçados como proposições teóricas e políticas para o desenvolvimento de intervenções educacionais no seio das aldeias indígenas tomando como ambiente privilegiado a escola. Entretanto, os incontáveis fracassos, os diversos efeitos colaterais teóricos e metodológicos provocados pelas aplicações das proposições legislativas; o agravamento de situações específicas junto a um imenso conjunto de mal-entendidos ao lado do acirramento de contradições filosóficas, ideológicas, políticas, econômicas, científicas, críticas e experimentais fizeram com que passássemos a desconfiar – e investigar as – das possibilidades objetivas de realização dos referidos conceitos fundamentais fora dos campos de produções imaginárias – mentais – e textuais concebidas aqui como virtuais, assim como impossíveis de realização dentro das dinâmicas mundanas das comunidades indígenas, suas escolas e seus sujeitos. Em suma, os excelentes e esclarecedores desdobramentos das produções textuais e literárias sobre educação escolar indígena, assim como por esse meio a produção e aperfeiçoamento de instrumentos teórico-metodológicos e técnico-tecnológicos cada vez mais complexos e arrojados, não vêm correspondendo com as aparências superestruturais e com as bases infra-estruturais da vida indígena na Modernidade. Assim, a dúvida que passou a nos acometer toma a forma de perguntas como: não seriam os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena atual aporias e ideologias cujas tentativas de efetivação não seriam esquadrihadas pelo que entendemos por práticas da alquimia? Nesse sentido, a partir de pensadores como Bachelard, Peirce e Marx/Gramsci sugerimos como práxis o estabelecimento de experimentações cada vez mais radicais e controladas dos mencionados quatro conceitos fundamentais em contextos particulares de educação escolar indígena não em prol da afirmação dos mesmos, mas sim em favor de um ponto de vista científico que tem como garantia de um conhecimento aproximado do real a dúvida e a desconfiança sobre as proposições teóricas geralmente tidas como imutáveis e necessárias.

Palavras-chave: Realidade Mental. Realidade Textual. Realidade Mundana. Semiótica. Dialética. Crítica.

RÉSUMÉ

C'est l'éducation des autochtones sur la configuration de votre réalité actuelle. Nous vous proposons notre hypothèse centrale, qui présente l'éducation des autochtones contemporains comme l'un de ses aspects les plus pertinents et peut-être hégémonique par rapport à d'autres directions dans ce domaine, la création et le développement d'une réalité scientifique féconde confluent avec le privilège et l'importance que notre société et nationales investit sur la production globale de la science, la culture, la politique et l'économie sous forme de textes et de la littérature principalement codé de l'écriture, désignant la modernité occidentale comme grafocêntrica alphabétique plutôt que d'autres modes d'information, de communication, la réflexion et les pratiques des autres formes de société dans le cas des populations autochtones. Nous croyons que la prérogative entrepris pour le développement du système textuelle ou littéraire alphabétique grafocentrado de la communication gouvernementale et universitaire provoque un détachement de la pensée scientifique et l'action qui annoncent eux-mêmes comme commis à la réalité banale, matérielles objectives - par opposition à l'idéal - réaliste les écoles autochtones sont de plus en plus présents et de participer à la vie communautaire et les nombreuses et diverses habitants ethniques du territoire brésilien politique et économique. Le privilège sur les productions textuelles est de guider les quatre concepts d'aujourd'hui législatives et aussi le cadre de la théorie scientifique fondamentale et la pratique de l'éducation des autochtones: interculturelle, bilingue, différenciées et spécifiques. En étant le centre de l'expérience de conduite et de l'analyse académique et politique sur l'éducation des autochtones, des concepts tels émergent et sont renforcés de manière propositions théoriques et politiques pour le développement des interventions éducatives dans les villages autochtones en prenant comme l'école environnement privilégié. Cependant, les échecs innombrables, les divers effets secondaires causés par les applications théoriques et méthodologiques du projet de loi, la détérioration des conditions spécifiques à côté d'un grand nombre de malentendus sur le côté de l'intensification des contradictions, philosophique, idéologique, politique, économique, scientifique, critique et expérimentale nous a fait passer à la méfiance - et d'étudier - les possibilités objectives de la réalisation de ces concepts de base sur les domaines de productions imaginaires - mentale - conçu et écrit ici que virtuelle, et impossible de succès dans la dynamique des communautés banales populations autochtones, leurs écoles et leurs sujets. En bref, l'évolution excellente et instructive de productions textuelles et littéraires sur l'éducation autochtone, et, partant, la production et le raffinement de complexes instruments théoriques et méthodologiques et techniques-technologiques et de plus en plus audacieux, ne venez pas avec des apparitions correspondant superstructure et les fondations des infrastructures de la vie indienne dans la modernité. Donc la question qui a commencé l'attaque prend la forme de questions comme, ne serait pas les quatre concepts fondamentaux de l'éducation autochtone et le courant idéologies apories dont les tentatives ne seraient pas recueillies par la réalisation que nous entendons par la pratique de l'alchimie? Par conséquent, des penseurs comme Bachelard, Peirce et Marx / Gramsci comme praxis suggèrent la mise en place d'essais de plus en plus radical et contrôlé les quatre concepts-clés ci-dessus dans des contextes particuliers de l'éducation des autochtones n'est pas en faveur de l'affirmation de celle-ci, mais en faveur d'un point de vue scientifique il doit garantir une connaissance approximative de doute réel et de la méfiance sur les propositions théoriques généralement considéré comme immuable et nécessaire.

Mots-clés: Réalité mentale. Textuels réalité. Familier réalité. Sémiotique. Dialectique. Critique.

ABSTRACT

It's indigenous education about the configuration of your current reality. We suggest our central hypothesis that presents contemporary indigenous education as one of its most relevant facets and possibly hegemonic in relation to other directions in this field, the creation and development of a fruitful scientific reality confluent with the privilege and the emphasis that our society and national invests on the global production of science, culture, politics and economy in the form of texts and literature primarily encoded from the writing, designating the western modernity as grafocêntrica alphabetical rather than other modes of information, communication, thinking and practices from other forms of society as the case of indigenous populations. We believe that the prerogative undertaken for development textual or literary grafocentrado alphabetic system of government and academic communication causes a detachment of scientific thought and action that advertise themselves as committed to the mundane realities, objective material – as opposed to ideal – realistic indigenous schools are increasingly present and participating in community life and the many diverse ethnic inhabitants of the Brazilian political and economic territory. The privilege on the textual productions is to guide today's four legislative concepts and also the setting for fundamental scientific theory and practice of indigenous education: intercultural, bilingual, differentiated and specific. In being the center of the driving experience and academic analysis and policy on indigenous education, such concepts emerge and are reinforced so as theoretical propositions and policies for the development of educational interventions within the indigenous villages taking as privileged environment school. However, the countless failures, the various side effects caused by the theoretical and methodological applications of the proposed legislation, the deterioration of conditions specific beside a huge number of misunderstandings on the side of the intensification of contradictions, philosophical, ideological, political, economic, scientific, critical and experimental caused us to move to distrust - and investigate - the objective possibilities of achieving these basic concepts out of the fields of imaginary productions - mental - designed and written here as virtual, and impossible of achievement within the mundane dynamics of communities indigenous people, their schools and their subjects. In short, the excellent and enlightening developments of textual and literary productions on indigenous education, and thereby the production and refinement of theoretical and methodological instruments and technical-technological complex and increasingly bold, do not come with appearances corresponding superstructural and the infrastructural foundations of Indian life in Modernity. So the question that started the attack takes the form of questions like, would not be the four fundamental concepts of indigenous education and current aporias ideologies whose attempts would not be collated by the realization that we mean by practice of alchemy? Accordingly, from thinkers such as Bachelard, Peirce and Marx / Gramsci as praxis suggest the establishment of trials increasingly radical and controlled the aforementioned four key concepts in particular contexts of indigenous education is not in favor of the assertion thereof, but in favor of a scientific point of view it has to guarantee an approximate knowledge of real doubt and mistrust on the theoretical propositions usually regarded as immutable and necessary.

Keywords: Mental Reality. Textual reality. Mundane reality. Semiotics. Dialectic. Critique.

QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Comparativo básico de grupos opositores e por pares de oposição direta termo a termo sobre os conceitos de experiência, linguagem e realidade.....	64
Quadro 2 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	69
Quadro 3 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	74
Quadro 4 – Comparativo de grupos opositores e por pares de oposição direta termo a termo dispostos nas extremidades direita e esquerda do quadro.....	74
Quadro 5 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	78
Quadro 6 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	82
Quadro 7 – Comparativo de grupos opositores e por pares de oposição direta termo a termo dispostos nas extremidades direita e esquerda do quadro.....	86
Quadro 8 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	89
Quadro 9 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	90
Quadro 10 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	90
Quadro 11 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	92

Quadro 12 – Comparativo dos componentes dos GRUPOS A e B em relação à algumas proposições acerca da constituição da realidade.....	93
Quadro 13 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	97
Quadro 14 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	104
Figura 1 – Fotografia de um urso panda contida em um dos livros didáticos folhados pelas crianças indígenas durante uma visita pedagógica em uma das reservas dos saterémawé.....	108
Quadro 15 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	116
Quadro 16 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	122
Figura 2: A forma comum de raciocinar: o templo (QUIROGA, 2009, p. 15).....	137
Quadro 17 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	154
Quadro 18 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	158
Quadro 19 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.....	162

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	EXPLICANDO O TÍTULO.....	53
2	INTRODUÇÃO À CONCEITUALIZAÇÃO SOBRE EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E REALIDADE.....	55
2.1	REALIDADE, EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM SEGUNDO ALGUMAS DAS PRINCIPAIS CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO OCIDENTAL MODERNO.....	63
2.2	A PROPÓSITO DO POSTULADO SOBRE A REALIDADE DA TESE.....	96
3	OS SIGNOS E O GOVERNO DOS HOMENS E DOS ÍNDIOS: O PROBLEMA DA IDOLATRIA.....	131
4	O GOVERNO DOS ÍNDIOS PELA SEMIÓTICA DA TEXTOLATRIA.....	160
4.1	BREVE APRESENTAÇÃO DA PRESENÇA DA ESCRITA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: O PONTO DE VISTA MISSIONÁRIO.....	171
5	BREVE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO INDÍGENA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: O PONTO DE VISTA COLONIAL.....	185
6	ORIENTAÇÕES PARA A ABORDAGEM CRÍTICA DOS ATUAIS DESENVOLVIMENTOS TEXTUAIS LEGISLATIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	203
6.1	INDICATIVOS PARA ANÁLISE CRÍTICA DOS TEXTOS LEGISLATIVOS VIGENTES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DE APORIAS, ALQUIMIAS E IDEOLOGIAS.....	209
7	APORIAS, ALQUIMIAS E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E IDEOLÓGICAS DE REALIZAÇÃO OU RETIFICAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES CONTEMPORÂENAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	238
	O ARCO, O GOVERNO E A LIBERDADE DA FLECHA LANÇADA ENTRE O AR E O OBJETIVO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES COLATERAIS.....	260
	REFERÊNCIAS.....	267

1INTRODUÇÃO

Apresentada como negação e inversão de suas versões passadas, excluindo e mascarando os pontos de vista hodiernos mais diversos, críticos e divergentes, a educação escolar indígena contemporânea vem construindo certa noção teleológica de resgate, recuperação e revitalização, bem como de fortalecimento, manutenção e preservação, não obstante também de produção e recriação das culturas tradicionais indígenas no seio da Modernidade, justamente na tentativa de superar o passado excludente e etnocida. Nesse sentido, a educação escolar indígena renasce entre dois polos historicamente opostos e conflituosos cuja função que lhe é destinada é a conciliação de ambos: o tradicional e o moderno. Tanto o que podemos chamar de sociedade nacional ou mais claramente de Estado Nacional quanto as diversas e diferentes sociedades indígenas “brasileiras”, ambas vivem atualmente o dilema dos esforços pela preservação das tradições e pelo avanço das inovações propostas pelas teorias e práticas modernas. Por um lado, esse dilema varia entre as intenções de preservar monoliticamente as tradições, bem como abandoná-las por completo. Por outro lado, o referido dilema concebe possibilidades teóricas, conceituais e experimentais de preservar as tradições mediante adaptações e re-adaptações ou de leituras e releituras capazes de mantê-las em essência enraizada no passado ao mesmo tempo em que são renovadas em suas formas modernizadas. Não obstante, existem ainda direcionamentos no campo das intervenções e estudos culturais que refletem estratégias teóricas e práticas de transformar e recriar a Modernidade a partir de parâmetros tradicionais. Assim, espera-se que a educação escolar indígena se modernize sem perder a tradição; da mesma forma que se conta com que a Modernidade se indianize sem descartar suas inovações¹.

Alguns conceitos vêm sendo pensados a fim de servirem como diretrizes teóricas, ideológicas e legislativas, assim como orientações práticas para a educação escolar indígena contemporânea. São eles: interculturalidade, bilinguismo, diferenciação e especificidade. O que quer dizer que a educação escolar indígena deve ser intercultural, bilíngue, diferenciada e específica. Os dois primeiros conceitos revelam a condição dicotômica e os objetivos ambíguos da referida modalidade educacional, ao passo que os dois outros conceitos sugerem um direcionamento ou mesmo um centramento em alguma característica ou identidade educacional exclusivamente étnica capaz de distinguir a educação escolar indígena enquanto

¹ Defendemos ainda que tanto a sociedade moderna brasileira já é desde a origem indianizada, bem como essa última inevitavelmente não escapou às ações da Modernidade.

tal em face de outras modalidades ou tipos de educação escolar existentes no país e no mundo, não esquecendo as distinções entre uma etnia e outra. Ainda sobre esses dois conceitos, nota-se a necessidade de não poderem ser limitados aos dois conceitos anteriores. Isso quer dizer que se a educação escolar indígena, apenas intercultural e bilíngue, não pode implicar o critério-chave e suficiente de sua diferenciação e especificidade, pois carregam em si sua contradição, seu outro da relação dual com o Estado Nacional e Moderno motivo de não-especificidade, mas de universalidade. Em outras palavras, não basta ser intercultural e bilíngue para ser diferente e específica, pois esses dois últimos conceitos devem ser afirmados em oposição à ambiguidade daqueles. Essa questão se deve ao fato de todas as escolas indígenas relativas às suas distintas etnias e comunidades serem orientadas por diretrizes políticas, legislativas e curriculares nacionais e internacionais para a interculturalidade e bilinguismo, de modo que os conceitos de diferenciação e especificidade levam-nos a pensar mais radicalmente sobre a realidade estritamente local de toda e qualquer etnia e comunidade distinta em relação aos objetos, práticas, valores, rituais, técnicas e conhecimentos provenientes da Modernidade, questionando qualquer possibilidade de o Estado ou qualquer agência nacional ou internacional sugerirem um modelo único para todos os povos indígenas como se todos esses compusessem um único.

No interior dessa breve conjuntura, a educação escolar indígena está entre duas realidades históricas e geográficas extremas; sem ainda perder de vista as escalas mais próximas em relação tanto a uma quanto à outra extremidade, bem como de um suposto centro de equilíbrio. De modo específico, a educação escolar indígena atual passa ter como objetivo negar antigos conceitos teleológicos como cristianização, civilização, evangelização, integração, miscigenação e sincretismo para então assumir o objetivo de definir e localizar geográfica, histórica e culturalmente o indígena e sua etnia em face da Modernidade nacional e internacional com a qual não mais deve se confundir, mas, interagir. Por esse viés, a nosso ver, os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena impõem um novo conceito; o de interação. Ao pé da letra, configura-se a educação escolar indígena como um elemento cujas ações devem se localizar entre dois polos de modo a mantê-los enquanto tais, isto é, distintos quanto suas identidades. Os elementos de um e de outro extremo, bem como os intermediários, podem e devem transitar para lá e para cá, agregando e excluindo outros elementos, mas sempre mantendo algo de essencial, imutável, distinto. Tal como um xamã oriundo das Comunidades Nativas do Baixo Rio Urubamba, no Peru, deve transitar entre os mundos, conforme os estudos de Gow, sem deixar de ser Xamã (TASSINARI, 2001, p. 61).

Diante dessa definição acerca da educação escolar indígena atual, a primeira inevitável pergunta a ser feita é a seguinte, da qual podem derivar inúmeras outras: até que ponto a interação não leva a transformações tais capazes de diluir as essências culturais? Existiria uma medida exata, uma alquimia, por assim dizer, das interações culturais capaz de não permitir que as essências sejam diluídas, destruídas ou transformadas na interação? Encontrando esse cálculo certo, significaria ao mesmo tempo algum tipo de transformação parcial de modo a opor essência e forma? Em sendo opostas à essência e à forma, em que medida ambas as dimensões não alterariam umas as outras? Quais são os limites da preservação entre as formas e os conteúdos? Quais são os limites da resistência de indígenas e de modernos? Ora, ao mesmo tempo em que se está construindo certo consenso teleológico em torno da educação escolar indígena ser a mais nova e efetiva ferramenta da revitalização e fortalecimento das tradições, é atualmente também compartilhado certo consenso de que toda interação na era moderna leva – e deve levar como sendo um valor – a transformações radicais, a diluições e a destruições inevitáveis, de modo a possibilitarem a emergência de novidades e inovações, mesmo por que, nem tudo da Modernidade e das tradições indígenas são aceitáveis na contemporaneidade. Nas palavras de Vicario e Díaz (2010, p. 11):

A cultura, em sua dupla vertente, ajuda a preservar a tradição ao mesmo tempo em que nos impele a despedaçá-la e a construir-nos fora dela; [...]. A continuidade e a ruptura das tradições são espaços de sentido cultural. Sentir-nos filhos de uma tradição que queremos que continue, porém na qual não queremos estar, é a contradição mais palpável do ser humano [na Modernidade].

Os autores ainda continuam:

Isso institui uma mestiçagem espaço-temporal que gera as contradições que consolidam nossa forma de entrar na contemporaneidade e por meio das quais crescemos para o mundo do que foi e do que será, essa mistura na qual vivem tempos e espaços diferentes, junto com a necessidade de construir tempos e espaços novos (VICARIO e DÍAZ, 2010, p. 11).

Vimos apreendendo que a educação escolar indígena vem se colocando também entre as partes e o todo; além do lugar mediador ou fronteiro entre o particular e o universal; o local e o global ou o local, o nacional e o internacional. O ser humano de um modo geral e especificamente os indígenas passam a viver uma situação crítica diante do que pode ser

compreendido como uma totalidade de produções humanas nos campos culturais, políticos, econômicos, religiosos e sociais em face de suas capacidades de consumo (não estamos apenas falando de consumo no sentido capitalista). Trata-se de uma totalidade enquanto soma de partes tanto confluentes e quanto contraditórias entre si. Entre tudo o que pode ser percebido pela consciência e inconsciência humanas e então ser registrado em novas partes, observamos que não existe parte capaz de confluir com todas as outras. Isso quer dizer que as partes do todo se agrupam em pequenos ou grandes conjuntos de confluências e de contradições, constituindo uma totalidade de fragmentos independentes ao nível apodítico das relações, causas e efeitos, porém, em parte, cambiáveis entre si. A vida humana individual e social passa a se configurar como um radical exercício de escolhas das partes localizadas no corpo do todo de modo relativamente disponível, contudo, nem sempre acessível. Escolher, assim, não implica poder qualquer coisa, mas sim orientar uma escolha mediante limites. Metonimicamente a mão não pode pegar tudo aquilo que os olhos vêem, mas apenas aquilo que está ao seu alcance, um representante do todo que seja, sendo que muitas coisas ao alcance da mão não podem ser retiradas do corpo do todo para então ser usufruída no particular porque a mesma mão necessita cumprir com alguma condição objetiva de apropriação e de troca. Ou seja, todas as partes que configuram o todo só podem ser usufruídas por outras partes mediante uma troca necessariamente econômica: basicamente o dinheiro e a força de trabalho, em se tratando de nossa época atual.

Nesse jogo entre as partes e suas trocas, existem muitas exclusões, esquecimentos, abandonos, perdas. Desse modo, na interação entre indígenas e modernos mediante a educação escolar indígena, ambos acabam tendo de realizar suas escolhas no sentido do consumo das partes, já que, como parece ser próprio da humanidade, o consumo do todo no particular é impossível por vários motivos: seja por falta de condições objetivas, seja por incapacidade natural, ou ainda, incapacidade de refletir racionalmente o todo. Sem embargo, a construção de nossas realidades sociais se desenvolve sempre de modo parcial, relativo e, por que não, incompleto em relação ao todo – supostamente existente – como um emaranhado de partes que se relacionam direta ou indiretamente, ou mesmo não se relacionam. Pensando a esfera da totalidade como o mundo externo e a esfera local enquanto nossa casa, nossa aldeia, nossa tribo, nossa mente, nosso corpo, nosso cérebro; torna-se preciso refletir que se em toda interação entre as partes e o todo; entre o local e o global, temos como consequência uma aquisição, uma apreensão, um aprendizado; isso contraposto à hipótese de que não temos a capacidade de possuir a totalidade fragmentária localizada fora de nosso lar; isso exprime que

devemos sempre expulsar algo que está dentro para caber algo que está fora. Ou ainda, mesmo que caibam muitos objetos em nossos lares, os mesmos podem ser esquecidos pela nossa morada mental em favor pragmático de outros objetos; tal como crianças que ao ganharem um novo brinquedo logo esquecem no cesto dos objetos velhos e perdidos, sendo lembrados anos mais tarde na hora da faxina, para então serem jogados ao lixo cujo destino é algum lugar – lixeira – no mundo externo.

Entretanto, dentre as muitas produções humanas, uma delas, nascida na Antiguidade, mas que se tornou – ou foi tornada – a tecnologia mais adequada para os preceitos da Modernidade, os códigos gráficos, possibilitam, por meio de sua natureza de registro compacto e econômico, apreender ou aprisionar boa parte das partes da totalidade externa em nossos mundos internos, em nossos lares, em nossas comunidades, em nossos computadores, em nossas mentes. Mais ainda! O código permite que os objetos sejam lançados virtualmente para fora ou para dentro sem necessariamente termos de retirá-los de onde estão, pois se trata de re-apresentações – analógicas ou digitais – na forma de códigos ou reflexos do objeto. Das grafias primitivas às novas tecnologias, o ser humano criou para si e suas sociedades uma verdadeira possibilidade de construir realidades objetivas chamadas de virtuais. Virtual, do latim *virtualis*, segundo Japiassú (1996, p. 270), algo “[...] que existe apenas em potência, que não se tornou ainda ato, que está em processo de desenvolvimento [...]”. Para nós, isso implica processos de objetivação do subjetivo mental. O código gráfico é uma possibilidade de tornar os pensamentos virtuais subjetivos, ainda não colocados em ato, em pensamentos virtuais objetivos de modo compactado por meio de um ato simbólico concernente ao significado contido no código.

Caso caiba uma analogia explicativa, vale lembrar um desenho animado infantil chamado *Backyardigans*, transmitido por um desses canais de televisão a cabo, cujo lema, apresentado no interior de uma canção, de suas personagens, as quais são representações de animais que representam crianças, é o seguinte: “[...] temos o mundo inteiro em nosso quintal [...]”. O tal lema é lançado pelas personagens sempre que as mesmas terminam uma brincadeira no momento em que sentem fome – suas barrigas roncam – como expressão do real em oposição à fantasia na qual estão imersas, por serem crianças, sem sair do ou aprisionadas no próprio quintal. Diante disso, as personagens imaginam poderem trazer o mundo, a totalidade para seu quintal com a finalidade dela desfrutarem na brincadeira. Imaginariamente, as personagens são levadas a paisagens diversamente históricas, geográficas e culturais: ilhas, geleiras, cidades, montanhas, rios, cavernas, antiguidade etc.. A nosso ver é

mais uma forma – re-atualizada e ritualizada – de reproduzir a ideia sobre a qual professores tentam convencer insistentemente seus estudantes: de que por meio dos livros podemos conhecer o mundo todo e todo mundo, de modo que, em um livro de poucas páginas não cabe apenas a narração de uma vida, mas de muitas. Refletindo sobre os vínculos ou mesmo dependências que a Educação Escolar possui em relação ao código escrito alfabético, uma frase inscrita no saguão da Secretaria Municipal de Educação, cidade de Parintins-AM, que inclusive abriga uma coordenadora de Educação Escolar Indígena, cuja autoria é atribuída ao educador brasileiro Augusto Cury, pode bem retratar o que estamos dizendo.

A frase é a seguinte: “Educar é viajar pelo mundo do outro sem antes ter entrado nele” (Augusto Cury). A palavra “educar”, iniciando a frase, pode ser substituída pelas palavras “leitura” ou “escrita”, de modo a ficar assim: Ler ou escrever “[...] é viajar pelo mundo do outro sem antes ter entrado nele”. Está posto o poder tecnológico e representativo da escrita concernente ao seu papel mediador, comunicador, transmissor e substituidor de mensagens e realidades. Caso venhamos contrapor esse ponto de vista com a concepção dialética de educação, podemos reparar a frase acima expressa contrária ao discurso atual de que o educador deve antes concretamente – *in loco* – conhecer o universo social, econômico, político, cultural e religioso de seus alunos antes de tomar conclusões precipitadas por intermédio da razão e da imaginação ficcionais. De certa forma, os educadores de hoje sofrem a cobrança no sentido de se deslocarem de suas zonas teóricas de conforto para então experimentar na própria pele a realidade escolar e comunitária de seus estudantes. Portanto, concepções como essa de Augusto Cury e conseqüentemente da referida Secretaria de Educação, que sua frase adota como inscrição no saguão de recepção da instituição, indicam um distanciamento entre o ato de educar e o ato de experimentar o mundo do outro antes de afirmar qualquer conhecimento sobre esse sujeito.

Grafar um pensamento não significa exatamente praticá-lo como tal, mas sim vinculá-lo a outra prática, tal como o pensamento é uma prática em si, contudo seu conteúdo não necessariamente é praticado, isto é, submetido a uma práxis, por isso seu título de virtual, que guarda em si uma “potência de ser ou de vir-a-ser”, mas que possui uma existência. Com essa preocupação, não estamos dizendo que os atores da Secretaria de Educação citada há pouco pratiquem de fato a frase de Augusto Cury. Por exemplo, pensar que estamos comendo uma fruta envolve a prática do pensar, mas não a de comer uma fruta. Assim como, pensar em educar o outro à distância pode significar um distanciamento da realidade corporal ou concreta desse outro. Embora não estejamos certos sobre a hipótese de Peirce (2005, p. 23)

concernente à razão estar fora de todo trabalho de execução, pois esse é “força bruta”, é uma reflexão que merece ser deixada em alerta para bem caracterizar a ruptura que observamos entre pensamento e ato; entre teoria e prática: o ato como liberto do pensamento e esse liberto daquele. A virtualidade objetivada, diferentemente da subjetivada, possui *status* de realidade externa, mundana, sendo percebida como mais real que os pensamentos, ideias e imagens mentais necessariamente subjetivas. A virtualidade objetiva da grafia se tornou uma espécie de via intermediária e pragmática entre o pensamento e o ato, acabando por agir em atos de planejamento, antecedendo as ideias inicialmente pensadas como utopia, ou seja, como virtualidade: uma potência de ser ou de vir-a-ser. O texto escrito na forma de códigos alfabéticos grafados na linearidade de uma narrativa permite que os pensamentos mais exatamente reflitam sobre os próprios pensamentos antes mesmos de serem realizados, por meio de uma dialética entre o sujeito, as experiências passadas – suas e de outros – e o texto. Entretanto, como lembra Flusser (2002, p. 10), o texto, que era para ser o mediador entre o pensamento e o ato acaba por fazer esquecer e substituir a realização do primeiro no segundo, tendo a grafia como uma prática ou mesmo uma práxis que não necessariamente é executada de acordo com seu conteúdo. Estamos diante do conceito de platonismo. Considerando o platonismo no amor – o amor platônico – vemos o amante preferir sua poesia formulada para a amada a partir para o ato com a própria amada. Como costuma dizer um amigo poeta, “eu copulo com as palavras”.

A escrita textual se torna saída material viável para os pensamentos não se fecharem nos sonhos e nos devaneios mentais quando se deparam com fortes de impedimentos empíricos para a realização de suas finalidades mesmas mediante o ato corporal. Mas, a virtualidade dos pensamentos objetivada pelo código gráfico textual oferece e envolve o corpo em uma experiência empírica peculiar, isto é, entre o dentro e o fora; o mental e o mundano, tornando-se, por vezes, mais fortes e mais reais que o próprio realismo ideal da mente, chegando mesmo a transformá-lo e a convencer aquele que *a priori* era o criador e produtor da objetivação. A escrita enquanto criação ou criatura acaba por dominar seu criador. Diante disso, se formos levar nossas reflexões para as novas tecnologias de informação e comunicação pautadas nas imagens gráficas de computador comumente transmitidas pelas redes de televisão, cinemas e sites de internet, o realismo virtual se torna ainda mais potente no sentido de uma maior proximidade de um vir-a-ser real. Com isso, as possibilidades teóricas de resgate e preservação de culturas se tornam mais palpáveis. O código cria essa noção de armazenamento do real mediante sua compactação. Assim, atualmente existe uma

corrida cada vez mais frenética pelos registros das realidades colocadas à beira da extinção: fotografias, vídeos, gravadores de som e voz, descrições feitas no sistema alfabético etc., para então comporem arquivos e acervos de informação em bibliotecas analógicas e digitais acerca das realidades indígenas não experimentadas. O real mesmo, no campo da alteridade do outro que existe como base originária e possível de toda representação, o referente por excelência, parece, cada vez mais, perder a importância. Para Vicario e Díaz (2010, p. 11), o virtual é uma espécie de “[...] espaço não tangível, não mensurável, um espaço que rompe com as antigas denominações 'dentro' e 'fora’”. Os mencionados autores ainda desenvolvem a hipótese de que a “[...] a ruptura que o espaço virtual implica descontextualiza [nossa] [...] percepção e nos deixa indefesos, porque reconstitui um novo conceito de fronteira. [...]” (VICARIO e DÍAZ, 2010, p. 12). Os autores ainda prosseguem:

Ao tempo real e ao espiritual [mental] acrescentamos o virtual, que é uma terceira dimensão temporal que muda os parâmetros de medição, principalmente nessa relação entre passado, presente e futuro. A função de preservar as tradições da cultura fica maltratada diante das novas formas de transmiti-las. Porém, também fica prejudicada a de recriá-la diante das novas formas de expressão da criatividade (VICARIO e DÍAZ, 2010, p. 12).

Partindo dessa discussão, este trabalho de tese tem como tema abrangente de estudo a educação escolar indígena na atualidade. Diante dos inúmeros e diversos questionamentos despertados por esse tema escolhemos uma pergunta central: o que é a realidade da educação escolar indígena nacional hoje? Por ser uma indagação evidentemente muito geral e então não correremos o risco de realizar uma tese panorâmica; estamos propondo o seguinte recorte para definição e emergência do título de nosso objeto de estudo: a realidade da educação escolar indígena e suas relações com a sociedade grafocêntrica e alfabética nacional e globalizada. Estruturada como um questionamento, nossa temática toma a seguinte formatação: quais as relações existentes entre a realidade da educação escolar indígena com a sociedade grafocêntrica e alfabética? Em se tratando de uma tese de doutorado, estamos sugerindo uma hipótese central que acreditamos responder a nossa pergunta: 1- o grafocentrismo alfabético ocidental e moderno vem levando Estados, pesquisadores, educadores e comunidades indígenas a proposições textuais por meio de semióticas narrativas internacionais, nacionais, regionais e locais que consistem em ser o principal elemento doutrinário, descritivo e comunicativo da realidade da educação escolar indígena na atualidade brasileira e o lugar – o texto como um lugar virtual e uma realidade histórica e geográfica – das transformações

objetivas – visíveis – por excelência, já que para a realidade mundana, âmbito de aplicação das teorias fora da virtualidade dos pensamentos e dos textos, suspeitamos que as proposições textuais de conceitos vêm se revelando como aporias e as tentativas metodológicas de suas efetivações por meio de uma práxis alquímica e ideológica.

Estamos dizendo que diante das problemáticas, dificuldades, contradições e até mesmo paradoxos no estabelecimento de uma práxis educativa orientada pelos quatro conceitos fundamentais anteriormente citados no contexto das escolas indígenas, as soluções e proposições se proliferam na forma de textos produzidos por meio do código gráfico alfabético e seus desdobramentos no âmbito das novas tecnologias de escrita e de imagem, promovendo um distanciamento ou mesmo um apartamento em relação à realidade mundana mesma encarada como realidade independente da mente e de suas grafias e sonoridades próprias. Como já dissemos, o texto é colocado em um lugar central entre as mentes mais externas aos problemas e a realidade mundana dos problemas, tornando-se uma espécie de terceira realidade, formada por aporias, alquimias e ideologias, que serve como um labirinto composto por biombos e símbolos textuais em que as mentes leitoras se perdem e se seduzem em detrimento da realidade mundana da educação escolar indígena cujas particularidades cotidianas são imperiosas em relação às generalidades das teorias, porém silenciadas e ocultadas diante dessas. As políticas públicas em prol da educação escolar indígena acabam se realizando em políticas públicas para produções textuais, ou mesmo sendo substituída por essas. Do que pudemos compreender das lições de Flusser (2002, p. 10), as pesquisas em Educação estão desenvolvendo mais uma textolatria que realmente uma dinâmica científica acerca da educação escolar indígena, de modo que a codificação da realidade mundana vem sendo mais importante que atuar na mesma realidade, afinal de contas, as resoluções relativas a problemas referentes à formulação de proposições textuais são mais facilmente atingidas se comparadas com as tentativas de resolvermos problemas onde não lidamos com palavras, mas com sujeitos tão mais complexos e enigmáticos que uma trama literária e romanesca. Mas, para uma sociedade grafocêntrica e textólatra as semióticas textuais edificadas com base no código alfabético para representarem a realidade mundana sobre e para a qual se escreve, o real está cada vez mais distante do pensamento, apesar dele pulular contra nosso corpo cotidiana e geralmente na forma de violências, resistências, persistências e negações diversas.

Nossos estudos vêm indicando, como poderemos ler no decorrer deste trabalho, que desde o contato com mensageiros, escrivães, jesuítas, cronistas etc., a vida indígena passou a ser também constituída, construída e tecida no âmbito de uma realidade textual de acordo com

semióticas variadas. Paulatinamente as mentes externas – não-indígenas –, mas também muitas mentes indígenas que aos poucos se distanciam de suas realidades mundanas, não mais precisavam olhar e conviver corporalmente no seio das comunidades nativas, pois confiam no realismo do código que informa a vida indígena. Inclusive, a primeira tentativa de intervenção jesuítica foi a instalação direta e *in loco* de padres no interior de comunidades; estratégia logo abandonada em favor da construção de colégios fora e longe da maior parte das comunidades a fim de descontextualizar os indígenas em relação à suas tradições e contextualizá-los – textualizá-los – no seio da sociedade não-indígena em formação na colônia lusitana na América, a qual era acompanhada por uma proliferação de textos em forma de cartas e documentos circulantes internamente na Colônia, mas principalmente entre essa e a Metrópole lusitana, a fim de governar os índios por meio de códigos escritos sobre conduta moral, religiosa, trabalhadora, econômica, política, cidadina, a exemplo da matriz bíblica. O curioso disso tudo, é que boa parte do corpo textual tecido durante todos esses anos não designava, ainda mais hoje em dia, a destruição dos povos indígenas, mas sim, de uma forma ou de outra, sua preservação; ao menos de sua física corporal. Entretanto, quanto mais se escreveu e se escreve sobre proteção, preservação e resgate, os problemas parecem aumentar e a realidade mundana a ficar cada vez mais distante geográfica – na Amazônia – e historicamente – no Passado – das produções textuais.

Na relação existente entre o referente e sua representação codificada no contexto da sociedade da informação, da comunicação, do conhecimento e das tecnologias, todo o trabalho é deslocado para a produção e preservação da informação codificada e não da realidade referente: o mundo não está mais em nosso quintal, mas nos quintais virtuais localizados na memória e na tela de nossos computadores e televisores. Estaríamos importando-nos mais com as bibliotecas, com os sites especializados, com as revistas de divulgação, com os programas de televisão, com a publicação de livros e vídeos que com as vidas mesmas dos indígenas? Ora, conforme Vicario e Díaz (2010, p. 14), pautados em uma das obras de Rifkin (2002), “A era do Acesso”, a contemporaneidade é marcada não mais pelo valor de consumo do produto mesmo, o referente dos comerciais, mas sim pela acessibilidade de suas informações, de suas representações traduzidas por códigos: consumimos mais propagandas que propriamente mercadorias. Aliás, existem produtos que são apenas acessíveis virtualmente, como um sonho, não existindo na realidade mundana para a convivência. A quantidade e a diversidade de informações são muito superiores à quantidade dos produtos anunciados pelos meios de comunicação na era das novas tecnologias. Seriam as

representações dos indígenas tão maiores em número e em diversidade que seus próprios referentes? Não sabemos. Mas, o fato é que o texto e outras representações permitem tomarmos contato com indígenas que não existem na prática, mas que são tomados como verdadeiros e existentes em algum lugar da Amazônia; ou como possibilidade futura. Pensando as realidades textuais como labirintos formados por biombos:

Hoje é muito fácil acessar todos os tipos de processo por meio dos modos atuais de distribuição e exibição; porém, os conteúdos mais facilmente acessíveis são aqueles que não formam nem constroem vínculos societários que tornem possíveis novos laços de convivência em sociedades pluriculturais (VICARIO e DÍAZ, 2010, p. 14).

Na prática, se uma das funções das produções textuais é transformar e preparar as pessoas – mentes e corpos; inteligências e sensibilidades – para novos tipos de relações sociais, isso não está sendo cumprido. A educação escolar, por exemplo, privilegia a leitura de textos sobre inúmeros temas como recurso didático de transformar seus estudantes para uma dada concepção de sociedade intercultural, porém, não-bilíngue, não-diferenciada e não-específica no âmbito não-indígena: o clichê do cidadão crítico e reflexivo é confundido com o cidadão leitor e, quem sabe, escritor, que age e é agido por meio da escrita; que tem a escrita como instrumento de luta e existência cidadã. Assim, atualmente os textos sobre os povos indígenas, tanto aqueles para serem lidos por eles, quanto aqueles destinados aos não-indígenas tendem a ter como finalidade as transformações dos espíritos humanos modernos rumo a aberturas para a alteridade e suas novas possibilidades de relação entre as pessoas. Dando continuidade à filosofia racionalista da época moderna, em especial a tese hegeliana acerca das transformações sociais se iniciarem pelas ideias para então posteriormente influenciar as realidades sociais, a educação escolar contemporânea aposta na reforma do pensamento do sujeito cotidiano a partir do pensamento filosófico, científico e, por que não, escolar, estabelecido como superior e mais verdadeiro.

Em um mundo cheio de intolerâncias e mal-entendidos, os textos são produzidos a fim de orientar ou reformar as pessoas para o convívio pacífico e harmônico na diversidade e na diferença, mantendo a preservação de suas identidades, ou seja, sem sofrerem mudanças. As tendências atuais da educação escolar; em especial a indígena, tem como norte a interculturalidade e o bilinguismo não por se tratar das necessidades locais das populações nativas, mas por ser uma tendência mundial nas vias das demandas para a consolidação do

projeto moderno de globalização pela via da fluidez dos códigos de informação, perfazendo uma intertextualidade – e não uma interculturalidade bilíngue – cujo privilégio ainda é o da língua inglesa. A orientação política, portanto, enquanto construção, sugestão e imposição de parâmetros para as relações humanas não adota como critério mediador as ações corporais e sociais umas em relação às outras que fazem do cotidiano um complexo de pequenos rituais cujas regras e limites desenham a sociedade como uma relação entre corpos humanos. A opção feita é pelas relações textuais, intertextualidades, portanto. Enquanto que a relação entre as línguas são restritas à dualidade – bilinguismo – entre uma língua materna subjugada e uma língua dominante. Assim, o próprio direcionamento político para o bilinguismo não implica uma abertura para a educação escolar indígena como muitos querem fazer crer, mas um fechamento na relação político-linguística entre a língua do colonizador e a língua do colonizado.

Do contrário, as políticas deveriam ser orientadas para poli, inter, multi ou trans-linguismo. Não obstante, devemos nos perguntar acerca das intertextualidades: será que as realidades textuais são capazes de tocar os corações dos homens para um novo projeto de sociedade cuja realidade seja desenhada por corpos humanos que interagem, confluem, relacionam, conflitam e tencionam entre si? Será que as cartilhas e livros didáticos escolares – digitais ou on-line – têm o poder de transformar ou reformar a opinião alheia com fotografias, figuras e textos de índios, negros e brancos? Não seria necessária a real convivência sem fórmulas programadas como as do turismo – corporal – entre esses seres para então sentirmos as reais dificuldades da alteridade? Dificuldades que sentimos no seio de nossa própria família cujos elementos acreditamos ser muito semelhantes a nós? Será que necessariamente um estudioso das questões indígenas está em condições de realizar uma práxis para fora das realidades virtuais de seus textos? Ou estaríamos sempre submetidos ao complexo vivido por Malinowski e evidenciado na divisão de sua identidade em dois diários diametralmente opostos: um científico e um pessoal? (Cf. GEERTZ, 2009, p. 85). Não obstante, todas essas proposições em torno da educação escolar indígena não se resumiriam a aporias ideológicas diante de alquimistas metodológicas?

Inevitavelmente estaremos abordando algumas das relações entre educação indígena tradicional e educação escolar moderna. A hipótese apresentada acima leva-nos a uma hipótese subsequente e a mais duas derivadas: 1.2- ao falarmos de semiótica grafocêntrica e alfabética textual nacional e globalizada compreendemos a escrita como um meio material e objetivo de informação codificada – na forma de código – central na comunicação em nosso

país, constituindo uma realidade apreensível parcialmente e diferentemente – como novidade – pelo mecanismo da leitura em substituição à vivência ou experimento corporal *in loco* nos territórios indígenas como sendo a prova verdadeira e real da possibilidade de realização de conceitos como interculturalidade, bilinguismo, diferença e especificidade no campo das relações sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais. Isso quer dizer que em se tratando de nossa sociedade ocidental grafocêntrica e alfabética, cada vez mais considerada como a sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento, verificamos que a base dos contatos chamados interétnicos ou interculturais, assim como bilíngues ou multilíngues vem se configurando não como tal, mas sim enquanto contatos intertextuais e bilíngues entre língua do colonizador e do colonizado, de modo que o representante ou o apresentador é tomado como sendo o próprio referente ou mesmo um substituto satisfatório. A força narrativa e ficcional dos textos provoca nos sujeitos leitores a sensação ou percepção de estarem apreendendo o fenômeno referente de modo direto e em sua totalidade, quando que efetivamente e realisticamente temos de concreto o fenômeno de um texto escrito alfabeticamente sendo apreendido pela realidade semiótica de um leitor o qual implica em si e em seu contexto social, político, econômico, religioso, cultural etc. uma estética da recepção, de modo a levar todo conhecimento do referente do texto a semióticas diversamente particulares e cientificamente controláveis e incontroláveis.

Nessa linha de pensamento e ação acadêmicos estão trabalhos como os de Stefani (2009), defendendo a tese da possibilidade da realização do conceito de interculturalidade por meio do diálogo promovido a partir de relações intertextuais entre registros escritos de contos populares zoomórficos indígenas amazônicos e as leituras e releituras de tais textos por outros autores que escrevem outros textos estabelecendo uma profícua produção intertextual como sendo a base ou sendo mesmo a promoção de relações interculturais. Nas trilhas dessa perspectiva de produção da interculturalidade como projeto, do mesmo modo como veremos acerca de autores como Meunier e Freitas (2005, p. 106-143) ao relacionarem o conceito de Desenvolvimento Sustentável com o de Interculturalidade, ao lado da educação e dos processos pedagógicos escolares, mas também, em segundo plano, os não-escolares, tomando como instrumento principal de compreensão do outro a linguagem (língua, oralidade e escrita alfabéticas), direcionamentos teóricos como o de Stefani entram como a base de projetos de transformação das mentalidades enquanto princípio das transformações sociais, políticas e econômicas ao modo idealista dos hegelianos. A Educação, em especial a escolar, portanto, é traçada como sendo o local privilegiado dos diálogos interétnicos viabilizados pelas

semióticas textuais ou, mais precisamente, intertextuais. O texto grafocentrado e alfabético é colocado, como vemos na proposta de Stefani (2009), a se remeter à base bíblica das transformações sociais, enquanto representante de uma re-atualização contemporânea da antiga e tradicional confiança no poder transformacional da palavra escrita e falada colocada como via supra-estrutural para acesso à infra-estrutura social capitalista no sentido da promessa de sua transformação, algo que não é impossível, mas sempre duvidoso para as visadas materialistas e marxistas, de modo que, a famosa frase de Marx pode ser resumida e transfigurada em: o ser social determina as ideias e os textos. Mas, é preciso tomar cuidado com as noções de ideologia como simplesmente “ideias falsas”.

Para nós, hipótese da intertextualidade como uma via segura para a interculturalidade ignora os poderes ficcionais e ideológicos das semióticas textuais de levarem a mente humana para lugares mais distantes dos problemas objetivos da infra-estrutura, em vez de em direção a essa nos levar. De acordo com Williams (1979, p. 83), Engels, quando escreveu “*Feuerbach and the End of Classical German Philosophy*, “[...] argumentava [...] mostrando como a 'base econômica' [infra-estrutura] poderia ser esquecida pela consciência [um dos componentes da superestrutura], mesmo totalmente, e como um sistema jurídico se podia projetar como independente de seu conteúdo econômico [...]”. Para lembrar Baudelaire, o texto grafocentrado e alfabético pode levar-nos a “paraísos artificiais” construídos pela nossa tão admirada liberdade mental-imaginativa que embora útil para as construções científicas, podem constituir verdadeira aporias esperançosas de soluções alquímicas. Entretanto, por serem infra e superestruturalmente inseparáveis, no momento em que a consciência se afasta da base, algo mantém essa relação, até mesmo para a consciência pensar em paz. É necessário que o corpo esteja amparado na materialidade da superestrutura para então a mente sonhar ou devagar de acordo com determinantes ideológicos. Em suma, quais são os limites do texto escrito alfabético enquanto práxis social? Em que medida a legislação textualizada da educação escolar indígena vem afastando os sujeitos das questões materiais de fato? Ou ainda, de que modo a legislação vigente oferece uma possibilidade de contato, por parte dos sujeitos indígenas com as bases do capitalismo? Por consequência, quais os limites que recaem e recairão sobre o corpo escrito desta tese acadêmica?

Nesses termos, identificamos duas hipóteses derivadas da anteriormente apresentada:

1.2.1- os conteúdos da educação indígena tradicional, bem como de sua cultura, estão sofrendo ações de codificação e decodificação pelos processos nacionais e internacionais de semiotização grafocêntrica, alfabética e textual em detrimento das semióticas tradicionais

não-alfabéticas, não-grafocêntricas e não-textuais, em prol de um aumento da possibilidade de fluxo de acessibilidade informacional e comunicativa das realidades locais indígenas de modo a facilitar sua circulação capital em escala nacional e internacional com finalidades diversas e desconhecidas para suas realidades de origem. O enquadramento codificador grafocêntrico alfabético e textual parece ignorar, como Stefani (2009, p. 32) expõe o pensamento de Casimiro, “[...] as minúcias, que a primeira vista parecem não ter valor para uma cultura, os pormenores do indígena [gestos, danças, sons, sonhos, objetos] são tão importantes como as palavras para os *civilizados*”. Meunier e Freitas (2005, p. 112-113) refletem que as chamadas técnicas pré-industriais das sociedades indígenas se ancoram e se mobilizam por lógicas socioculturais diferentes – em geral e em detalhes – daquelas da Modernidade, pois são realizadas por protocolos propostos em torno dos gestos, das sequências, dos hábitos, dos instrumentos, dos objetos, dos valores, das relações de parentesco etc., a nosso ver incomensuráveis para os modernistas e desenvolvimentistas. Em suma, como é próprio do código alfabético; o grafocentrismo alfabético vem possibilitando a codificação das realidades sociais em seus diversos setores como o dos mitos, das artes, das técnicas, das práticas, dos conhecimentos, dos saberes, dos costumes, dos valores etc., de modo a possibilitar sua comunicação de maneira descontextualizada corporalmente, mas contextualizada por um conjunto de textos, intertextos e hipertextos descritivos e explicativos condicionados ao perspectivismo ficcional e ideológico de seus autores e à estética da recepção de seus leitores. Esse distanciamento das realidades acerca das quais se escreve facilita a produção cada vez maior de proposições pseudocientíficas, pré-científicas ou mesmo alquímicas na forma de aporias ideologicamente contraditórias em face das alquimias, aporias e ideologias étnicas.

Na segunda hipótese derivada entendemos que 1.2.2- os conteúdos da educação indígena tradicional estão sendo substituídos pelos da educação escolar nacional, internacional, ocidental e não-indígena, que por serem já tradicionalmente codificados de modo grafocêntrico e alfabético ocasionam o impacto da obrigatoriedade das sociedades indígenas terem de dominar a decodificação da realidade grafocêntrica e alfabética, por meio do processo de alfabetização, como base das semióticas textuais de apreensão de uma dada realidade. Aliás, tendo como mote a negação dos processos de integração do indígena na vida moderna, a promoção de acessibilidades por meio de textos e outras tecnologias oferecidas como cópia fiel desse mundo original representado por códigos, com o qual ele é privado de interagir *in loco*. De modo contrário do que é sugerido pelo discurso civilizatório e libertador da escrita, para nós o domínio da realidade grafocêntrica e alfabética em seus

desenvolvimentos textuais por parte das populações indígenas – ágrafas e analfabetas –, não significa o meio privilegiado de atingir as verdades no sentido de se livrar dos enganos e das mentiras, bem como não é o único método passível de proporcionar aos sujeitos humanos a compreensão exata e real do passado, do presente e do futuro ao qual estaria supostamente submetido. Dominar essa tecnologia, a escrita, e tudo o mais que ela carrega consigo enquanto mensageira e mensagem pode implicar ser dominado por ela e pelos meandros desconhecidos de suas consequências inconscientes ou imprevistas. Dominá-la pode significar caminhar sobre uma trilha que paulatinamente leva o sujeito a labirintos e enquadramentos alienantes e tão ficcionais quanto às realidades em relação às quais a escrita – moderna, ocidental, civilizada – diz estar aí e aqui para nos libertar, para nos iluminar, esclarecer e desalienar.

Orientados historiograficamente por Flusser (2002, p. 9-12) compreendemos que a escrita e sua forma textual emerge tanto na Antiguidade, quanto no Medievo e na Modernidade como um instrumento de luta contra as idolatrias primitivas promovidas por indivíduos e coletividades alienadas a perspectivas irracionais acerca de poderes mágicos, divinatórios e sobrenaturais. Entretanto, segundo o mencionado pensador, o texto escrito, destinado à libertação dos homens em relação às suas idolatrias pode ser tão alienante quanto aquilo contra o que ele luta, sugerindo não mais uma realidade idólatra, mas sim uma realidade constituída por uma adoração do texto, ou seja, de uma idolatria em forma de textolatria: o texto libertador acaba por aprisionar as almas e os corpos. Embora não tenhamos descoberto a tempo o ponto de vista sartriano sobre o imaginário, para então o adotarmos nesta tese, durante a leitura de uma de nossas referências principais, a pesquisa de Augé, intitulada “A guerra dos sonhos: exercícios de etnoficção”; deparamo-nos com uma citação retirada do “*L'imaginaire*”, de Sartre, muito propícia para os direcionamentos deste nosso trabalho, tendo como um dos motivos a semelhança com as perspectivas teóricas de Bachelard, de Peirce e do marxismo, sobre os delineamentos possíveis promovidos pelas relações estreitas entre pensamento e linguagem e seus vínculos com as produções imaginárias, simbólicas, ficcionais e oníricas em face da realidade, boa parte das vezes colocada como oposta e contraditória. Nas palavras de Sartre (*apud*, AUGÉ, 1998, p. 127):

O sonho não é, em absoluto, a ficção tomada por realidade, é a odisséia de uma consciência devotada por si mesma, e a despeito dela mesma, a só constituir um mundo irreal. O sonho é uma experiência privilegiada que pode nos ajudar a conceber o que seria uma consciência que teria perdido seu “estar no mundo”, e que seria privada, por isso mesmo, da categoria do real.

Sobre essa questão, Augé (1998, p. 127) orienta sermos vigilantes, pois, “[...] na falta de uma tal vigilância, existiria o risco, para uma parte da humanidade, de prender-se no jogo de espelhos que lhe estendem para que ela não cesse de neles procurar-se e neles se perder. O totalitarismo liberal [implica] o sonho definido como ficção [...] enfeitiçante [...]”. Nesse sentido, não se trata exatamente do sonho freudiano, ou sonho noturno, mas sim do sonho do sonhador acordado, mais exatamente do devaneio conforme compreende Bachelard, ou ainda, na interpretação de Augé (1998, p. 127) sobre o texto de Sartre, “[...] do sonho da consciência que determinou para si mesma transformar tudo que apreende em imaginário [...]”, tal como o rei Midas transformava em ouro tudo que tocava. Trata-se do aprendizado da realidade mundana por meio de seu aprisionamento nos meios de memória mental e registros tecnológicos. Sobre a educação escolar indígena hodierna, mais especificamente o desenvolvimento textual que atualmente esse setor político, social, econômico e cultural vem tendo, vemos, como Augé (1998, p. 109), “[...] surgir, primeiro a título de ficção, os grandes relatos da modernidade que substituem paulatinamente o cristianismo, relegando-o ao polo da ficção para ocupar, por sua vez, o polo do imaginário coletivo”. Mais ainda, a produção textual em torno da educação escolar indígena hodierna, mais especificamente de seus quatro conceitos fundamentais, não só intenta substituir as ações cristãs educacionais, como também se declara superior às suas antecessoras perspectivas etnocidas das frentes de expansão e das integracionistas do desenvolvimentismo, respectivamente. A realidade textual que vem sendo aceleradamente construída, por estratégias semióticas diversas, às voltas da educação escolar indígena vem ajudando a estreitar, em escala particular, os complexos e obscuros vínculos entre ciência, política, economia, cultura e sociedade; de modo a configurar uma realidade dialética entre realidade mundana (ou real), idolatria, textolatria e ideologia.

Longe de ser uma problemática específica da educação escolar indígena, os apontamentos acima indicam a participação original e inseparável das questões indígenas com o desenvolvimento espacial e temporal do Ocidente às voltas de uma configuração semiótica econômica, política, social e cultural conhecida como Modernidade Capitalista. Em outros termos, a educação escolar indígena como partícipe dos processos de modernização internacional, nacional, regional e local implica uma interface dialética e conflituosa, continuamente ocultada e descontínua revelada e reveladora de uma antinomia entre as particularidades indígenas e a pretensa universalidade moderna desde então tocada pela constituição capitalista das sociedades ocidentais e também orientais. Como condição necessária ou simplesmente ideológica – não sabemos ao certo – as reflexões atuais partidas

das Ciências Humanas no seio das academias universitárias parecem estar submetidas a atuarem no interior do sistema social considerado hegemônico formado pelos Estados Nacionais Democráticos e de Direito e pela economia Capitalista globalizada, isso nas tramas relacionais tecidas entre as dinâmicas superestruturais ou ideológicas e as infra-estruturais ou econômicas. Isso quer dizer que dos fenômenos mais gerais e visíveis, aos extremamente locais, subjetivos, ocultos e invisíveis, as investigações científicas acerca das humanidades vêm sendo aconselhadas a não ignorarem o atual sistema social e econômico como agente ubíquo e efetivo.

Aos estudos científicos sobre a educação escolar indígena são exigidas articulações e confrontações com as conformações dos atuais processos econômicos e políticos com as quais vive a sociedade brasileira, em sua integridade e em sua fragmentação, e os demais países e nações que também estão entre as dinâmicas ambíguas, polissêmicas e contraditórias de integralização e de fragmentação; de universalização e particularização das humanidades. Entretanto, essa suposta imposição ou condição necessária não pode sufocar e anular as tentativas de investigações científicas que venham buscar realidades ou micro-realidades – subjetivas ou objetivas – particulares possivelmente desvinculadas e independentes do que podemos apreender como sendo um sistema ou ordem mundial. Espera-se, muitas vezes, que uma e outra instância revele mutuamente soluções inovadoras a serem aplicadas aos velhos problemas sociais. Entretanto, devido ao caráter abstrato e geral das ordens mundiais ou universais a resolução prática dos problemas está localizada nos espaços locais. Para a semiótica peirceana, a qual estamos adotando como um dos componentes de nosso referencial teórico, entende que “[...] a existência individual é uma concepção marcadamente dualística. [...] apenas os existentes individuais podem reagir uns contra outros” (PEIRCE, 2005, p. 24). As generalidades são abstrações; em si mesmas, não são transferíveis para o confronto prático, senão apenas por meio de existências materiais individuais. Tassinari (2001, p. 52) compreende que a educação escolar indígena atualmente deve ser analisada em meio à constatação de que “[...] as várias partes do globo passam a se organizar em virtude de sua forma de inserção em um 'sistema mundial', ou seja, a partir da sua utilidade para o funcionamento desse sistema”. Diante disso, as comunidades indígenas, consideradas locais e singulares são forçadas a orientarem suas práticas do presente, interpretarem seus passados e pensarem em seus destinos tendo como contraponto ou mesmo governo textos nacionais e internacionais que transcendem deveras as tradições, bem como inserem as comunidades em perspectivas de realidades desconhecidas e irracionais para suas semióticas locais. Tassinari

(2001, p. 51) detalha a situação hodierna e global na qual está inserida a educação escolar indígena:

Como característica desse momento, além da organização de um mercado internacional e interconectado, destacaram-se também inúmeras possibilidades trazidas pelas facilidades de comunicação e um ritmo constante de mudanças. As facilidades de comunicação, seja a longa distância (como conexões a cabo, via satélite, internet etc.), seja rompendo essa distância (facilidades nos meios de transporte), permitem que praticamente qualquer lugar do globo se conecte aos demais, com uma rapidez antes inimaginável.

Embora venha se tornando costumeiro abordar os impactos culturais em si mesmos, o desafio é radicalizar nas análises que considerem os imbricamentos da educação escolar indígena com os interesses econômicos e ideológicos cada vez mais atrelados a sistemas semióticos que codificam uma realidade para sua transfiguração em interfaces comuns disponíveis, mas nem sempre em todos os casos acessíveis, já que em vez de voltadas para a própria sobrevivência, as comunidades indígenas passam a observar que esse objetivo – a sobrevivência – está condicionado ao atendimento de necessidades externas atreladas a dinâmicas financeiras deveras abstratas, simbólicas e enigmáticas até mesmo para os economistas mais experientes. Assim, satisfazer as necessidades próprias está condicionado aos esforços locais que visem satisfazer as necessidades nacionais e internacionais. Na medida em que as produções indígenas não são absorvidas pelas demandas do mercado capitalista, as necessidades modernas e tradicionais indígenas são supridas de modo precário, em escala proporcional, pois o vínculo monetário de compra e de venda já foi estabelecido em muitos casos. Não obstante, Tassinari (2001, p. 52), com base em Monteiro (1992), alerta para o fato de: “Os estudos sobre a globalização e o avanço sem fronteiras da lógica de produção capitalista levaram alguns autores a questionar a possibilidade de sobrevivência de grupos étnicos e culturas diferenciadas até o próximo milênio”.

As transformações contemporâneas promovidas pelas novas tecnologias de informação ou codificação e comunicação ou mensagem questionam as velhas noções fixas e bem delimitadas de espaço e de território geográficos de modo que oferecem possibilidades práticas e acessivelmente efetivas de intercâmbios sociais, políticos, econômicos e culturais por meio de um arcabouço gigantesco e variado de textos e imagens, configurando mais relações de natureza intertextual que intercultural, apesar da primeira ser tomada pela segunda

e essa por aquela como sendo – equivocadamente – a mesma coisa ou condições de vivência bem próximas ou contíguas. Pensando essas transformações relativamente às relações entre o local e o internacional, a sensação que as realidades textuais vêm criando é a de que o particular é facilmente universalizável e o universal é tranquilamente particularizável; algo que para uma construção textual e ficcional é real e virtualmente possível. Uma cultura indígena particular pode ser fluidamente, em forma de código escrito e descrito, consumida e transformada ou traduzidas em escalas como as da cultura de massa; assim como a cultura de massa poder ser usufruída de modo singular por uma comunidade indígena ou mesmo por um indígena individual. Assim, um indígena diante de uma televisão pode estar sendo iludido acerca de um contato e usufruto direto e integral com a cultura dos objetos urbanos, quando que na verdade seu limite são as imagens e os textos codificados que chegam a ele como fenômeno virtual na iminência infinita e inatingível de ser real, por definição.

Da mesma forma, um europeu pode ler uma etnografia ou assistir a um vídeo etnográfico sobre alguma população indígena de modo a se convencer de uma relação intercultural direta e completa, quando que na verdade sua interação é com uma representação na forma de código. Sem embargo, o ponto de vista desta tese defende que não podemos tomar o representante por seu referente, o que não quer dizer ignorar a realidade do representante e a ficcionalidade do referente. Mas, na prática, ler sobre o calor amazônico no frio europeu nunca será a mesma coisa que enfrentar o “inferno verde” segundo a percepção empírica de Lévi-Strauss. Nesse sentido, apesar de não concebermos a existência de interações diretas e imediatas, pois aceitando nossa condição semiótica, refletimos serem irrevogáveis as condições de escalas geográficas e históricas das interações. Isso muito nos faz lembrar do relato de um antropólogo sobre alguns estudantes xavantes que após uma semana de aula com o professor indígena xavante recém formado o questionaram se ele não iria ensiná-los a fabricar aviões, tratores, barcos etc., em vez de apenas ensiná-los a ler, escrever e fazer conta. Outro relato semelhante partiu de um professor indígena sateré-mawé quando nos contou que ao retornar da cidade após ter concluído o ensino médio um estudante indígena foi interpelado pelo pai para que fabricasse para ele baterias descartáveis para poder ligar seu rádio portátil. Ao receber uma resposta negativa, o pai questionou sobre o que o estudante indígena teria aprendido de útil na escola da cidade.

A moral da história? Ler e escrever palavras como avião, trator, barcos, pilhas etc., compreender seus funcionamentos em termos descritivos por decodificação de códigos não tem o mesmo efeito social, político, econômico e cultural que saber fabricá-los e utilizá-los

em benefício próprio. Falar e escrever sobre interculturalidade, bilinguismo, educação diferenciada e específica pode estar diametralmente no outro extremo das questões práticas de suas realizações. Nas palavras de Augé (1998, p. 111), sabemos “[...] muito bem que o imaginário tem sua própria eficácia, mas, do ponto de vista das lutas históricas, podemos nos perguntar se ele não é mais um instrumento que uma finalidade, ou, mais exatamente, se ele nunca se confunde com os fins que lhe são associados”. Augé (1998, p. 112) ainda ajuda-nos complementar perguntando se a ideologia da modernidade não teria se extraviado no ponto em que ela atribui destinos solidários às suas formas econômicas, sociais e imaginárias originariamente programadas para a destruição e etnocídio. Ao passo que, nesse sentido, toda proposta solidária na Modernidade não seria propositadamente uma aporia destinada aos espíritos mais alquimistas que científicos? Nesse ponto, quais são os limites dentro dos quais conceitos como interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica são oferecidos aos indígenas e mesmo aos não-indígenas envolvidos? De outro modo, não estariam sendo oferecidos tais conceitos como norte da educação escolar indígena justamente por serem eles próprios os limites objetivos e ideológicos necessários de sua não realização? Seriam tais conceitos dependentes de condições materiais possíveis, mas ainda não alcançadas para sua realização? Ou não há condição material possível para a realização desses conceitos fundamentais de modo a constituírem aporias destinadas a reflexões de alquimistas em vez de científicas?

Para qualquer efeito, vale perguntar: por que tanta desconfiança? Nas trilhas deixadas por Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. 5): “A experiência [nossa e dos outros] é nossa única mestra”. Por mais que saibamos e confiemos no vasto reservatório de teorias científicas produzidas por nossos “poderes” mentais da racionalidade e da imaginação, as quais são cada vez mais socialmente compartilhadas, aceitas e usufruídas de modo puro e aplicado entre os humanos, essas mesmas teorias por vezes parecem tão débeis que, “[...] uma vez que as idéias fluem de suas nascentes na alma [mente], as verdades são quase afogadas em um oceano de falsas noções; e o que a experiência gradualmente faz é [...] precipitar e filtrar as falsas idéias, [...] deixando a verdade verter em sua corrente vigorosa” (PEIRCE, *apud* IBRI, 1992, p. 5). Tratando especificamente das experiências relativas à educação escolar indígena por meio de nossas observações e intervenções, bem como dos textos de inúmeros pesquisadores e trabalhadores atuantes nesse campo, vimos nos deparando com descrições e justificações, que partindo dos aspectos doutrinários e teóricos, na maioria das vezes são iniciadas por narrativas textuais que ressaltam a importância, a relevância, as vantagens, os ganhos, os esforços, os

comprometimentos, os investimentos, as mobilizações, as motivações, as transformações positivas em torno da educação escolar indígena na atualidade. Entretanto, esses mesmos textos, ao se delinearem para o campo das experiências, das experimentações, das verificações, das realidades não-textuais, dos contextos não-doutrinários e, por que não, não-doutrinados, fazem abrir e fechar inúmeros parênteses, diversas aspas, muitas digressões e incontáveis apostos a fim de dar conta das incontáveis vezes em que as experiências locais negam e entram em contradição com as realidades textuais produzidas por diferentes autores, atores e escritores nos campos das doutrinas, das legislações, dos projetos, das previsões, das teorias e os interesses.

O ritmo acelerado com o qual estamos produzindo cada vez mais textos sobre a educação escolar indígena; os quais necessariamente abordam as questões doutrinárias e projetivas ao lado das digressões acerca dos fracassos e das irracionalidades do processo, promove uma razoável confusão entre realidade da experiência textual e a realidade da experiência local; em outros termos, entre ficção e realidade, respectivamente. Vem sendo cada vez mais intrigante nossa experiência com a leitura de textos sobre educação escolar indígena, mas também de qualquer texto sobre educação, na medida em que as realidades ideais ou mesmo realismos produzidos pelos textos doutrinários, ao se intensificarem e serem cada vez mais constantes nas experiências de leitura, quantitativamente superiores às nossas experiências *in loco*, edifica uma ficção capaz de fazer-nos tomá-la como a realidade mesma e seus fracassos empíricos como anomalias e não o contrário. As teorias se tornam mais ponderáveis que as realidades experimentadas, ao passo que essas últimas passam a ser tratadas como absurdas, inconcebíveis e inaceitáveis tais como são. Para a visão semiótica proposta por Baudrillard, segundo Melo (1988, p. 61), vem ocorrendo uma “[...] inversão das relações entre o real e sua representação numa verdadeira *metafísica do código*, a partir da qual o real emerge como efeito ou reflexo dos modelos [...]”. Não obstante, passamos a interpretar – ou desejar que – as realidades mundanas e objetivas da educação escolar indígena atual enquanto ficções a serem submetidas ao crivo das razões teóricas e legislativas de modo a essas aquelas se conformarem para então atingirem o estado de realidade verdadeira. Sem embargo, refletindo inversamente, nossa intenção aqui é desconfiar e despertar em outros a desconfiança de nossas propostas e proposições para a educação escolar indígena; a nosso ver, tão contraditórias quanto as dos jesuítas e dos positivistas, as quais criticamos de uma posição costumeiramente superior, avançada ou moderna. Mais especificamente, nossa proposta é desconfiar principalmente dos atuais conceitos vigentes

nesse setor educacional e social: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica. Assim, desconfiamos que esses conceitos sejam aporias guiadas e possibilitadas pelas condições objetivas e materiais da escrita e toda prática a eles vinculadas a fim de promover suas realizações concretas e objetivas configuram mais experiências alquímicas que científicas. Ou ainda, não sendo isso, a hipótese que oferecemos como saída é a promoção de certa revolução social. Mas, sobre isso não sabemos ao certo qual seria e muito menos como ocorreria tal revolução, capaz de fazer emergir as condições objetivas de realização dos quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena.

Retomando o recorte epistemológico explicitado no início desta introdução, nosso objetivo foi estudar a realidade da educação escolar indígena e suas relações com a sociedade grafocêntrica e alfabética nacional e globalizada ou internacionalizada. Estruturada como um questionamento, nossa temática toma a seguinte formatação: quais as relações existentes entre a realidade da educação escolar indígena com a sociedade grafocêntrica e alfabética nacional e globalizada? Nesse sentido, há um caráter dual de nossa temática: de um lado a realidade da educação escolar indígena e de outro lado a sociedade grafocêntrica e alfabética nacional e globalizada. Tomando um posicionamento diante dessa dualidade, conforme a discussão realizada até este momento; lançamos anteriormente a seguinte hipótese: 1- o grafocentrismo alfabético ocidental e moderno vem levando os Estados, pesquisadores, educadores e as comunidades indígenas a proposições textuais por meio de semióticas narrativas internacionais, nacionais, regionais e locais que consistem em ser o principal elemento doutrinário, descritivo e comunicativo da realidade da educação escolar indígena na atualidade brasileira e o lugar – o texto como um lugar virtual e uma realidade histórica e geográfica – das transformações objetivas – visíveis – por excelência, já que para a realidade mundana, âmbito de aplicação das teorias fora da virtualidade dos pensamentos e dos textos, suspeitamos que as proposições textuais de conceitos vêm se revelando como aporias e as tentativas metodológicas de suas efetivações por meio de uma práxis alquímica e ideológica. Com isso, procuramos notar que o objeto de nossa tese não é exatamente a educação escolar indígena mundana no seio das aldeias e no fazer cotidiano dos indígenas: crianças, jovens, adultos, mulheres, homens, professores, estudantes, supervisores, coordenadores etc.

Em termos teórico-metodológicos, nossa vivência empírica enquanto pesquisador e educador junto a alguns sujeitos e algumas comunidades indígenas da etnia sateré-mawé no contexto da cidade de Parintins e região, localizadas no Baixo Amazonas formado pelos rios Waikurapá, Andirá, Marau e outros rios nos orientou a voltar nossa investigação não para as

inúmeras, diversas e fragmentadas particularidades emergidas em torno da educação escolar indígena desse povo em comparação a outros povos e modelos teóricos nacionais a fim de daí retirar uma síntese ou um recorte coerente de seus problemas e possíveis soluções. A realidade mundana, constituída por sujeitos humanos dessa etnia, junto aos estudos etnológicos que vimos realizando sobre as realidades indígenas no Brasil, motivou-nos a olharmos como objeto a realidade das proposições teóricas, doutrinárias e legislativas enquanto problemas textuais tanto científicos, teóricos e aplicados, quanto mundanos para os indígenas, em vez de soluções para as realidades educacionais indígenas então concebidas como problemas segundo as referidas perspectivas teóricas, doutrinárias, legislativas e conceituais geralmente fabricadas no âmbito das superestruturas estatais, acadêmicas, institucionais, jurídicas e organizacionais (indígenas ou não) condizentes com a base econômica. Concernente a um recorte e a uma reorientação epistemológica, nossa intenção é retirar o indígena como foco dos problemas teóricos, para considerarmos as teorias como foco dos problemas indígenas, pois vemos no exemplo clássico do conceito de analfabetismo recair sobre as sociedades ágrafas. Em suma, será que os problemas da educação escolar indígena não estariam localizados – também – nas proposições teóricas em vez de nas realidades mundanas? Não seriam tais proposições aporias e seus procedimentos alquimias ou mesmo ideologias capitalistas?

Não estamos dizendo com isso que antes da colonização e a despeito de toda e qualquer teoria contemporânea os indígenas não possuíam ou não possuem, respectivamente, problemas que podemos chamar de internos. A questão então colocada nos leva a pensar que a escola é um problema que os povos, etnias, grupos, comunidades etc. indígenas hoje tentam resolver de maneira deveras intrigante. Entretanto, é comum pensarmos que a escola é a solução para os problemas indígenas, quando que, na verdade, seja possível que os problemas indígenas, fruto ou não do contato, não sejam solucionáveis pela escola. Com efeito, esse ponto de vista pode ser ainda mais agravante se formos capazes de refletir que a escola, como uma sugestão, indução ou imposição do branco para o índio na resolução dos problemas educacionais, há muito não vem sendo adequada ou sendo capaz de resolver os problemas das próprias sociedades não-indígenas. A sociedade não-indígena parece distribuir mais problemas que soluções. Aliás, sabemos cada vez mais que a escola traz tanto problemas quanto soluções para a vida não-indígena hodierna, sendo que, conceitos como interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica, na sociedade globalizada, não podem ser e não são exclusividades da educação escolar indígena, mas necessariamente de

qualquer comunidade não-indígena seja ela qual for, histórica e geograficamente. Porém, esses mesmos conceitos vêm se deparando com problemas tão mais graves quanto os que as sociedades indígenas vêm enfrentando em suas escolas. Portanto, é para as proposições que decidimos olhar, pois, por mais que venham sendo apropriadas de modo horizontal pelas comunidades ou singularidades sociais e culturais, esse processo extensivo e paulatinamente profundo se dá via os agenciamentos do Estado por meio de seus órgãos, aparelhos e instrumentos como é o caso das legislações e das universidades; seus juristas e acadêmicos.

Doravante seguirá nosso trabalho de exposição monográfica e teórica das condições materiais de nascimento e existência do objeto de estudo apresentado: a realidade das proposições teóricas, doutrinárias e legislativas para a educação escolar indígena enquanto problemas textuais tanto para as ciências puras e as aplicadas quanto para as realidades indígenas. Supomos, portanto, que as mencionadas proposições textuais constituem uma realidade material virtual ou mesmo uma terceira realidade entre a realidade dos pensamentos mentais e as realidades mundanas e que age politicamente sobre essas e essas sobre aquela de modo dialético, por conseguinte, conflituoso e produtor de efeitos mais colaterais que propriamente resultados exatos previamente projetados em torno das proposições contidas em projetos. Mais exatamente, as principais proposições textuais analisadas e submetidas à uma crítica são os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena contemporânea contidos na legislação vigente: interculturalidade, bilinguismo, educação diferenciada e educação específica. Para tanto, desenvolvemos uma investigação científica sustentada tanto por uma metodologia procedimental de coleta, análise, exposição e organização dos dados textuais relevantes, quanto por uma metodologia interpretativa responsável pelo esforço de análise voltado à síntese do problema. Será notável para o leitor que o desenvolvimento de nossa interpretação possui uma espécie de alicerce ou base de segurança uma rigorosa e sistemática liberdade das reflexões filosóficas, operando considerações por meio de um fluxo contínuo e inevitavelmente transformador entre filosofia e ciência e suas críticas mútuas e retificadoras, no sentido de construirmos um exercício epistemológico em que a tentativa de trazer a experiência para o campo da produção textual mostra que o particular avança na negação do geral. Enquanto o geral realiza a negação do particular no estabelecimento de uma acirrada dialética até então sem síntese superadora das contradições, mas com algumas sínteses constituintes e partícipes do problema.

A análise dos pontos específicos dos textos legislativos sobre educação escolar indígena construída no último – sexto – capítulo, em dois momentos. O primeiro propõe uma

leitura no campo das produções ideológicas ou, por que não, idólatras, ou ainda, textólatra, tendo como base a produção da realidade sob as condições mentais, mundanas e textuais ou as de linguagem. Isto é, do texto legislativo como biombo ideológico cujas proposições de solução para a educação escolar indígena podem ser compreendidas como proposições alquímicas e não científicas; como identificam a si próprias. Suas proposições serão abordadas mediante a discussão sobre os quatro conceitos fundamentais atuais da educação escolar indígena: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica. A intenção é verificar a dialética desses textos em relação às realidades mental e mundana as quais eles estão dirigidos de modo específico. Estamos nos orientando pelos conceitos de aporia e alquimia a fim de tratar os quatro conceitos fundamentais em termos de proposições pretensamente científicas destinadas a uma práxis que pode ou não se realizar a depender das condições objetivas às quais estão submetidos ou por que as proposições são originariamente falsas por não possuírem condições objetivas possíveis para a realidade mundana fora das realidades ficcionais e virtuais da mente e do texto.

Não obstante, em um segundo momento; objetivamos aprofundar nossa análise sobre as contradições internas dos próprios textos tendo como base as exposições sobre quais seriam as condições objetivas prescritas nos textos como condição para a efetivação dos conceitos fundamentais, bem como se essa prescrição não é feita. Do ponto de vista científico, todas as proposições devem ser exequíveis em contextos experimentais críticos que são seus objetos no sentido da geração de conhecimentos ou produtos aproximados, de modo que, a retificação de teorias e métodos deve ser medida pela dimensão da discrepância entre as proposições e os resultados obtidos experimentalmente, bem como das contradições lógicas entre as proposições centrais e as mais periféricas responsáveis por sua sustentação teórica voltada para a prática.

A produção textual é crescente e diversificada, mas geralmente orientada, criticamente ou não, pelos textos governamentais, em especial as legislações referentes à – articulação entre – educação nacional e indígena. Aliás, os quatro conceitos fundamentais contidos na legislação e em outros textos governamentais doutrinários como cartilhas, manuais, parâmetros, diretrizes etc. vêm sendo tão determinantes, certamente devido aos seus aspectos legais, que boa parte dos trabalhos científicos e pedagógicos nessa área é orientada por eles no sentido da busca por efetivá-los na prática por meio de recortes temáticos. De uma forma ou de outra as produções científica em questão acabam por realizar algumas experimentações das proposições atuais para a educação escolar indígena, como interculturalidade, bilinguismo,

diferenciada e específica, mas sem desenvolverem questionamentos críticos sobre a viabilidade dos mesmos conceitos, de modo a se sustentarem como paradigmas necessários e irrecusáveis para o governo educacional das escolas indígenas na contemporaneidade. Parece atuar nesse campo certo imperativo categórico acerca de um “dever-ser” atual da educação escolar indígena no sentido de seus conceitos fundamentais, implicando uma contradição central entre proposições científicas e proposições legislativas ou doutrinárias, mesmo porque toda e qualquer proposição feita guarda uma doutrina. As primeiras, apesar de terem um teor doutrinário, devem gozar de uma liberdade e de uma dinamicidade tal que é incompatível com a rigidez das segundas. De outro modo, nem sempre os apontamentos das pesquisas científicas surtem efeitos “imediatos” no campo doutrinário das legislações e das práticas. O próprio processo de construção de uma proposição doutrinária em relação a uma proposição científica apresenta aparelhos e métodos mais lentos em relação aos procedimentos científicos. Portanto, mesmo os trabalhos científicos e pedagógicos que venham discutir temas específicos como alfabetização, aprendizagem, currículo, metodologia de ensino e conhecimentos tradicionais devem ser construídos com base nos quatro conceitos fundamentais mesmo que eles possam ser falsos ou mesmo aporias em busca de alquimias metodológicas de sua realização, pois são forçados pela superestrutura e infra-estrutura que as sustentam.

Para atingirmos o momento de culminância de nossa tese, mencionado acima, necessitamos antes realizar um estudo, exposto no segundo capítulo, sobre conceitos como experiência, linguagem e realidade, os quais estão atrelados a conceitos voltados para a crítica, os de aporia, alquimia e ideologia, por termos verificado a presença subjacente dos mesmos em relação ao objeto aqui investigado: a realidade das proposições teóricas, doutrinárias e legislativas para a educação escolar indígena enquanto problemas textuais tanto para as ciências puras e as aplicadas quanto para as realidades indígenas. O segundo capítulo, então, é constituído por uma discussão sobre experiência, linguagem e realidade e suas relações com termos como aporia, alquimia e ideologia a partir de uma revisão das principais teorias do conhecimento as quais separamos em dois grupos. Os elementos do GRUPO A concebem a realidade com prevalência dos aspectos mentais e subjetivos centrados na transcendência. Já o GRUPO B abarca as correntes de pensamento atentas aos aspectos mundanos e objetivos da realidade centrada no imanente. Ao primeiro grupo correspondem as seguintes perspectivas teóricas: idealismo, nominalismo, racionalismo, alquimia e semiótica da linguagem. No segundo grupo encontramos os seguintes elementos: materialismo,

realismo, empirismo, positivismo e experimentalismo semiótico. Existem ainda algumas categorias que são influenciadas e exercem influências mediante participação tanto no GRUPO A quanto no GRUPO B. São eles: a semiologia, mais correspondente ao primeiro grupo, especificamente à semiótica da linguagem ou, como ouviremos falar, linguística semiótica; a semiótica, mais próxima do segundo grupo e exatamente atrelada ao experimentalismo semiótico ou semiótica dos sintomas. Ao lado desses temos ainda a fenomenologia, por ser uma perspectiva teórica que tenta ler os princípios e motivações imanentes e transcendentais dos fenômenos primeiros da consciência. E por último encontramos o estruturalismo enquanto uma visada que localiza o estatuto e o governo da realidade prática em alguma espécie de arquitetura mental de pensamento coletivo, ao mesmo tempo em que essa mesma arquitetura é material ou mesmo corporal.

Dentre os componentes deste quadro, nosso horizonte teórico é constituído por aqueles que compõem o GRUPO B, contando ainda com o racionalismo do GRUPO A. De modo mais detalhado, daremos destaque às seguintes correntes epistemológicas: materialismo, realismo, racionalismo, experimentalismo e semiótica. A fenomenologia nos acompanhará também não em termos de corrente de pensamento, mas como uma etapa necessária para a construção do conhecimento segundo a semiótica. Devemos ainda localizar que o materialismo e o realismo são as condições objetivas de toda a realidade. Enquanto o racionalismo e a fenomenologia são as condições subjetivas da realidade ou do realismo. A semiótica é o modo como o subjetivo e o objetivo interagem e se apreendem na construção dialética das realidades, enquanto que o experimentalismo é a possibilidade prática e científica de verificar, firmar e confirmar as correspondências dialéticas entre o mental e o mundano. Vemos que a semiótica intervém como um ponto de vista mais amplo em relação à linguagem ou semiologia, pois não entende que os aspectos linguísticos sejam os únicos possíveis ou privilegiados para a consolidação de dialéticas entre o subjetivo e o objetivo. Esse processo pode se dar de inúmeras formas com atividades sógnicas que questionam e relativizam o vislumbramento ocidental grafocêntrico alfabético.

Não obstante, a semiótica não seria um processo exclusivo da mente humana, mas próprio de qualquer outra mente ou de qualquer contexto objetivo onde co-existam objetos se relacionando e se transformando entre si. Temos, portanto, uma semiótica mental, outra mundana e, ainda, a semiótica textual, que apesar de não poderem se diluir umas nas outras de modo a produzir uma síntese única, universal e absoluta, cada qual resiste em suas limitações materiais, mas de modo a serem transformadas umas pelas outras nas dinâmicas de interação

por meio de signos e suas relações semióticas. Entre essas três instâncias semióticas, vimos observando que podem ocorrer interações onde haja prevalência da relação entre dois elementos, com ligeiros ou graves apagamentos ou ocultações de um deles. Para este trabalho, estaremos destacando como a interação entre a mente e o texto em detrimento do mundano produz uma realidade no campo da educação escolar indígena por meio de proposições destinadas a experimentações no campo das realidades mundanas, mas cujos fracassos e efeitos colaterais apontam discrepâncias entre elas, revelando, portanto, alguns indicativos sobre a possibilidade dessas mesmas proposições estarem sendo formuladas como aporias – ou falsas proposições – e as tentativas de sua efetivação enquanto alquimias cujas resoluções se dão pela via dos efeitos colaterais ou pelo caminho dos desenvolvimentos literais e artísticos de símbolos enigmáticos.

A base teórica para esse movimento construtivo de nossa hipótese de estatuto semiótico da realidade é oferecida pelas obras de Peirce e de Bachelard, além de seus dois principais estudiosos brasileiros: Ibri (1992) e Japiassú (1976), respectivamente. O estatuto semiótico da realidade é bem mais modesto que o dos estruturalismos fisiológicos ou mesmo semiológico. Aceitando e adotando a sugestão de Peirce (2005, p. 261, *passim*) nosso postulado da realidade não parte de qualquer filosofia ou ciência que “[...] baseia nosso conhecimento do mundo externo em nossa autoconsciência”. Considerar uma hipótese dos processos subjetivos ou anti ou antefenômênicos equivale apenas a uma “[...] hipótese necessária para explicar o que acontece naquilo que habitualmente chamamos de mundo externo”. Não tem sentido empreender uma ciência enquanto exercício de autoconsciência sem considerar a realidade mundana, justamente porque o sentido de nossa existência em termos físicos é o mundo externo, não havendo força primitiva que diga respeito a uma inclinação que tenta nos levar ao autoconhecimento de nosso avesso, senão o movimento da realidade mundana que entra em contradição ou confluência com o real de nosso corpo, em especial nossos pensamentos, nos levando a dúvidas ou certezas.

Porém, a adoção das abordagens teóricas de Peirce e de Bachelard estão aqui presentes não apenas pelo que estudamos sobre o realismo da realidade, mas também e necessariamente como esse se aparta do e relaciona com os realismos da mente e o da linguagem. Embora a mente humana possa imaginar ao infinito e sua literatura possa se desenvolver até o campo de realismos mágicos e surrealismos, se o sujeito não for um louco tudo indica que o cume ou cumprimento de toda satisfação está na realização de um pensamento na esfera da realidade mundana: o ato. Entretanto, ambos os pensadores nos vêm ensinando, por meio das leituras

que deles estamos fazendo, que apesar da base existencial ou lugar das operações científicas, seja o pensamento e a linguagem em relações esporádicas e experimentais com o cotidiano mundano, é justamente com relação a essa base que devemos lançar nossas objeções e críticas, para que então, por meio de novos experimentos possamos retornar de modo diferente para a realidade mundana. Assim, quando algo ocorre empiricamente errado não é o real que temos de corrigir, mas sim nossos pensamentos, as proposições que nos orientaram no experimento; pois embora eles sejam os criadores das ciências enquanto realidade humana, são eles mesmos seus obstáculos (Cf. BACHELARD, 1996, p. 17). A mente e a linguagem quando em contato com a realidade mundana podem desviar-se dela apesar de por ela motivadas no sentido de percorrer caminhos de realismos ficcionais cuja evidência existencial pode nos fazer distanciar do verdadeiro campo da ciência, a realidade objetiva. Mesmo a mente e os pensamentos, elementos subjetivos por excelência, só podem se tornar objetos da ciência caso forem objetivados, arrancados do nível oculto ou invisível da realidade. Não obstante, o subjetivo humano que realmente nos interessa é aquele constituído a partir das relações da mente com o mundo objetivo, seja esse o mundano ou o textual. Caso existam ideias inatas, supomos que essas devam ser de outra ordem impossível para nossa racionalidade científica. Limite que anunciamos com muita tranquilidade, já que a ciência deve operar, a nosso ver, uma noção kantiana, nos parâmetros daquilo que é possível saber e fazer, pois do contrário proporemos aporias e alquimias. Voltamo-nos, assim, para o subjetivo, desde que ele seja uma hipótese explicativa do que nos ocorre objetivamente, nas situações em que o objeto exerce sobre nós: resistência. E já no momento da resistência a dialética como influência e transformação mútua permitem dizer que o contato com o objeto implica uma transformação identitária do sujeito e do objeto.

Tanto para Bachelard (1990, p. 19 e 25) quanto para Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. 28 e 26) o principal dado da realidade em sua existência objetiva é a resistência material exercida por um elemento sobre o outro. Para ambos pensadores, a segunda e imediata prova da realidade material, um pouco mais difícil de identificar seus produtos e processos, é a transformação dos materiais, para Bachelard, suas misturas, para Peirce, suas recognições, provocadas pela interação dialética conflituosa entre sujeito e objeto – entre dois elementos – no campo do pensamento e suas formas de representação como é o caso dos textos. Para nós, as resistências que as realidades mundanas da educação escolar indígena nos impõem devem ser critérios privilegiados de questionamento e crítica de nossas proposições teóricas e conceituais de modo a possibilitar que desconfiemos delas, bem como esse movimento se

atrela aos dizeres das comunidades científicas sobre as proposições lançadas à referida realidade educacional. Para Bachelard (1996, p. 61), concernente ao espírito científico, “[...] um fracasso material é de imediato um fracasso *intelectual*, já que o empirismo científico [...] apresenta-se como inserido num contexto de hipóteses racionais”. Para Peirce (2005, p. 270) um signo deve ser capaz se conectar a outro signo do mesmo objeto ou ao próprio objeto não apenas no âmbito da razão mental, mas no da realidade externa, de modo que as palavras não teriam utilidade – científica – se não pudessem ser conectadas em sentenças ou proposições por meio de uma cópula real responsável por ligar os signos de uma mesma coisa. Ou seja, “[...] uma paridade entre os experimentos e os resultados dos experimentos, [...] consiste no fato de os resultados seguirem os experimentos de acordo com uma hipótese prévia [...]” (PEIRCE, 2005, p. 26). Tanto para Bachelard, quanto para Peirce a empiria científica só é possível mediante predições ou hipóteses racionalizadas mediante muita reflexão e estudo. Isso se deve à consciência de que a ação deve ser governada pela razão, sendo que o mecanismo central desse governo é uma proposição colocada entre o mental e o mundano.

Notemos que Peirce não está falando de um signo para muitos objetos nas trilhas da variedade, mas de muitos signos para um objeto conforme exige a circunscrição científica ou recorte epistemológico. Bachelard (1996, p. 38) ensina que o pensamento pré-científico ou alquímico não “[...] *procura a variação, mas sim a variedade*. [...] a busca da variedade leva o espírito de um objeto para outro [...]”. Sendo o pensamento e o experimento científicos diferente da alquimia cujos pensamentos e cujas palavras ou termos simbólicos não se sentem criticados pelos fracassos das experimentações, pois a culpa sempre recai sobre a matéria inadequada, sobre o vil metal, o que significa que o alquimista crê na existência futura, o tempo certo, das condições objetivas de realização mundana de suas ideias (Cf. BACHELARD, 1996, p. 62), não levando em conta que seus pensamentos possam ser aporias originais, rigorosas e coesas. Não devemos, por conseguinte, esquecer que consideramos, ainda, na mesma medida, como elemento crítico das proposições outras proposições provindas de outros discursos, em especial o epistemológico, constituindo assim o campo da alteridade científica entre os cientistas e os filósofos, tal como tentamos realizar e posicionar este trabalho de tese. “O trabalhador isolado deve confessar 'que ele não teria achado isso sozinho'. Esse progresso dá às ciências uma verdadeira história de ensino cujo caráter social não pode ser desconhecido” (BACHELARD, 1977, p. 132). Sobre isso, reflete Bachelard (1996, p. 19) que um “[...] obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, entravar a

pesquisa”. Os hábitos de pensamento geralmente estão ligados a palavras, a proposições que podem rememorar ideias separadas da objetividade como se fossem núcleos simbólicos por onde a mente ou “[...] se volta para si mesmo e se imobiliza” (BACHELARD, 1996, p. 56). Nesse sentido, tanto a experiência quanto a ideia não podem ser colocadas “[...] antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico” (BACHELARD, 1996, p. 29).

Todavia, o corpo teórico construído pelas aproximações entre Bachelard e Peirce concernente aos apontamentos sobre a necessidade de estudo e crítica acerca das proposições supostamente científicas que deixam escapar um aspecto crucial e subjacente na produção da ciência moderna, os problemas econômicos. É evidente que ambos os pensadores não ignoram esse problema, em especial as questões referentes às polêmicas políticas no interior das comunidades científicas, bem como entre elas, sendo que em suas obras aqui e acolá podemos ler algumas objeções assistemáticas e esporádicas. As questões da idolatria e da textolatria, bem como os questionamentos relativos às aporias e alquimias não se limitam a problemas gnoseológicos vinculados às respostas ou seduções formuladas de imediato nas primeiras experiências como se fossem puramente científicas. Trata-se de um processo em que os ídolos baconianos são reinterpretados em termos de ideologias segundo o marxismo. Conforme Seixas (1981, p. 76), do “[...] mesmo modo que Bacon acreditava que a localização dos *idola* conduziria o homem ao verdadeiro conhecimento, [...] Marx e Engels reclamavam para o materialismo dialético a condição de ponto de vista não-ideológico”. É possível que às primeiras épocas das ciências essas enfrentassem apenas problemas cognitivos puros e os enfrentamentos relativos aos dogmas religiosos; referindo-nos aos tempos quando a ciência não possuía o valor e a confiança das pessoas que hoje possui. Entretanto, os poderes produtores e geradores de objetos da ciência hodierna fazem dela um objeto de grande interesse por parte de políticos e economistas. A ciência moderna foi paulatinamente se constituindo como um signo capaz de governar os realismos mentais, textuais e mundanos das humanidades. As sugestões das ciências passam a ser ordens; imperativos atuantes pelas vias do materialismo da mente por meio de suas ideias, na medida em que ela deixa de ser puro empirismo e experimentações demonstrativas e passa a oferecer maior valor às hipóteses e às proposições teóricas como guias das experiências. As experiências, nesse sentido, não negam ou confirmam o objeto apenas, mas colocam as ideias como objetos de reflexão, de revisão e de retificação: a razão, a filosofia e a ciência voltam-se contra si mesmas. Não obstante, a partir do momento em que as proposições científicas deixam de restringir seu governo às

metodologias laboratoriais e passam a constituir instrumentos governamentais de pessoas, as ideologias políticas e econômicas participam e governam as produções científicas, fazendo da ciência uma ideologia, uma idolatria ou uma textolatria capaz de revelar verdades ao mesmo tempo em que vela tantas outras.

Com isso, não podemos deixar de fazer operar como pano de fundo uma perspectiva marxista em prol do fortalecimento de uma crítica das proposições já contidas em Bachelard e Peirce devido aos vínculos das proposições pretensamente científicas relativas aos indígenas com as ideologias políticas e econômicas de nossa época entremeadas com muitos e variados aspectos das Ciências Humanas, principalmente os discurso em defesa das culturas tradicionais. Nesse contexto, podemos perceber certo investimento crescente dos interesses políticos e econômicos da globalização nas Ciências Humanas e não mais apenas dos produtos das Ciências Naturais e Exatas capazes de serem convertidos para interfaces comercializáveis. De outro modo, a expansão das Ciências Naturais e Exatas passa a depender do desenvolvimento conceitual e prático das Ciências Humanas no sentido da criação de estratégias ideológicas e culturais capazes de fazer com que a população ou o senso-comum de um modo geral aceite e incorpore os produtos da ciência em seu cotidiano, já que a ciência como símbolo, bem como seus produtos, passa a obedecer a mecanismos próprios das dinâmicas culturais, em especial os da chamada Indústria Cultural. Por outro lado, os produtos ou manifestações que podem ser compreendidos como genuinamente culturais e não científicas nascidos no seio de comunidades indígenas, intrincadas com suas necessidades de sobrevivência material, por mais simbólicas que possam parecer, devem receber algum tipo de tratamento científico – engenharias, arquiteturas, ciências da comunicação, marketing, designer – para poder atingir condições materiais e simbólicas que permitam que certos conteúdos “primitivos” circulem do local para a esfera global: nacional e internacional. As mídias, por assim dizer, depuram e traduzem os fenômenos que representam antes de difundi-los socialmente.

Os interesses ideológicos, econômicos ou culturais se revestem de proposições científicas, na mesma medida em que as proposições científicas se revestem de interesses culturais. Em torno dos termos “ciência” e “cultura” foram historicamente construídas e associadas idolatrias e textolatrias motrizes capazes de fazer com que as mentes tomem um pelo outro em uma dialética de fortalecimento mútuo, de modo que, mesmo a ciência questionando a cultura e a cultura a ciência, ambas parecem desembocar na síntese econômica do lucro industrial ou da Indústria Cultural, a qual não progride sem as Ciências Naturais e

Exatas na construção de tecnologias enquanto objetos de consumo e de transformação semiótica das realidades sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais tanto das comunidades já modernizadas quanto daquelas consideradas tradicionais. Refletindo sobre os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica, pudemos ver que a principal justificativa da existência e da persistência social é a transformação da escola indígena, por meio de tais conceitos, em instrumento ou arma de revitalização, manutenção e fortalecimento das chamadas culturas tradicionais indígenas. Isso significa que são conceitos posicionados criticamente diante do desenvolvimento tecnológico, político, cultural e econômico do capitalismo pelas vias da ciência moderna, em especial as exatas e naturais. Contudo, são conceitos que possuem uma base científica no campo das Ciências Humanas capaz de nortear algumas batalhas contra as Ciências Naturais e Exatas enquanto entidades animadas. Diante dessa dialética, em que medida podemos confiar na efetividade dos quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena atual? Além de cientificamente falsos não seriam também ideologicamente falsos? Será que tais conceitos não estariam vinculados a interesses econômicos ainda maiores? Não seriam, portanto, tais conceitos armadilhas do capitalismo? Ou ainda, armadilhas de nossa imaginação científica?

Não obstante, nossa crítica marxista às proposições conceituais da educação escolar indígena contemporânea se desenvolverá, junto aos posicionamentos de Peirce e Bachelard, por meio das reflexões de Gramsci (1995, p. 64) acerca das relações entre ciência e ideologia implicadas na problemática dos vínculos dos intelectuais – cientistas, filósofos e lideranças – com a ideologia econômica do capitalismo, principalmente no que concerne à dialética entre superestrutura, infra-estrutura e o conceito de práxis. Nossa leitura gramsciana contará com o apoio de um estudo elaborado por Gruppi (1978) sobre o conceito de hegemonia em Gramsci. Estaremos ainda, na mesma medida, apoiando-nos no pensamento do próprio Marx (2007), em específico a crítica da linguagem que ele realiza em seu “A miséria da filosofia”. Outros dois estudiosos do problema exposto a orientar nossa crítica são Williams (1979), o mais clássico na operação do pensamento marxista no campo da cultura ou o inaugurador dos Estudos Culturais, e Jameson (2001), com seus estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo em relação à cultura. Teremos como literatura de apoio de alguns leitores diretos de Marx, quais sejam: Castoriadis (1982), Mészáros (2006), Kosik (1976) e Seixas (1981). Em suma, tentaremos observar por essas lentes marxistas o quanto que em relação aos indígenas os problemas coloniais pouco se alteraram de modo fundamental com o

desenvolvimento do capitalismo. Em outros termos, é possível observar muitas transformações superestruturais, ao mesmo tempo em que notamos um aprofundamento dos movimentos infra-estruturais do capitalismo fortemente influentes na vida indígena ou na infra-estrutura tradicional indígena como a base de todo desenvolvimento cultural.

Ideologia deverá ser compreendida neste trabalho não como ideias falsas ou mentirosas, mas como um sistema de ideias que possui sua existência realista na mente, na linguagem orientando o fazer humano. Mas, a ideologia, mesmo gozando da existência realista e materialista, não significa que suas proposições sejam adequadas às condições materiais objetivas da realidade mundana, configurando-se, também como ideias ou textos não realizáveis, de modo a limitar sua práxis nessas duas instâncias materiais da superestrutura. Assim, apesar de uma ideia não modificar as condições econômicas de uma pessoa ou grupo, ela pode se desenvolver, se desenrolar e se transformar nas esteiras materiais fornecidas pelos aparatos superestruturais do Estado e do capitalismo, tal como ocorre com as instituições, em especial, aquelas que permitem um pensamento realizar seu movimento no campo dos discursos virtuais, como é caso das academias literárias ou mesmo dos grupos de cientistas cujas pesquisas e hipóteses não são passíveis de saírem das abstrações. Um exemplo emblemático dessa noção está no prefácio de Marx, em “A ideologia alemã”:

Era uma vez um homem honesto que achava que os homens só se afogavam na água porque estavam convencidos da ideia da gravidade. Se expulsassem tal ideia de sua cabeça, afirmando ser ela uma superstição, uma ideia religiosa, eles estariam totalmente à prova de qualquer perigo da água (*apud* WILLIAMS, 1979, p. 63).

Nesse ponto, observamos o corpo estar limitado a uma física ou educação física em relação à qual o pensamento tem pouca efetividade imediata, mas que ainda possui alguns princípios e correspondências capazes de dialeticamente e paulatinamente fazer tentar retirar tal corpo da situação descrita para além de sua vontade. Nesse sentido, superestrutura e infra-estrutura são aqui consideradas de modo prático e visível. A segunda categoria é interpretada como sendo a base mais elementar e fundamental das relações econômicas entre os sujeitos humanos e sustentada em que condições ela se realiza: a base da relação de um sujeito que não sabe nadar com a água é a impossibilidade de seu corpo flutuar e se locomover intencionalmente no ambiente aquático; estamos falando de uma força bruta, onde a razão deverá atuar com parcimônia para converter a situação, mas sem garantias absolutas de que

isso ocorra. Pensando na questão da propriedade conquistada com violência pelos tempos anteriores à Modernidade, mas que essa goza das conquistas daquela como foi o caso da escravidão, o sujeito trabalhador hoje está submetido a uma força bruta do passado; como que seu corpo não lhe pertencesse, mas que sua existência está submetida a uma condição de relação entre ele e outro. Enganam-se quem acredita que o capitalismo é a libertação do homem da escravidão para a condição de proletariado, pois sua vida ainda continua dependente de um senhor mediante seu esforço físico e moral: uma escravidão mascarada. Marx (2007, p. 102) alertara certa vez que:

[...] a escravidão direta é o eixo da indústria burguesa, tal como as máquinas, o crédito, etc. Sem a escravidão não há algodão; sem algodão não há indústria moderna. Foi a escravidão que deu às colônias o seu valor, foram as colônias que criaram o comércio mundial, que é a condição da grande indústria. Assim, a escravidão é uma categoria econômica da maior importância.

A sobrevivência física de um sujeito humano está condicionada à autorização do “dono” da natureza no sentido da conversão de suas riquezas em energia para o corpo do trabalhador e do dono do capital e conseqüentemente para o sonho e para a cultura enquadrados pela relação de base. A superestrutura é formada pelos modos ou estratégias de como podemos gozar das riquezas da natureza e suas conversões para as necessidades humanas, assim como alguém que está pretendendo aprender a nadar tenta de inúmeras formas superar essa dificuldade em relação à água. Muitos irão denunciar praticamente a superestrutura em sua forma jurídica e política, mas, antes há que se ter uma polícia ou exército como condição bélica de violência para a manutenção de uma lógica infra-estrutural. Mantido isso, desenvolvem-se proposições e argumentos jurídicos, políticos, científicos, educacionais, estéticos etc. A fim de criar um sistema de ideias; uma ideologia ou mesmo idolatria e textolatria cuja práxis é afastar as consciências do real fundamento dialético e semiótico da realidade: as relações de força e violência.

Compreendemos práxis como uma ética implicada na necessidade de aplicação de um pensamento – teoria – no sentido de transformar a natureza conforme ele dada as condições materiais e objetivas de sua realização e efetivação, de modo que uma ideia clara não é sinônimo de um plano exequível. Por conseguinte, toda práxis é relativa a um sistema teórico superestrutural que visa preservar a infra-estrutura ou transformá-la. Assim, as ideologias e as instituições produzidas pelo movimento econômico do capitalismo lutam cotidianamente para

manter a atual infra-estrutura ou base das relações materiais econômicas entre os seres humanos. Para tanto, possui uma série de ciências particulares que produzem conhecimentos capazes de serem praticados em prol da manutenção da infra-estrutura. Além da ciência, a política, o direito e a cultura são manipulados em prol da manutenção do capitalismo. A práxis ou filosofia da práxis sugerida por Marx e Engels constrói uma ética em que sua teoria geral da sociedade, o materialismo histórico e dialético, deve lutar contra a práxis ideológica capitalista que mascara os fundamentos da realidade econômica em termos sociais, políticos e culturais, bem como deve tentar atingir os estados da infra-estrutura a fim de eliminá-la tal como se encontra no sentido da promoção de uma revolução.

Entretanto, essa espécie de projeto materialista histórico e dialético de revolução a ser implementado contra o capitalismo possui suas contradições internas, na medida em que fere o princípio do desenvolvimento histórico como inconsciente ou efeitos colaterais. De certo modo, o marxismo pode ser uma ideia separada do ser e da natureza. Na medida em que o marxismo desenvolve uma teoria da sociedade e uma filosofia ou ética da práxis no sentido de sua transformação implica uma confiança na teoria ou na ideia de um modo aparentemente hegeliano, por assim dizer. Como destacamos há pouco o ponto de vista marxista, nas palavras de Gramsci (1995, p. 66), da ciência moderna se desenvolver a partir de sistemas de hipóteses, igualmente para a epistemologia de Bachelard (1996), o marxismo não escapa dessa condição que o deixa no limiar das práticas ideológicas do pensamento separadas do ser, da natureza, do trabalho, da infra-estrutura. Vemos, portanto, à maneira que indica Castoriadis (1982, p. 90), o projeto revolucionário marxista se tornar uma aporia, a não ser que ele seja constantemente retificado, revisto, relido e, por que não, superado. Com Gramsci (1995, p. 69) lemos que o trabalho científico: “O trabalho científico tem dois aspectos principais: um que retifica incessantemente o modo do conhecimento, retifica e reforça os órgãos sensoriais, elabora princípios novos e complexos por indução e dedução [...]; o outro que aplica este complexo instrumental [...]”.

Em suma, a filosofia da práxis proposta e desenvolvida pelo marxismo tem como fundamento principal não se tornar um dogma, de modo que seus próprios critérios de crítica devem recair sobre si mesma de modo verdadeiramente intrínseco e orgânico. Por isso, tudo que o leitor aqui está acompanhando na perspectiva de um eu em relação a um ou vários outros, deve refletir sobre o próprio texto que está lendo como se nós fossemos um outro do qual falamos, pois, se o materialismo histórico e dialético estiver certo, todo pensamento e toda práxis deve conter contradições. Levando à frente os objetivos específicos deste trabalho,

devemos nos perguntar sobre qual seria a práxis ou as práxis imbricadas nos quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena? Quais serão seus efeitos colaterais?

A partir do horizonte teórico apresentado demos prosseguimento à construção textual de nosso trabalho de tese oferecendo dados históricos e etnológicos sobre a constituição de nosso objeto. Para tanto, retomamos brevemente à história colonial da educação indígena vinculada aos padres e aos colonos, tendo como local de realização os colégios e os espaços privados, respectivamente. Nossa intenção foi organizar alguns dados históricos e culturais da colonização lusitana na América no sentido de demonstrar como a realidade indígena e da educação indígena institucionalizada é construída eminentemente por textos de naturezas diversas como cartas, notas, teses, legislações, ditos régios, crônicas etc. De certo modo, tentamos radicalizar um ponto de vista em que é possível afirmar que a realidade colonial da educação indígena institucionalizada encontrava-se existente mais nas proposições imagéticas e nas textuais do que propriamente na realidade mundana, configurando realidades semióticas com base em idolatrias, textolatrias e ideologias. Com essa finalidade, escrevemos o terceiro capítulo pautados na história do desenvolvimento cultural durante a colonização espanhola dos indígenas da América Central, especialmente onde hoje conhecemos como México, ao mesmo tempo em que estabelecemos algumas relações com a colonização lusitana.

Escolhemos esse caminho porque existe uma considerável literatura sobre o papel do uso estratégico e semiótico de imagens cristãs por parte dos padres espanhóis no combate às idolatrias nativas e no governo dos indígenas. Comparada à colonização lusitana, o problema da idolatria e a manipulação semiótica de imagens na colonização espanhola do México foi superior. A nosso ver, os jesuítas portugueses prosseguiram com suas tarefas mediante investimentos em intervenções textuais escritas e alfabéticas no seio das realidades indígenas. Entretanto, tanto espanhóis quanto portugueses empreenderam proposições estratégicas e semióticas de destruição e de estabelecimento de governo sobre as realidades semióticas tradicionais indígenas configurando realidades virtuais no campo da linguagem a fim de que essas forçassem a reforma completa das realidades mentais e mundanas dos indígenas. Conforme a compreensão de Peirce (2005, p. 168), a proposição é um tipo de signo “[...] geral que não existe, mas que governa os existentes ao qual os individuais aquiescem”. Ao menos entendemos que a aquiescência dos particulares é o objetivo das proposições gerais. Entretanto, na educação escolar indígenas é comum verificar, como em qualquer outra realidade, a adesão dos individuais entre si, mas por força das proposições gerais explícitas e conscientes, com as quais, aliás, muitas vezes se opõem.

O quarto capítulo é dividido em duas partes. A primeira aborda alguns aspectos da construção textual sobre a destruição e o governo dos indígenas e também acerca da educação indígena colonial sob a visada jesuítica desde os primeiros tempos. Buscamos mostrar o desenvolvimento paralelo das realidades mundanas e a textual da situação indígena na Colônia em relação às proposições para o governo dos indígenas. Doravante, apresentamos algumas situações relatadas pela literatura historiográfica sobre as preocupações acerca da educação indígena na época, as quais mostram como os efeitos sociais e culturais esperados mediante as proposições de reforma da vida indígena tradicional no sentido de uma vida cristã e civilizada geralmente fracassavam na exatidão planejada, mas eram certas em seus efeitos colaterais imprevistos. Tais efeitos colaterais são os resultados de uma série de variáveis irracionais, incontrolláveis e imprevistas, já que a realidade colonial não era formada pelos sujeitos colonizadores e os indígenas objetos, mas sim de dois tipos de sujeitos, índios e colonizadores, sendo que ambos os tipos eram ainda fragmentáveis em muitos outros grupos e tipos humanos. Dessa forma, diferente do que os jesuítas pensavam ser as proposições bíblicas universais e absolutamente verdadeiras, as mesmas se revelavam no campo do que Peirce (2005, p. 168) compreende como sendo uma “experiência colateral”, fazendo das intenções iniciais e projetivas aporias e seus encaminhamentos práticos alquimias capazes de no máximo promover efeitos outros que aqueles desejados. O objeto real sempre se mostra como dinâmico e muito além das possibilidades apenas indicativas dos signos que o representam e, na medida em que existem no mínimo dois, o sujeito das proposições e o sujeito da recepção, a esse último, na condição de intérprete, sobra-lhe as descobertas pela via das experiências colaterais. Essa noção de “efeito colateral” está bastante condizente com a conceituação de história formulada por Marx e Engels, quando dizem que “[...] a história é o mundo das intenções inconscientes e dos fins não desejados” (*apud* CASTORIADIS, 1982, p. 59). Na segunda parte do quarto capítulo realizamos uma breve revisão e apresentação historiográfica do desenvolvimento textual da educação indígena na Amazônia da época colonial sob as condições interpretativas propostas por nosso referencial teórico.

No decorrer do quinto capítulo demos ênfase à literatura historiográfica sobre o trabalho indígena na colônia como uma das vias educacionais ou educativas coloniais sobre os indivíduos e os grupos nativos. A necessidade da mão-de-obra indígena era um imperativo para a promoção e efetivação da sobrevivência dos novos habitantes da região, fragilizados por suas condições objetivas, bem como visando a geração de riquezas esperadas pela Coroa, pelos colonos e pelos comerciantes portugueses. Apesar das muitas objeções jesuíticas e

textuais lançadas contra a escravização indígena e mesmo em desfavor relativo a outros modos de exploração da força de trabalho dos nativos, a economia demonstra ser uma daquelas forças brutas da realidade que age com resistência contra nossos pensamentos e em negação a nossas proposições no campo das experiências. Em outras palavras, a questão da relação entre trabalho e economia é a régua mais adequada para mensurar os poderes concretos das proposições virtualizadas por textos. Não sendo algo restrito ao passado, a questão da força de trabalho indígena ou seus outros papéis na economia do Estado Nacional contemporâneo, vemos que muitas das proposições legislativas sobre a vida e a educação escolar indígena esbarram em interesses econômicos que transcendem as dinâmicas locais das comunidades. Nesse caso, tais proposições podem ser vistas como aporias na medida em que elas estão lançadas no interior de dinâmicas objetivas não favoráveis para seu florescimento enquanto proposições verdadeiras e possíveis. O exemplo mais emblemático é o problema da posse e usufruto das terras ou territórios indígenas. O dado concreto é que as duas últimas Constituições Federais previram na letra da lei resolver as demarcações das terras indígenas em cinco anos após suas promulgações, sendo que nenhuma delas foi cumprida. Essa questão é importante para a educação escolar indígena atual pelo fato de essa ter como uma das justificativas a formação do cidadão indígena para o usufruto de seus direitos, como se a informação e o estudo fossem suficientes para impedirmos as injustiças contra nossos pensamentos, textos e corpos.

As considerações de encerramento deste trabalho evidenciam as mudanças textuais que vêm ocorrendo, assim como muitas manutenções vêm sendo garantidas, sejam mais ou menos positivas segundo a perspectiva da legislação. Já no contexto da realidade mundana, mudanças sempre ocorrem porque, independentemente da colonização, é possível que não exista povo que se fixou em um tipo cultural, independentemente da existência ou não dos europeus. Todavia, refletindo sobre as proposições legislativas notamos que de seus empreendimentos resultaram muitas mudanças, mas por efeitos colaterais, em vez de cientificamente exatos. Fora as transformações específicas que macro ou micro-físicas vêm ocorrendo em cada comunidade, às quais seria necessário um trabalho sistemático, sistêmico, minucioso e longo da parte de inúmeros pesquisadores e grupos de pesquisa para coletar, sistematizar e publicar uma obra de particularidades; é possível apontar, correndo os riscos que as generalizações nos oferecem, uma significativa alteração que vem ocorrendo no mundo indígena devido à escola: a divisão capitalista das sociedades indígenas; a emergência de novos tipos de liderança, distantes das bases e mais próximas das estruturas do Estado; o

abandono da infra-estrutura tradicional pela superestrutura nacional e internacional; a substituição da infra-estrutura tradicional pela infra-estrutura capitalista e nacional; do gozo das riquezas infra-estruturais tradicionais aos caminhos da estrutura, tudo isso coloca em evidência os conceitos fundamentais da educação escolar indígena e suas finalidades até então propostas de revitalização, proteção e fortalecimento. Contudo, não estamos defendendo descartar tais conceitos de imediato, mas sim propor uma linha de trabalho em que os mesmos passem a ser submetidos a experimentações mais científicas no sentido da crítica para a verificação de sua validade e veracidade, vencendo ou afirmando nossas hipóteses de aporia, alquimia e ideologia.

1.1 EXPLICANDO O TÍTULO

O título dado a este trabalho, “O impossível de algumas proposições para a realidade da educação escolar indígena nacional”, anuncia imediatamente uma dialética entre três conceitos clássicos da teoria do conhecimento: a experiência, a linguagem e a realidade. A experiência como momento de verificação fatal de uma existência enquanto possível ou impossível; a linguagem como uma existência material de codificação *a priori* ou propositiva e *a posteriori* ou descritiva de uma experiência; a realidade como o estatuto ou espaço existencial de todas as coisas. O título pode ser então traduzido da seguinte maneira: “A verificação crítica da existência possível ou impossível de propostas de linguagem concreta destinadas a realizarem-se no espaço existencial – realidade – da educação escolar indígena”.

No mesmo título abordamos ainda os termos presentes no subtítulo proposto, onde vemos expressos “alquimia, aporia e ideologia” no sentido de questionar e provocar reflexões sobre o título ora explicitado. Os elementos do subtítulo são três conceitos clássicos que desafiam a possibilidade de realização de qualquer proposição ou fórmula científica sob o crivo da realidade enquanto estatuto ou espaço existencial de todas as coisas verdadeiras em oposição às coisas falsas. Alquimia enquanto uma proto-ciência dedicada a elaborar métodos e esquemas com fins de resolver problemas cientificamente impossíveis; aporia enquanto dificuldade ou mesmo impossibilidade irreduzível e insuperável em que se apresenta uma proposição verdadeiramente lógica e falsamente dialética por parte da filosofia ou da ciência. O conceito de ideologia orienta que os questionamentos relativos às aporias e alquimias não

se limitam a problemas gnoseológicos vinculados às respostas ou seduções formuladas de imediato nas primeiras experiências como se fossem puramente científicas. As proposições científicas deixam de restringir seu governo às metodologias laboratoriais e passam a se constituírem como instrumentos político-governamentais de pessoas; as ideologias políticas e econômicas passam a participar e a governar as produções científicas, fazendo da ciência uma ideologia ou sistema de ideias; uma idolatria ou uma textolatria ou sistema de textos capaz de revelar verdades ao mesmo tempo em que vela tantas outras. O título como um todo pode ser explicado como uma proposição filosófica e científica destinada a provocar no leitor questionamentos sobre a possibilidade ou impossibilidade de levar as proposições para a educação escolar indígena a uma prática ou práxis efetiva no contexto das realidades internacional, nacional e local.

2 INTRODUÇÃO À CONCEITUALIZAÇÃO SOBRE EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E REALIDADE

Após uma razoável conceituação dos conceitos de experiência, linguagem e realidade, este capítulo está encarregado de expor a complexa relação teórica e empírica entre esses elementos a fim de expor a configuração epistemológica, teórica e metodológica deste trabalho. Notamos que nosso caminho é o questionamento filosófico, mesmo porque os três conceitos envolvem perguntas primeiras da filosofia ocidental. Deveras antigas, para muitos, ultrapassadas, para tantos, desnecessárias, para alguns um beco sem saída, para outros o caminho mesmo para todas as outras respostas, para certo público questões muito gerais e difíceis de responder, de modo que a investigação não valha o esforço necessário. Iniciemos por: o que é a realidade? Para nós, essa pergunta implica um ponto de partida, um ponto a se chegar e um caminho a percorrer se desejamos mesmo defender nossa tese.

Por um lado absurdo, por outro, necessário refletimos ser um questionamento sobrevivente, persistente e resistente em face das ações e acontecimentos desenvolvidos no espaço e no tempo. Entretanto, longe de tomar essa pergunta exageradamente geral – o que é a realidade? – como um objeto de investigação, iremos adotá-la como sendo um questionamento necessário para a formulação e localização do postulado que sustentará nossa tese acerca do vem a ser hoje a impossibilidade das proposições destinadas à realidade da educação escolar indígena e suas relações com o grafocentrismo da sociedade nacional globalizada.

Antes de prosseguirmos com mais detalhamentos acerca de uma definição da relação entre experiência, linguagem e realidade, é imprescindível alertar que essas categorias evocam mais tantas outras, das quais qualquer pensamento sobre a realidade depende. a) real; b) representação; c) ideia; d) mente; e) mundo; f) ilusão; g) engano; h) falso; i) verdadeiro; j) objetivo; k) subjetivo; l) imaginação; m) simbólico; n) onírico; o) certeza; p); dúvida q) fenômeno. Partindo de uma definição simples, aos poucos iremos percorrer suas complexidades. Segundo Japiassú (1996, p. 230) realidade vem do latim medieval *realitas*. Como primeiro significado o autor apresenta:

1. Tudo aquilo que existe, que é real. Conjunto de todas as coisas existentes.
2. Característica ou qualidade daquilo que existe, ex.: a realidade do mundo

exterior. *Oposto a aparência*. 3. Quando certos filósofos idealistas se perguntam sobre a *realidade* do mundo exterior, estão se perguntando se o mundo possui uma existência efetiva exterior a nosso pensamento ou se não passa de um conjunto de representações de nosso pensamento. Quer reconheçamos, quer não, ao mundo exterior uma realidade assim entendida, todos os filósofos estão de acordo em considerar os objetos do pensamento como realidades: a ideia de causa, de igualdade etc. É claro que os objetos matemáticos, por exemplo, não possuem existência fora do pensamento; não obstante, existe uma realidade do círculo, do ângulo, do número etc. [...] [os grifos são do autor.

Da citação acima podemos sintetizar que a realidade enquanto problema a ser resolvido por nós [humanos] envolve tanto a experiência no que chamamos de mundo exterior, objetivo ou real quanto a experiência no que chamamos de mundo interior, subjetivo ou mental [para muitos cerebral], enquanto lugar da linguagem. Está em pauta a antiga dicotomia entre observador e observado ou sujeito e objeto. Explícito nas palavras de Japiassú (1996, p. 230), o trato do tema da realidade leva-nos, quem sabe por tradição de pensamento, a concebermos os objetos componentes da realidade como tendo três espaços de habitação: a mente, o mundo e a dialética; ou o subjetivo, o objetivo e o dialético.

A mente, tradicionalmente localizada no corpo humano, mais especificamente no cérebro, produz uma série de objetos na forma de ideias visíveis ou perceptíveis apenas para o corpo humano produtor das ideias, sendo que essas podem ser conceitos, imagens, formas, movimentos etc. Ou seja, os demais corpos ou mentes externas ao corpo ou à mente produtora de imagem não podem saber que ideias por ele estão sendo produzidas. Leva o nome de ideias subjetivas por serem essas ideias consideradas coisas subjetivas da mente, isto é, *subjectum*: *sub* = abaixo; *jectum* = lançar. Portanto, [coisa] lançada abaixo. O mundo, tradicionalmente localizado fora do corpo humano, mais especificamente o conjunto de coisas lançadas ou postas aos nossos sentidos [“olhos”] e que se distinguem de nós. Desse modo: do latim *objectum*: *ob* = à frente; *jectum* = lançar. Por conseguinte, [coisa] lançada à frente. Em ambos os casos a palavra lançar pode também ser estendida para a palavra aparecer [na mente ou no mundo]. A palavra fenômeno, por exemplo, é bem próxima do termo realidade, mas não por ser reduzida a ela, pois tanto um quanto o outro transmite essa noção de algo que aparece e que está vigente em relação a algo que percebe outro algo que não é ele. Fenômeno, do grego *phainomenon*, de *phainesthai*, significa aparecer (Cf. JAPIASSÚ, 1996, p. 254, 199 e 101). Entretanto, a realidade preza pela consistência, pelo concreto e por uma generalidade formada pela dialética entre partes.

Mas o que é mesmo a realidade [verdadeira ou falsa]? Como saber se o que nos aparece é mesmo a realidade verdadeira ou falsa? Tanto a realidade mental quanto a mundana consistem em ser verdadeiras ou falsas? Existiriam fenômenos falsos e verdadeiros? Na tradição filosófica e científica vemos oscilar a noção de verdadeiro e de falso entre o mental e o mundano. A oposição epistemológica mais simples dessa dicotomia entre verdadeiro-falso e mental-mundano pode ser encontrada nas contradições entre o idealismo e o empirismo. O idealismo considera que as ideias são verdadeiras na mente e o mundano é falso. Enquanto o empirismo diz que as ideias mentais são falsas e o mundano é verdadeiro. Essa relação é mais complexa e complicada que isso. Iremos expor esses desdobramentos mais à frente. Na verdade, pretendemos demonstrar que o critério clássico de falsidade é relativo ao seu local ou estatuto de existência, a mente ou o mundano. Se o fenômeno nasce na mente e a experiência mundana não o confirma, então ele é objetivamente falso, mas subjetivamente verdadeiro. Sendo a recíproca verdadeira.

Fenômeno é tudo aquilo que aparece, seja na mente seja no mundo. Para ser considerado como algo que aparece, o fenômeno deve ser algo percebido, ou seja, que os sentidos e a consciência o tomem como dado. Trata-se de algo que deve passar por investigações para sua confirmação segundo algum estatuto de realidade ou lugar de sua experiência existencial. É curioso pensar que o fenômeno pode ser falso ou verdadeiro, ao mesmo tempo em que para ser considerado falso ou verdadeiro ele deve primeiramente existir, não lhe sendo negado o estatuto de realidade, ou seja, de algo que pode existir fora ou dentro da mente. Portanto, podemos chegar a uma conclusão precipitada: tudo que aparece e é sentido e percebido não lhe pode ser negado o estatuto de realidade. Em suma: tudo é realidade?

Está exposta apenas a copa de uma árvore na várzea inundada pelas águas do período de cheia. O problema é ainda mais profundo e enraizado no sentido de sua fixidez e no sentido de sua complexidade dinâmica. A partir do momento em que questionamos a dicotomia, subjetivo *versus* objetivo em termos de veracidade de uma ou de outra, estão postas as bases tanto da filosofia quanto da ciência, ambas delineadas no campo das certezas em meio às tramas das dúvidas acerca da experiência da realidade. Ciência e filosofia servem, em princípio, para verificar a veracidade das realidades ou dos fenômenos. Sobre a ciência e a filosofia em face do conceito e da veracidade da realidade, contamos ainda com uma série e infintos conflitos, oposições, contradições, discordâncias e discórdias entre as chamadas correntes ou matrizes de pensamento que ora ou outra tiveram de se deparar com o problema

da definição da realidade, da experiência e da linguagem. Para tanto, iremos expor algumas das principais ou clássicas definições de realidade.

Tanto para a ciência quanto para a filosofia moderna o problema do estatuto da realidade, da experiência e da linguagem se desdobra em mais dois problemas: a) esse estatuto se encontra no mental ou no mundano? b) não estando localizado apenas no subjetivo, tampouco no objetivo, em si mesmos, esse estatuto implica a relação dialética entre mental e mundano? Com o segundo questionamento, a ciência e a filosofia enquanto exercícios de verificação da realidade passam a ter como problema outra pergunta: subjetivo e objetivo interagem? O mental pode influenciar os dados mundanos e esses, aquele? A realidade em sua experiência é um problema a ser resolvido no sentido da verificação porque temos três referências: o observador, observado e o que pode estar entre eles como os pensamentos, os signos e os objetos. Significando dizer que observador e observado não interagem de modo imediato e direto, retomando a questão relativa da falsidade e do engano no sentido de que minha interação com o outro está condicionada à facticidade da experiência do pensar: observar é pensar o observado. Sendo que a existência do signo aparece nessa experiência na medida em que o pensar está condicionado a um movimento de dados acerca do observado.

Mas, na tradição da teoria do conhecimento, pensamento e linguagem são colocados como processos diferentes. O primeiro carrega a noção de apreensão total e imediata com o observado, sendo o mediador do observador. A segunda traz consigo a função de comunicar um pensamento, sendo, inclusive, inferior a ele por estar submetida ao critério de linearidade da exposição sintática dos signos. A linguagem é uma forma de codificar o pensamento com certas perdas de detalhes de sua totalidade. Notemos que falamos de codificar o pensamento e não em decodificar o pensamento, porque na tradição platônica e cartesiana o pensamento não é composto, mas sim unidade. Quanto ao empirismo, não é de imediato que vai se ater ao problema dos signos, já que sua categoria é o objeto da experiência, quanto suas qualidades e quantidades, os quais podem ser tomados como sendo signos.

De modo ainda mais grave, o fato é a inevitabilidade de o mental agir sobre o mundano e esse sobre aquele. Entretanto, temos de saber o local da influencia: a) o mental pode alterar o mundano em si mesmo? O mundano pode alterar o mental em si mesmo? Tudo indica que a tradição científica e filosófica ocidental optou pela forma afirmativa da segunda pergunta. O subjetivo na mente pode alterar o objetivo mundano, desde que o primeiro se torne objetivo, ou seja, desde que uma ideia se torne objetiva; se desprenda da mente e se dirija para o campo do objetivo; do social, por assim dizer. Sendo assim, se a mente não altera

ou influencia o mundano, se permanece subjetiva, leva-nos a refletir que entre o observador e o observado existem questões referentes às medidas de extensão e profundidade de seus efeitos na realidade, sendo que uma dessas medidas é a linguagem e seus signos.

Todo objeto possui maior possibilidade de alterar, influenciar ou compor seu entorno porque está lançado em um campo de modo a possibilitar que todos ou a maioria dos observadores entrem em contato com ele por meio dos sentidos e do pensamento. Se as mentes estão abertas para os objetos, então esses podem alterar, influenciar ou compor aquelas. Todavia, as ideias, que são coisas ou objetos para o corpo que as produz, existentes na mente, desde que elas não se tornem objetivas para os outros sociais, em nada alteram o objeto fora da mente, mas que em seu interior pode se alterar por influência de outras ideias mentais. Sabemos que o objeto pode ser apreendido pela mente e então sua ideia, imagem ou signo, não ele próprio; podem ser alterados no campo mental ou subjetivo. A alteração do objeto fora da mente, isto é, no âmbito social, depende de uma ação que chamamos de trabalho. Contudo, o trabalho não é garantia de alteração do mundo objetivo. Podendo ser alterado o objeto na mente e não pela mente, compreendemos que ao ser apreendido um objeto, tornando-o *subjectum*, isso que estava exposto e agora está oculto entrará em contato relacional com outras coisas presentes na mente, assim como o objeto no campo do mundano está em contato constante com outros objetos no campo da objetividade, construindo relações e, portanto, não só imagens, mas paisagens, do mesmo modo que a mente produz narrativas, imagens, imaginários.

Convém elaborarmos em uma fórmula exemplificada esse raciocínio explícito, podemos refletir que a ideia sobre educação escolar indígena no Brasil que as pessoas em geral ou cada uma delas em particular têm em suas mentes em nada podem afetar a educação escolar indígena como objeto mundano que se relaciona no mundano com outros objetos como professor, aluno, governante, secretário, famílias etc.. Mas, a educação escolar indígena mundana pode influenciar uma ideia na mente de todos ou de alguém se caso essa mente tome contato direto ou mediado com tal objeto mundano por meio dos sentidos, do percepto ou do trabalho. De qualquer modo, devemos ainda contar com a possibilidade bem comum de o objeto mundano não alterar, ao menos significativamente, a mente que o percebe, pois sendo essa também matéria e existência experiente na realidade, ela possui um estado em que insiste uma identidade, uma distinção.

Apreendido o objeto mundano na mente, tornando-o, portanto, subjetivo, pode ocorrer que algumas ideias existentes na mente, não estamos nos referindo apenas à ideia já edificada

sobre a educação escolar indígena também na mesma mente, mas outras ideias subjetivas como família, ocidente, Europa, Brasil etc., podem influenciar ou compor uma realidade mental diferente da primeira ideia que se tinha; tudo isso no interior da mente. Lembrando que todo esse processo mental ou subjetivo não altera a educação escolar indígena fora da mente, senão em situações em que a mente produz algum tipo de objetivação daquilo que estava subjetivo, tendo como meio privilegiado o trabalho enquanto ação corporal e instrumental que intervém no contexto social de um grupo de objetos. Por exemplo, podemos ter a ideia mental de um instrumento de caça como o arco-e-flecha. Para essa ideia se tornar objetiva é necessário transferir essa mesma ideia ao nosso aparelho sensório-motor, que por sua vez traduzirá o comando em gestos dos braços e das mãos – do artesão – o qual tentará objetivar, ou seja, lançar à frente essa ideia na forma de um arco-e-flecha de madeira, inicialmente concorrente na mente. Vejamos ainda que essa descrição está adotando a noção empirista da experiência direta com o objeto e não com os signos que o compõe, ou seja, como se o objeto arco-e-flecha fosse um todo.

Segundo Bunge (1974, p. 32), em sua “Teoria e realidade”, existem objetos concretos e objetos-modelo. Conforme expusemos acima, os objetos concretos de Bunge são nossos objetos mundanos e os objetos-modelo não são exatamente os mentais explicitados acima. O autor especifica que:

Qualquer representação esquemática de um objeto pode ser denominada *objeto-modelo*. Se o objeto de representação for concreto, então seu modelo é uma idealização dele. A representação pode ser pictórica, como é no caso de um desenho, ou conceitual, como no caso de uma fórmula matemática.

Embora os objetos concretos de Bunge estejam condizentes com nossos objetos mundanos, os objetos-modelo também são objetos mundanos ou concretos. Um desenho ou uma fórmula matemática em uma folha de papel já é um objeto mundano, na medida em que ele está lançado à frente de alguns perceptos e mentes que desejam intencionar ou se pacificarem diante deles. É certo que o desenho ou a fórmula matemática podem emergir como uma re-representação de outro objeto mundano, envolvendo sua codificação. Ao contrário do que muitos pensam, esse desenho do objeto mundano não necessita passar por uma mente e da mente para a ação muscular de um corpo. O objeto mundano pode desenhar a si próprio na superfície de um objeto mundano, como ocorrem com os fósseis, ou qualquer

outra situação em que um objeto mais sólido imprime suas marcas, signos, códigos ou analogias sobre outro mais mole.

Há também ideias mentais existentes sem que sejam desenhadas diretamente a partir de objetos mundanos. Como se crê, as fórmulas matemáticas, as filosóficas, as poéticas, as mitológicas são desse tipo. A famosa ideia subjetiva e muitas vezes objetivada do ser mitológico unicórnio, que há muito tempo desperta as maiores discussões entre nominalistas, idealistas, empiristas, racionalistas, é um relevante exemplo para nossa apresentação. Até onde se sabe o unicórnio não existe enquanto objeto fora do trabalho original da mente, conforme os termos de Burge (1974, p. 32) trazidos acima. Porém, ele pode se apresentar como um objeto mundano na forma de desenhos ou descrições literárias, bem como pode também se apresentar como um *subjectum*, como um dado subjetivo na mente.

Não é possível saber se o unicórnio já fora, algum dia, um objeto concreto que em contato com uma mente se transformou em ideia ou se foi uma atividade puramente mental criadora subjetivamente e depois objetivamente em formas de representação como o desenho. De outro modo, supomos ainda que o unicórnio possa ter surgido primeiramente como objeto mundano. Porém, não exatamente estamos falando de um cavalo com um chifre na frente da cabeça, mas, quem sabe algum outro objeto mundano ou a conjunção de muitos deles ofereceram à mente a forma de um unicórnio: uma nuvem, uma rocha, uma sombra, ou mesmo um cavalo pode ter sido a motivação da emergência empírica dessa figura mitológica. Sendo assim, vemos que a ilusão não é exclusividade da mente, mas, suggestionada pelo ambiente. Remontando, mais uma vez a relatividade do falso e do verdadeiro em relação à mente e ao mundano. Por exemplo, pode ser que venhamos observar uma sombra e, por um momento, pensamos ser uma pessoa. Nesse caso, a mente se engana porque o real é falso enquanto produtor de referentes para mente, pois é capaz de gerar algo relativo a alguma coisa que parece ser outra, mas não o é. Cabendo, em outro momento, refletirmos se as configurações mundanas nos enganam propositadamente, tal como o Deus Maligno cartesiano.

Mas, como os objetos se transformam em ideias subjetivas na mente e como as ideias subjetivas na mente se transformam em objetos no espaço mundano? Antes de prosseguirmos para responder essas duas questões, notemos que elas excluem outra discussão às voltas do problema de definição de experiência, linguagem e realidade: existem imagens inatas produzidas pela ou na mente independentemente de seu contato com o espaço mundano das formas, das qualidades, das quantidades, das estruturas contidas nele por meio dos fenômenos

objetivos? As duas perguntas acima possuem uma base empirista e materialista, enquanto o questionamento seguinte é racionalista e idealista. Vislumbra-se, por conseguinte, sete possibilidades básicas para definirmos o estatuto da realidade, sendo que a partir dessas é ponderável a descoberta de mais outras possibilidades de resposta concernente à pergunta: o que é a realidade?

a) A realidade é inata da ou na mente em si mesma e para si mesma; b) a realidade é mundana independentemente de qualquer espécie de mente que esteja disposta para percebê-la; c) a realidade mental, inicialmente sem registro, aos poucos vai se tornando um reflexo exato da realidade mundana; d) a realidade mental, inicialmente sem registro, paulatinamente vai se constituindo como um reflexo parcial, precário e inexato da realidade mundana percebida; e) a realidade mundana é independente da mente, mas se transforma de acordo com as ações da realidade mental mediante os exercícios de objetivação realizados pelos instrumentos da mente, no caso o trabalho corporal instrumentalizado, sobre a realidade mundana; f) a realidade mental é inata, contudo ela vai sendo reformulada conforme as intervenções da realidade mundana sobre ela; g) realidade mental e mundana existem independentemente uma da outra, mas por estarem em constante contato empírico, ambas se influenciam mutuamente. Sobre essa última hipótese, identificamos esse processo como constituído por correções e retificações que uma realidade exerce sobre a outra de modo contingente e histórico e de modo algum necessário ou natural, devendo ainda contar com a mediação do corpo como condição para o caráter recíproco das duas realidades.

Dentre todos os direcionamentos, se considerarmos como passíveis de veracidade sem exceção, ou mesmo aceitarmos apenas um deles como verdadeiro, chegamos, de qualquer modo, a um entroncamento que nos oferece uma definição ou mesmo uma pergunta nesta etapa do caminho, a qual, sendo definição ou pergunta, nos ajudará a seguir a diante: não existe realidade única [?]; as realidades mental e mundana são sempre relativas uma a outra [?]. Nesse sentido, tudo indica ser a contenda entre o universal e o particular o cerne das dificuldades em definirmos realidade. Sem embargo, escorregamos para o campo movediço do relativismo ou para o espaço rígido de algum dogma? Nem um nem outro. Vamos revisar brevemente alguns pontos conceituais do problema, evitando detalhamentos epistemológicos e históricos, pois escreveremos um capítulo específico nessa direção, objetivando localizar uma definição razoável de realidade visando expor uma axiomática com fins de sustentar teoricamente o desenvolvimento *stricto sensu* deste trabalho.

2.1 REALIDADE, EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM SEGUNDO ALGUMAS DAS PRINCIPAIS CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS DO PENSAMENTO OCIDENTAL MODERNO

Essa discussão envolve as principais correntes filosóficas do ocidente, cuja ontologia pode ser remontada desde os pré-socráticos até as propostas do século XX; de modo que a realidade passa a ser discutida na esteira da dicotomia entre o universal e o particular, porque, como pudemos experimentar nas linhas anteriores, não há experiência de unidade entre o mental e o mundano. Para tanto, podemos sugerir uma sequencia cronológica a título de exposição didática e de modo algum rígida, mas passível de ser considerada como um referencial histórico-conceitual razoável para organizar o pensamento e daí em diante se libertar desse esquema sempre que se mostrar insuficiente em seu enquadramento, conforme vivenciaremos aqui. Antes ainda, vale identificar que entre os gregos essa cronologia pode ser vista de modo mais exato, ao passo que na Idade Média observam-se mais uma concomitância que uma ordenação temporal das mesmas, diferenciando-se uma da outra quando se trata de considerá-las hegemônicas ou não. Na Modernidade vemos a mesma concomitância

Observemos o seguinte na Antiguidade: a) materialismo (pré-socrático); b) idealismo (Platão); c) nominalismo (sofistas); d) materialismo (Aristóteles). Apesar de esses elementos estarem colocados de modo *stricto sensu*, há um quinto componente que pode ser visto *lato sensu* por estar presente nessas três correntes de pensamento, trata-se do realismo, já que a questão principal desses pensadores era justamente definir a realidade como material, ideal ou nominal; todos com pretensões realistas. Entretanto, o realismo também pode ser compreendido *stricto sensu*, na medida em que é concebido distinta e independentemente dos outros como uma corrente de pensamento também, contudo melhor desenvolvida na Modernidade. No Medievo: a) idealismo (Sto. Agostinho); b) materialismo (Sto. Tomás), c) nominalismo (Roscelino e Ockam), todas consideradas realistas, pois o estatuto de existência de suas hipóteses é o de condição de realidade. Modernamente: a) racionalismo (Descartes); b) empirismo (Bacon, Locke, Hume); c) idealismo (Hegel); d) nominalismo (Condillac); e) materialismo (Marx); f) realismo [*lato e stricto sensu*].

Em qualquer uma das épocas e independentemente do respectivo pensador os termos apresentados acima podem ser sintetizados cada qual do seguinte modo: a) o materialismo compreende que o estatuto da realidade ou das realidades está vinculado, necessariamente, à matéria ou aos objetos mundanos; pois deles dependem, se opondo, portanto, ao b) idealismo

cujas concepções da realidade reduzem todo fenômeno – material ou espiritual – ao campo mental no alhures platônico ou subjetivo das ideias no interior do sujeito; tendo como uma derivação o c) nominalismo, que por não encontrar referência abstrata capaz de sustentar a hipótese do ideal como uma realidade em si mesma na mente, argumenta que a realidade não passa de um conjunto de nomes ou proposições, estabelecendo-se entre a abstração e a concretude da linguagem ou mesmo das línguas. Também um descendente do idealismo, o d) racionalismo presume que a realidade é racional, significando se opor ao estatuto da fé e da experiência corporal, em prol da lógica e da matemática cuja existência não está apenas na mente, mas também em algum alhures. Não aceitando o argumento racionalista do cartesianismo, o e) empirismo reflete que a realidade está fundada no campo das experiências sensitivas vividas pelo sujeito em contato com o mundo externo. O realismo em sentido *lato sensu* permanece vivo em todas essas concepções, já que, sem exceção, possuem a pretensão de desvendar o estatuto da realidade, entretanto, em sua face *stricto sensu*; o f) realismo compreende a existência de uma realidade exterior ao sujeito e independente dele, se opondo, portanto, ao idealismo e ao nominalismo, os quais concebem toda a realidade ou real como dependente da perspectiva humana, seu corpo, seus pensamentos, sua linguagem.

Doravante organizamos dois grupos opostos de concepções sobre a realidade, em pares de oposições mais diretas, termo a termo, conceito a conceito, considerando o realismo como um conceito *stricto sensu*, mas mantendo subentendido seu sentido *lato sensu*, presente em todas as demais correntes, conforme quadro abaixo:

REALISMO/REALIDADE GRUPO A	REALISMO/REALIDADE GRUPO B
Idealismo	Materialismo
Nominalismo	Realismo
Racionalismo	Empirismo

Quadro 1 – Comparativo básico de grupos opostos e por pares de oposição direta termo a termo sobre os conceitos de experiência, linguagem e realidade.

O GRUPO A tem como princípio de formação uma teoria da realidade pautada na centralidade da mente subjetiva imanente ou transcendental. O GRUPO B, inversamente, possui como princípio agregador teorias da realidade pautadas na centralidade do mundo objetivo. Ambos os grupos de oposição reconhecem reciprocamente a inegável existência daquilo que cada um chama de realidade. Ou seja, o GRUPO A não desconsidera que o

mundo objetivo do GRUPO B exista de fato e de modo independente dele. Sendo a recíproca verdadeira. Entretanto, referente ao estatuto da realidade está em jogo o problema da veracidade e da verificabilidade ou mesmo o local de existência das coisas tal como elas são ou aparentam ser. Sumariamente, a morada dos fenômenos. Em outras palavras, se a realidade posta em análise é a realidade humana; que realidade é essa com a qual nos deparamos todos os dias?

Com essa especificação, fica mais fácil dizer que o GRUPO A concebe a realidade humana verdadeira naquele conjunto de ideias organizadas, articuladas e em constante atividade na mente do sujeito. Sem embargo, em todos os componentes do GRUPO A encontramos indícios de uma concepção inatista ou *autopoiese* da mente, logo, da realidade. Por outro lado, o GRUPO B concebe a realidade como um conjunto de objetos organizados e relacionados segundo lógicas e regras independentes da mente humana, mas considerando a lógica própria dessa última. Em todos esses elementos podemos encontrar uma característica empirista da realidade. Esse empirismo se deve unicamente ao fato de o mundano objetivo fazer sentido se e somente se estiver relacionado com o sujeito humano do conhecimento. Mesmo refletindo sobre a existência verdadeira de uma realidade mundana, externa e independente da mente, o estatuto da realidade do mundo só tem importância por causa do aspecto empírico do mundo em relação à mente.

Por esse viés, o GRUPO B se aproxima dos aspectos do GRUPO A, na medida em que a recíproca não é verdadeira. Constata-se, inclusive, certo rechaço ou negação do GRUPO A em relação ao GRUPO B. Relativo à contenda entre o universal e o particular na constituição da realidade, o GRUPO A, derivado da doutrina platônica, compreende a existência verdadeira dos universais, contudo, no campo das ideias, dos nomes, da razão da imaginação. Já o GRUPO B, seguindo a doutrina aristotélica, vislumbra que se existe mesmo o universal, esse não é em si mesmo e tampouco está localizado em uma mente universal. A existência de alguma ideia está sujeita ao particular, isto é, à sua experiência ou manifestação local.

O universal passa a ser visto como um engano das ideias, pois além dele só existir na mente dos indivíduos particulares e não em uma Mente Universal, Onipotente e Onipresente, as ideias devem passar pelo crivo da realidade mundana – realismo – da vida mundana sempre particularizada, inevitavelmente colateral. Por fim, os GRUPOS A e B possuem uma concepção de filosofia e de ciência também distintas. Para o primeiro a ciência deve ter como referência de veracidade de seu objeto de investigação o idealismo elaborado racionalmente e explicitado de modo claro pelo pensamento lógico e por uma linguagem adequada. O segundo

grupo emprega o entendimento de que a realidade mundana deve retificar as ideias existentes na mente. Percebendo que nesse caso também é apresentado certo movimento de leve aproximação do GRUPO B em relação ao GRUPO A, já que pressupõe interação entre mente e mundo, mesmo porque interpela a mente como existência realista e material tal como a realidade constituída pela dialética entre as particularidades externas à mente, mas, percebida por ela, que aqui estamos chamando de realidade mundana.

Com efeito, é justamente por causa dessa aproximação realizada pelo GRUPO B em direção ao GRUPO A, que emerge três novos elementos; três novas correntes *stricto sensu* de pensamento sobre a realidade, embora existentes entremeadas nesse campo sob um ponto de vista *lato senso*: g) a semiótica; o h) experimentalismo e a i) fenomenologia. Esses três componentes estiveram e percorreram todo o desenvolvimento do pensamento ocidental sobre a realidade, além de estarem subentendida ou explícita em cada uma das correntes teóricas utilizadas. Respectivamente, a semiótica e a fenomenologia aproximam-se do GRUPO A por terem como objeto a atividade da realidade no pensamento. O experimentalismo aparece no GRUPO B por ter como questão a análise do mundano, na qual o pensamento pode ajudar ou atrapalhar, justificando a necessidade de um método externo à mente, de preferência escrito. Todavia, tratando-se de doutrinas mais conciliatórias, a semiótica e a fenomenologia provocam certo deslocamento do GRUPO A para as questões levantadas pelo GRUPO B a fim de construir reflexões moderadas, estabelecendo alguns diálogos, por assim dizer.

O experimentalismo, por sua vez, enfatiza um caráter patente no materialismo, mas nem tanto por parte do realismo e do empirismo, qual seja, a intencionalidade do objeto sobre o sujeito – mental, intelectual, social. Embora o experimentalismo – material – esteja no GRUPO B, ele não apenas considera a existência de uma mente independentemente do mundano, mas considera uma interação ativa, experimental, podendo até atrapalhar a construção do conhecimento, tal como pressupôs Bacon em relação aos ídolos como sendo ideias ou imagens falsas que interferem como biombos dispostos entre os olhos – mentais – do observador e a natureza pura a ser apreendida mediante experimentações sistemáticas, repetidas e todas as vezes retificadas quando da constatação da interferência de um ídolo na experiência entre observador e natureza. A mente não está submetida à captação de dados do mundano por meio dos sentidos passivos. Podemos dizer que o materialismo encara o realismo como o ponto nodal do conhecimento verdadeiro, mas, possível apenas pela via da construção experimental ativa da mente e do corpo sobre o mundano e desse sobre aqueles, um transformando o outro por meio das respostas e das ações mútuas de retificação,

significando dizer que mundano e mente não estabelecem relações especulares perfeitas, pois um e outro nunca são o que se espera.

A semiótica traz à tona os problemas da linguagem implicantes na definição da realidade, enquanto o experimentalismo e a fenomenologia são tentativas de superar esses problemas no sentido de apreender a realidade mundana antes da linguagem, de modo a estabelecer seus ídolos como variáveis interferentes no conhecimento, devendo ser identificadas, controladas ou suspensas, portanto. A linguagem pode melhor ser enquadrada no GRUPO A, pois é tradicionalmente considerada uma atividade humana, muitas vezes exclusivamente humana, imotivada por dados do exterior, mas, quem sabe, motivada pela razão lógica das ideias mentais às vezes consideradas inatas, outras adquiridas. A linguagem seria, por assim dizer, a realidade mental traduzida em códigos relativamente simbólicos, às vezes considerado arbitrário, outras não, pelo exercício da fala e da escrita alfabéticas, de preferência para a ciência, mas pelas atividades artísticas como música, desenho, pintura. Esse processo de codificação pode se dar em seu grau zero de criação, bem como pensá-lo no contexto dos sistemas de códigos – as línguas – já estabelecidos, os quais o sujeito recebe e se introduz por meio da vida social.

O experimentalismo e a fenomenologia têm como intenção estabelecer uma relação mais direta entre o fenômeno e o campo das ideias ou o campo da razão no sentido da compreensão morfológica, estrutural e elementar do fenômeno, para então o filósofo ou cientista realizarem o trabalho de descrição, análise, categorização, interpretação e síntese. Na tradição, o experimentalismo e a fenomenologia são uma espécie de exercício de investigação que tenta superar, anular ou suspender os efeitos da linguagem sobre o fenômeno. A linguagem possui suas versões: ídolos, símbolos, ícones, palavras, proposições, ideias, conceitos, opiniões, senso comum, paradigmas, fórmulas, predicados etc.. São considerados elementos que podem atrapalhar a visão do fenômeno ou acontecimento em si mesmo, sugerindo, assim, uma espécie de realismo materialista exagerado que busca nos objetos particulares tanto a presença da realidade universal, quanto da realidade particular do objeto, sendo que o observador crê em seu poder de observar a realidade mundana despojada da realidade dos signos mentais aos quais está ligado. Há, sobretudo, um processo de exclusão do sujeito humano desse processo.

Não se trata de propor a morte da mente ou do observador como condição de registrar a coisa em si mesma em sua totalidade. A mente ou o observador são dados inexoráveis com o qual a ciência deve lidar. O desafio é tornar esse dado, o mental, o mais puro, natural e

estático possível. Isso significa que se despojar dos signos é tentar apreender a mente como a única variável fenomênica atuante do lado do observador. Doravante, tendo dispensado ou controlado as variáveis ex-mentais como os signos, as únicas variáveis atuantes no fenômeno serão aquelas que compõem o objeto e, portanto, constituíram toda a descrição do objeto em suas partes por meio de métodos de análise. Sendo que, na sequência se procede com o processo de reconstrução do fenômeno rumo à sua síntese. Por fim, todo esse processo é realizado para então dizermos: agora sim, conhecemos o objeto em sua totalidade.

A questão que nossa tese coloca, por exemplo, é se as proposições atualmente formuladas para serem experimentadas – não no sentido do experimentalismo baconiano – como *a priori* certas e dadas não seriam ídolos induzindo aporias, sobre as quais estaríamos produzindo experiências mais alquímicas que científicas no contexto da educação escolar indígena. Certa feita Gramsci (1995, p. 64) retomou a seguinte afirmação de Eddington: “Se do corpo de um homem eliminássemos todo o espaço privado de matéria e reuníssemos os seus prótons e elétrons em uma só massa, o homem [...] seria reduzido a um corpúsculo dificilmente visível ao microscópio”. Apesar de ter abalado a grandeza dos homens, como que querendo constituir mais uma ferida narcísea, Gramsci questiona a validade de tal afirmação, para o qual: “[...] trata-se de um puro jogo de palavras, de ciência romanceada e não de um novo pensamento científico ou filosófico; em suma, trata-se de uma maneira [imprudente] de colocar as questões apta, tão somente, a fazer com que as cabeças ocas inventem fantasias” (GRAMSCI, 1995, p. 65). A lição que se pode retirar é o quanto se faz imprescindível refletir sobre nossos conceitos e problemas, mesmo por que esses mesmos conceitos provocam efeitos reais, apesar de não serem deterministicamente exatos: não necessariamente um conceito leva a uma prática que nele está prevista ou programada. Poderia mesmo um homem levar outro a se transformar em um corpúsculo invisível para provar para outros homens nossas insignificâncias. Mas, para isso já não basta a morte? Além da morte, qual a necessidade de produzir novas aporias? Certamente um questionamento dessa natureza pode motivar uma nova geração de alquimistas, bem como ser motivação para estadistas. Os conceitos devem mesmo ser colocados como problemas reais ao lado dos problemas reais mundanos, sobre os quais estão dispostos a resolver; não é à toa que inserimos a linguagem ao lado dos problemas da existência e da realidade no contexto deste trabalho. A linguagem como uma mistura entre fantasia e ideologia provocada pelas aporias e as inclinações alquímicas dos homens. Dizer que as palavras são reais não é suficiente para imaginarmos uma exatidão nas proposições que as mesmas carregam rumo à realidade mundana ou à mental para onde são levadas para atuar. Um dos questionamentos que a filosofia da linguagem coloca para as ciências é sobre o sentido topológico ou toponímico dos conceitos. Na mesma linha Bachelard (1996, p. 71) defende que muitas das leis gerais da ciência é um trabalho lógico de definição não da realidade mundana, mas sim da palavra surgida ao lado do fenômeno ou do objeto. Ao dizermos que os objetos caem e assim tomarmos isso como fato inegável; não tentamos definir os detalhes do fenômeno

da queda, mas simplesmente realizamos um trabalho de tornar a palavra de um léxico comum em conceito científico. Em suma, “[...] a lei geral da refração do raio luminoso define tanto a palavra *reta* quanto a palavra *raio* [...] que chegamos, pessoalmente, a sentir uma espécie de vertigem lógica [...]” (BACHELARD, 1996, p. 71). Sendo assim, sobre os conceitos de interculturalidade, bilinguismo, diferenciação e especificidade, suas justificativas seriam tentativas de lhes dar sustentação cientificamente legal, ou mesmo legislativa. Diz-se legislativa justamente pelo fato de as palavras serem pragmaticamente abertas e polissêmicas, de modo que os trabalhos de definição científica implicam a formulação de leis não para a realidade mundana, mas sim para orientar os modos de uso da palavra enquanto conceitos científicos que orientam experimentos, fazendo da ciência uma pura produção textual, onde diante da incoerência e indefinição dos fenômenos mundanos, preza-se pela coerência textual. De modo irônico, é como se o mundo estivesse se acabando em contradições, mas o que realmente importa é um texto coerente. Daí perguntar: se temos uma realidade indefinida, contraditória, fragmentada... Um texto verdadeiramente reflexivo não teria também de ser caótico, fragmentado, incompleto, precário, dialético? Ou seja, como um texto ou uma mente que descreve e explica o mundano caótico pode ser considerado coerente, organizado e previsível? Mas, mesmo assim, qual seria o fundamento material da coerência textual? Da capacidade lógica da mente? Se isso for, então toda ciência é uma ciência ou uma expressão da mente, dos pensamentos e não do mundano. Esse se organizaria conforme as produções mentais à custa de muito esforço, paciência e acasos, confirmando a hipótese de que a mente produz muito mais imagens do que objetos fora dela por meio do trabalho corporal. De outro modo, podemos nos perguntar: será que nossos textos são tão coerentes assim? E não sendo coerentes, qual o fundamento das contradições textuais? A própria mente que possui um pouco de incoerência? Ou a incoerência seria a manifestação dos sintomas do mundano sobre a mente, enquanto ídolos irracionais? Nossa hipótese é que tais conceitos surgem em um momento de muita pressa para a redefinição da educação escolar indígena. Conceitos cuja finalidade maior é se opor aos conceitos anteriores, como o da integração. O qual, sendo historicamente comprovado como proposição impossível, pelo menos nas condições infra-estruturais de sua operação, o que teríamos seria mais uma guerra mental de conceitos, uma guerra de ídolos e ideologias, a uma preocupação precisa para com a realidade indígena, inclusive por parte dos sujeitos indígenas.

Quadro 2 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

De tal modo, a semiótica pode se opor ao experimentalismo e à fenomenologia caso a primeira diga respeito a uma concepção de linguagem como sendo o fundamento e composição elementar e complexa de todo conhecimento. Contudo, por um lado, a semiótica pode confluir e estar mais próxima do experimentalismo, a se comparar à proximidade desse para com a fenomenologia; caso a semiótica tenha como fundamento a noção de sintoma em geral e não apenas restrita e costumeira noção de linguagem referente ao verbal e ao escrito.

Firmamos isso, porque já é tradicional e condicional vincular os fenômenos de linguagem à subjetividade das ideias que levam à criação de nomes, palavras, conceitos, proposições; de modo a comumente pensarmos a linguagem como um puro abstrato em oposição à concretude dos objetos que podemos pegar e manipular com as mãos. Já o sintoma não é dado mental a ser codificado pela atividade linguística, mas é o modo como os objetos mundanos permitem vias de comunicação com a mente do observador sem necessariamente estar utilizando signos linguísticos. As palavras entrariam em um segundo momento quando a mente ou o mundano realizam a ligação entre sintoma-signo-palavra. A palavra pode trazer outras qualidades do fenômeno que já tenham sido estudadas e codificadas em linguagem escrita e textual. A palavra pode contribuir com processos mentais de generalização ou especialização do objeto do qual emerge o sintoma objetivo. Em outras palavras, para o experimentalismo, a realidade mundana se comunica com a mente do observador por meio de seus sintomas. Nesses termos, a realidade objetiva e material se apresenta ao observador sempre de modo parcial, incompleto, precário, indiciário, metonímico.

Nas palavras de Peirce (2005, p. 279):

302. Importante lembrar que não dispomos de poder intuitivo algum de distinguir entre um modo subjetivo de cognição e outro; e, por conseguinte, muitas vezes pensamos que algo nos é apresentado como uma imagem, quando na verdade é construído pela compreensão a partir de ligeiros dados. [...] 303. Direi mesmo, agora, que não temos imagens quaisquer, mesmo na percepção concreta. [...].

Na fenomenologia, o observador, seja ele qual for, utilizando-se do sentido que for [visão, audição, tato, paladar, olfato], apreende a realidade mundana como sendo uma totalidade, em princípio, sem lacunas, sem movimentos invisíveis, por a mente toma a parte pelo todo em uma metonímica inconsciente. Do ponto de vista de um observador a realidade mundana é apreendida como que sem falhas, mas nunca dada como definitiva, mas construída pela estrutura mental e perceptiva enquanto variável estática e única. Trata-se de uma perspectiva hipotética em que o observador não possui qualquer ideia inata ou adquirida acerca daquilo que vê, sendo capaz de se comportar como um descritor puro. Uma verdadeira câmera de vídeo ou instrumento registrador puro sem interesse e sem ideias prévias, seja inata ou adquirida. Esse observador seria capaz de ver a realidade mundana harmonicamente; nem mesmo o conflito e o caráter indiciário do sintoma seria uma quebra na harmonia descritível da realidade mundana. Ou seja, tudo que é percebido deve ser concebido em termos de uma

totalidade inquebrantável das partes se relacionando tal como deve ser sem questionamento. Existe uma mente imanente, porém ela só existe enquanto extensão no transcendente, apesar de sua qualidade e quantidade natural interferirem no fenômeno, ao passo que sua realização está na extensão controlada da realidade mundana transcendente.

A fenomenologia é um realismo tanto *lato* quanto *stricto sensu* e ao mesmo tempo é um materialismo e um idealismo. É idealista porque a mente existe independentemente da realidade mundana, constituindo uma realidade constituída por ídolos. É materialista porque o sentido e a fonte de realização da realidade mental é a realidade mundana material: ela depende de um dado material como um corpo filogenético para ser produzida. É ainda idealista porque concebe o contato entre subjetivo e objetivo como exatamente correspondentes na totalidade dos universais e dos particulares. É ainda materialista na medida em que a correspondência entre sujeito e objeto é efetivada porque um é extensão habitacional do outro; um habita o outro.

A fenomenologia não descarta o nominalismo porque uma das propriedades inatas da mente é nomear na mesma medida em que a realidade mundana e seus objetos são nomeáveis por motivação ou imotivação. Prevê também certo empirismo porque se trata da experiência da realidade uma experiência despojada dos signos ex-mentais. O racionalismo da fenomenologia está justamente no fato de o observador e o observado possuírem a mesma razão por serem ambos os frutos do mesmo mundo material, mas que o transcende. A semiótica da linguagem e a semiótica dos sintomas estão previstas – ou preveem a – na fenomenologia porque a realidade subjetiva e a objetiva falam ou se comunicam tanto pela intencionalidade de um sistema voltado para a comunicação, quanto pela comunicação não exatamente diretiva e intencional dos sintomas: os sintomas existem, tanto na superfície quanto na profundidade de uma realidade, estando naturalmente disponíveis aos sentidos.

Em suma, o conflito existente na dicotomia entre sujeito e objeto; subjetivo e objetivo; *subjectum* e *objectum*, observador e observado, instala-se ao mesmo tempo em uma discussão tópica implicante à definição estatutária da realidade: onde habita a realidade? No mundo? Na mente? Nossa hipótese é a de que mente e mundo são duas realidades distintas, mas que dialogam: a mente é uma realidade naturalmente independente do mundano, mas que desse incorpora dialeticamente alguns elementos como qualidade e quantidades para compor sua realidade, sendo a recíproca verdadeira. Depois de apropriado tais elementos mundanos pela mente, essa última conquista um grau razoável de autonomia em relação a esses dados elementares no sentido dos trabalhos de significação, associação, análise, síntese, inversão,

inovação etc.. Inclusive, tal autonomia é tão realista que a mente pode orientar trabalhos de aplicação externa dos elementos, anteriormente adquiridos, na composição da realidade mundana de modo que essa nem mesmo chegue a reconhecer que um dia tais dados foram retirados de sua existência, provocando resistência e, portanto, uma nova dialética, devido à caracteres irreconhecíveis e às vezes irreconciliáveis produzidos pela mente em relação ao mundano, sendo, também, a recíproca verdadeira.

Com efeito, podemos encontrar o mundo em sua realidade independente da mente, mas que dessa pode incorporar alguns elementos, acerca dos quais passa ter autonomia em sua manipulação como sobre suas qualidades e quantidades para compor sua realidade mundana. Depois de apropriado tais elementos mentais pelo mundo, esse último conquista um grau razoável de autonomia em relação a esses dados elementares no sentido dos trabalhos de significação, associação, análise, síntese, inversão, inovação etc.. Inclusive, tal autonomia é tão realista que o mundo pode orientar trabalhos de aplicação dos elementos, anteriormente adquiridos, na composição da realidade mental de modo que essa nem mesmo chegue a reconhecer que um dia tais dados foram retirados de sua existência, provocando resistência e, portanto, uma nova dialética. Por exemplo, caso as teses sobre os impactos ambientais no planeta Terra estejam certas, as mentes produtoras de benfeitorias humanas no planeta não reconhecem seus efeitos colaterais como furacões, inundações, aumento da temperatura, elevação do nível do mar. Ou seja, supostamente a natureza estaria respondendo às nossas ações, mas de um modo semiótico estranho, absurdo, por assim dizer.

Como expusemos, alguns princípios e características da realidade mental e da realidade mundana não são à toa e nem mesmo retóricas. Pensemos no exemplo de um indígena que constrói sua casa à beira do rio. Inicialmente a casa deve ser um dado mental, imaginado pela composição de alguns signos no sentido de formar uma casa: janelas, telhados, portas, varandas etc.. A tais signos podem estar associados outros como aqueles relacionados às suas dimensões e qualidades: grande, pequeno, estreito, branco, azul, duro, mole etc.. Após pensar, o indígena tenta transpor sua casa mental para a paisagem mundana local, à beira rio. Nos primeiros passos do trabalho de construção alguns signos mentais não são encontrados na natureza. Por exemplo, ele imaginou pintar as janelas de vermelho, mas percebeu que o urucu está escasso na região e que, portanto, terá de pintar com outra cor; de repente com uma tinta vinda da cidade ou mesmo deixar sem pintar. As portas que deveriam ser largas e resistentes também não poderão assim ser porque a madeira disponível não permite tal realização etc..

Doravante, terminada a casa, ou mesmo no processo, os elementos de sua composição passam a sofrer ações de outras existências presentes na realidade mundana que podem ou não existirem de forma representada na mente: a ação do sol, das chuvas, dos ventos, dos moradores, dos fungos, dos animais que agem sobre a casa a comporá no correr do puro devir social. É correto pensarmos que a mente pode reproduzir em sua realidade as ações do sol, das chuvas, das crianças sobre a casa, bem como representar os efeitos dessas, assim como pode descrever passo a passo esse processo em um texto escrito alfabeticamente. Contudo, a mente nunca conseguirá *a priori* ou *a posteriori* reproduzir esses fenômenos com exatidão, pois cada elemento de composição da realidade é único e irrepitível, tanto da mente para o mundo, quanto do mundo para mente. Bem como do mundo para o mundo e da mente para a mente.

A relação dialética entre o mental e o mundano, tendo entre ambos a existência e operação dos sentidos e do trabalho, implica ações de reação que vão da negação à complementaridade, mas nunca de reprodução exata, cópia especular. O mundo imprime suas marcas nos dados mentais, ao passo que essa deixa marcas nos dados mundanos. Para Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. 7), “[...] uma reação tem uma individualidade. Ela acontece apenas uma vez. Se ela é repetida, a repetição é outra ocorrência, não importando quão parecida com a primeira ela possa ser. [Ainda:] uma reação é alguma coisa que ocorre *hic et nunc*... Ela é um evento individual [...]”. Nesses termos, podemos afirmar que toda tentativa de reproduzir no mundo uma ideia da mente será frustrada caso o intento seja a perfeição entre um momento e outro. No campo da ciência, Peirce questiona, portanto, a validade e os graus de exequibilidades entre teoria e prática, tal como segue o exemplo da casa do índio acima.

Não obstante, a humildade das proposições científicas deve estar pautada no fato de suas produções mentais serem exclusivas da mente, indemonstráveis em sua completude, metonímicas, analógicas e metafóricas em suas transmissões, traduções e comunicações. Mesmo por que, uma “mesma” ideia na mente, nunca será a “mesma” ideia. Ocorrendo o mesmo com um dado mundano: todas as folhas ou frutos de uma mesma árvore são diferentes. A dialética entre mental e mundano não está submetida apenas ao problema entre universal e particular. Mas, também, entre o particular da mente e o particular mundano, por mais semelhantes ou correspondentes que sejam. A questão, quem sabe, esteja no fato de a mente, por anteceder ao trabalho de sua realização no mundano, queira universalizar nessa realidade externa sua ideia interna. Sendo nesses momentos em que vemos as dificuldades ao aplicarmos conceitos científicos, chegando ao ponto de em alguns momentos em que nos sentimos mais alquimistas do que cientistas, já que nossas proposições tendenciosamente

universalistas demonstram não serem realizáveis na existência fora da mente, nos levando a percorrer caminhos metodológicos e a edificar explicações teóricas absurdas ou praticamente alquímicas.

Sobre esses aspectos da problemática teórica do conhecimento da realidade na esteira da experiência e da linguagem, analisaremos alguns componentes de nosso objeto de estudo no que concerne aos seus conceitos principais da atualidade: educação diferenciada, educação bilíngue, educação intercultural, educação específica. Nossos estudos vêm apontando para uma distância fatal entre tais conceitos e suas pretendidas realizações práticas. Muitas críticas se voltam a todos os sujeitos e instituições envolvidas nos trabalhos de efetivação dessas realidades conceituais no campo da realidade mundana da educação escolar indígena. Acusações não faltam para evidenciar deficiências morais, técnicas e tecnológicas de tais sujeitos e instituições como os da ordem da corrupção, falta de comprometimento, escassez de financiamento, preguiça, desorganização, incompetência, formação deficitária, material didático ultrapassado etc.. Entretanto, diante de apontamentos de toda ordem sobre os problemas da educação escolar indígena atual, levantamos algumas suspeitas contra as próprias proposições teóricas que hoje fundamentam as ações no âmbito da educação escolar indígena, às quais, é ponderável, estamos submetidos: o homem submetido à linguagem e não o contrário. Assim, nos perguntamos: não seriam os conceitos de interculturalidade, bilinguismo, diferenciação, especificidades aporias ideológicas? Em sendo aporias tais proposições, nossas práticas, em especial dos educadores, não estariam se direcionando para o trabalho desgastante e quase inútil do alquimista?

Quadro 3 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

A partir dessa dicotomia dialética entre mental e mundano vejamos como essas correntes de pensamento podem ser organizadas no Quadro 4:

GRUPO A REALIDADE MENTAL OU SUBJETIVA CENTRADA NO TRANSCEDENTAL		GRUPO B REALIDADE MUNDANA OU OBJETIVA CENTRADA NO IMANENTE	
Idealismo		Materialismo	
Nominalismo		Realismo	
Racionalismo		Empirismo	
Semiótica da linguagem	Semiótica/Semiologia	Experimentalismo semiótico	
Fenomenologia			

Quadro 4 – Comparativo de grupos opostos e por pares de oposição direta termo a termo dispostos nas extremidades direita e esquerda do quadro. Aqueles termos localizados no centro da tabela e na mesma linha, mas em colunas diferentes, é porque possuem correspondências entre si formando um par de proximidades sem abandonarem suas oposições mais primárias dispostas na mesma linha e

embarreiradas pelas colunas. Há também os termos que apresentam as mesmas cores, o que sugere uma ligação cujas barreiras podem ser quebradas. Desses identificados por cores, aquele que estiver ao centro da tabela sofrerá um processo de transposição de um lado para o outro, mas sem apagar seu espectro no lugar de origem. Os componentes partícipes de ambos os grupos são conciliatórios ou transversais.

Aprofundemos os problemas da dicotomia entre mente e mundano no que diz respeito a uma dúvida sobre a suposição ou não de uma correspondência exata, ponto a ponto, entre dois momentos da relação entre mental e mundano: a) dimensão passiva: o sujeito observador e o objeto observado; b) dimensão ativa: sujeito trabalhador e o objeto trabalhado. Assim, da pendenga sobre a realidade verídica, escorregamos para o problema da realidade perfeita ou exata em face da realidade imperfeita ou inexata, bem como relativa à realidade aproximada.

Há pouco concluímos que a realidade mental é distinta e independente da realidade mundana e vice-versa, apesar de entre ambas existir uma relação dialética onde estão postos problemas como os relacionados à linguagem. Uma realidade pode ser constituída por dados da outra de modo recíproco, de modo que no interior de cada realidade tais dados são tratados com autonomia, podendo ainda ser devolvidos aos espaços de origem enquanto objetos estranhos ou diferentes. Nesse sentido, perguntamos: o universal e o particular têm origem na mente ou no mundano? Respondemos: nos dois lugares, mas de modos diferentes. Tanto a existência do universal quanto do particular obedecem à dialética entre mente e mundano exposta anteriormente. Ambos podem ir e sair da mente e do mundano, mas nunca como sendo os mesmos, mas sempre com suas identidades mudadas, aliás, também associadas a outros dados existentes no sentido de compor verdadeiros conjuntos. Pois, por onde um *objectum* ou *subjectum* passa, ele deixa e recebe marcas.

Chegamos a um ponto onde ciência, alquimia e ideologia estão separadas por delgadas linhas construídas historicamente e a duras penas. O problema da realidade do ponto de vista filosófico e científico está relacionado às perguntas sobre sua constituição – instituição – concernente aos seus constituintes – instituintes. Mais um pouco e olhamos de perto a tênue divisória entre razão e religião, que estão na mesma e respectiva correspondência entre ciência e alquimia. A realidade é constituída e instituída por dados constituintes e instituintes por meio de ligações governadas por repetições, sendo que tais repetições devem possuir algum padrão. A cada ligação temos um ou mais fenômenos.

Esses fenômenos geram uma problematidade entre pensamento puro ou pensamento por signos, de modo que a realidade é constituída por fenômenos de identidade sob o ponto de vista de uma mente, seja ela qual for; não por que são as totalidades fenômenos puros e

imediatos, mas que são sempre mediadas e construídas por traços, sinais, sintomas enquanto signo – unidade – identitário significador dos outros fragmentos signos em relação no tempo e no espaço, como se a realidade fosse um mosaico de signos, de micro-signos, nano-signos *ad infinitum* – análise como um processo infinito e a síntese como limitado – lançados em uma dinâmica de ligações onde um acaba significando ou dando sentido aos outros, mesmo que do modo contingent. Bachelard (1996, p. 57), ao tratar do conhecimento pré-científico na passagem para o científico entre os séculos XVII e XVIII, relembra Bacon e comenta que “[...] teria sido necessário psicanalisar [depurar] o observador trazendo à tona [...] as explicações irracionalmente reprimidas”. São os ídolos tratados por Bacon.

Algumas categorizações muito próprias do pensamento “científico” da época marcavam os animais por uma falsa hierarquia biológica onde o leão era rei e o cavalo um animal nobre e servil. As palavras rei, nobre e servil são particularidades da vida infra e superestrutural da época. Estando isso presente na mente do pesquisador em dialética com os dados mundanos, temos então um simbolismo híbrido, acerca do qual o leão e o cavalo poderiam ignorar se não fossem as ações práticas dos homens sobre eles orientadas pelos conceitos – ídolos – rei, nobre, servil. Assim, se o cavalo é considerado um nobre, então terá de ser tratado como tal. Sendo tratado como um nobre pelo homem, como o próprio cavalo compreenderá isso é um mistério. Mas o fato é que as ideias orientam ou mesmo governam as ações mediante seus reflexos no mundo objetivo. Governando as ações dos homens, percebeu-se que as ideias também governam os pensamentos e as ações dos cientistas e filósofos. Mas, existe um problema: o que acontece quando uma ideia mental não consegue se realizar na realidade mundana? Resposta: transforma-se em aporia, alquimia ou ideologia no campo das produções textuais pelos mecanismos semióticos da linguagem especialmente escrita e alfabética. Em uma das críticas que Marx (2007, p. 96) direciona a Proudhon acerca de suas reflexões sobre a sucessão das ideias econômicas no tempo histórico e também contemporâneo, há um destaque para uma análise entre o desenvolvimento das reflexões pelas vias da linguagem e aquelas pelas vias das relações materiais, de modo que as primeiras são ídolos ou dogmas que ocultam a verdade das relações materiais entre os homens e suas produções econômicas. Assim, pensar em ciência ou teorias econômicas é necessariamente ter de analisar criticamente o posicionamento ideológico dos economistas no sentido de fornecer construções abstratas por meio da razão aplicada pelos mecanismos da linguagem que ocultam a observação da realidade mundana. Tomando a ideologia como reflexão metafísica e vice-versa, Marx (2007, p. 98) diz que “[...] fazendo essas abstrações, [os metafísicos]

imaginam que estão fazendo análise e que, à medida que se separam cada vez mais dos objetos, imaginam que estão se aproximando deles a ponto de penetrá-los [...]”. Para nós, Marx sugere a possibilidade de pensarmos que muitos desenvolvimentos textuais são construídos em direção à realidade das metafísicas levando a mente a raciocinar sobre si mesma como se estivesse raciocinando sobre o objeto no espaço objetivo, quando que, na verdade, o espaço em que se encontra é o subjetivo de seus ambientes ficcionais onde tudo é possível, onde todas as proposições são verdadeiras ou falsas; sem levar em consideração o que é realmente ou objetivamente falso ou verdadeiro.

Uma das principais linhas de crítica de Gramsci (1995, p. 64-66) foi desconfiar das proposições científicas, de modo que essas são capazes de governar as mentes tanto para problemas subjetivos, quanto para questões objetivas mais úteis. Para tanto, alerta para o risco de desenvolver proposições ou problemas científicos como puros jogos de palavras propositalmente elaborados para distrair ou direcionar “cabeças ocas” a inventarem fantasias, de modo que muitas das proposições científicas nos fazem pensar subjetivamente, mas, não nos levam a experimentar uma práxis desses mesmos pensamentos, bem como supera-los, se necessário, por meio dessa mesma práxis. Está implícito no texto de Gramsci (1995, p. 65), que aqui estamos nos baseando, a crítica de Marx sobre uma filosofia miserável incapaz de sair da subjetividade diretamente para uma práxis, já que tal filosofia estaria apenas criticando à distância ou mesmo distraindo muitas mentes e corpos para não agirem ou não se deixarem sofrer as ações objetivas da realidade externa. Assim, muitas proposições científicas e filosóficas implicam apenas que a “[...] posição do homem permanece idêntica; nenhum dos conceitos fundamentais da vida é minimamente abalado e, muito menos, modificado [tornando] [...] ridículas as concepções subjetivistas da realidade, que permitem estes banais jogos de palavras”. Gramsci (1995, p. 66), no mesmo texto sobre a relação entre ciência e ideologia, alerta para o problema da ideologia na ciência se tornar ainda mais sujeita a banais jogos de palavras porque sua eficiência moderna está no deslocamento do observador ou cientista do empirismo restrito e ingênuo para capacidade mais apurada de formular hipóteses racionais sobre o real a fim de orientar o experimento, como sendo um modo mais seguro de controlar os erros e os acertos, tal como defende a epistemologia bachelardiana. Nas palavras de Gramsci (1995, p. 71):

[...] não obstante todos os esforços dos cientistas, a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma

hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo. [...] um processo de abstrações que está inserido na própria metodologia científica [...].

Isso se deve ao fato da descoberta do perspectivismo teórico-científico acerca do qual aprendemos que o fenômeno não é oculto em si mesmo, mas sim invisível em relação a certos observadores ou sistemas de ideias, de modo que a mente, para ver, com os olhos, é necessário estar idealmente preparada; mas essa preparação se dá de fora para dentro seguindo um processo de incorporação das ideologias ou sistemas de ideias. E essa preparação quem faz são as proposições ou hipóteses pretensamente científicas cuja obrigação é governar a mente durante a observação. Sendo, portanto, nesse ponto, em que as proposições científicas podem ser ou necessariamente são algum tipo de ideologia. Ao passo que, em sendo para nós as proposições científicas necessariamente textuais e escritas alfabeticamente, esses parâmetros se desenvolvem em termos de textolatrias, na mesma medida em que a ciência se desenvolve de modo muito mais denso e efetivo em termos literários do que práticos ou praxiológicos. Sendo isso nenhum tipo de crítica destrutiva, mas analítica, pois, a ficção literária, como Bachelard nos mostra em toda sua obra, é também fundamental para a ampliação da inteligência; à maneira, Gramsci (1995, p. 68) comenta serem os sofismas uma etapa do pensamento filosófico e lógico no sentido ou na função de aperfeiçoamento instrumental do pensamento.

A dúvida acerca da aplicabilidade dos atuais conceitos da educação escolar indígena em sua realidade mundana levá-nos questionar sobre que sentido toma uma ideia ou proposição mental enquanto ela não se realiza na prática. Ora, é inevitável observarmos a existência de uma educação escolar indígena nas aldeias, já que existem escolas nas aldeias e nesse espaço se reúnem professores e estudantes indígenas. Entretanto, em relação ao universo conceitual da educação escolar em geral e da educação escolar indígena, por um exercício de comparação, vemos – e ouvimos dizer – que a educação escolar indígena nas áreas ocorre de modo muito semelhante à do branco. Muitos dos signos em boa parte dos casos – ferramentas, materiais, procedimentos, discursos, técnicas, tecnologias, arquitetura – são os mesmos entre escola indígena e escola não-indígena. Quem sabe a diferenciação em relação à escola não-indígena seja a própria realidade semiótica da geografia física, humana, social, política, econômica e cultural de uma aldeia indígena. Diante disso, a orientação vem sendo a realização de algumas ações capazes de realizar os conceitos atuais da educação escolar indígena no contexto das escolas indígenas existentes nas aldeias: cursos, capacitação, estudos, formação, material didático, discussões, experiências, projetos etc. tentam levar os sujeitos envolvidos a efetivar a prática da educação escolar indígena descrita *a priori* na literatura da área e nos documentos legislativos; de modo a discutir a

literatura na prática dos experimentos. Porém, a realidade mundana observada é discrepante da realidade mental que criamos ao lermos os textos doutrinários da educação escolar indígena. O tempo vai passando e as tentativas ainda continuam e a produção textual também, como é o caso desta tese. Será que do lado da prática teríamos alquimistas tentando transformar metais em ouro? Será que do lado da produção textual teríamos escritores escrevendo literatura ficcional sobre o assunto, acreditando estarem fazendo ciência, assim como os antropólogos racistas do século XIX? Ou então, qual seria o exato papel da doutrina teórica da educação escolar indígena atual cujos parâmetros conceituais são: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada, específica?

Quadro 5 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Essa discussão oferece um relevante sentido para concebermos quatro critérios básicos do conhecimento epistemológico: ciência *versus* alquimia; razão *versus* religião. Tanto razão quanto religião significam ou ao menos implicam conceitualmente as práticas de ligar ou associar. Religião do latim *religio*, significa “ligar novamente” ou simplesmente “religar”. A palavra Razão vem do latim *ratio*, cujo sentido é calcular, contar. Razão ainda é passível de ser associada ao grego *ΑΕΓΩ* ou *ΑΟΓΟΣ* cujo sentido originário é ajuntar, ligar (GRANGER, 1962, p. 11). Nesse contexto, religião envolve razão e essa aquela. Se forem atividades humanas histórica e politicamente separadas, é um problema a ser pensado, mas é compreensível que religião e razão, sob seus desdobramentos doutrinários, têm como princípio e fim religar o homem ou a mente a outros dados da mente e do mundano para além do empirismo – ingênuo – imediato dos sentidos e das sensações; criando realidades corporais, sígnicas, idólatras, textólatras e biombos.

Ciência e alquimia são práticas em que a preocupação não é religar o homem à realidade verdadeira um dia perdida – no Paraíso ou no Mundo das Ideias. Ambas são atividades materialistas e objetivas norteadas pelo realismo. O homem aí não tenta se religar, mas sim busca ligar as coisas enquanto objetos concretos, inclusive as ideias mentais enquanto coisas ou objetos. Ciência e alquimia são necessariamente atividades construtivas e não exatamente criativas ou criacionistas. Ambas partem do axioma da existência *a priori* dos elementos fundamentais; as mônadas, os átomos, os elementos, os signos; sendo sua função ligá-los e religá-los a fim de construir realidades ou paisagens materiais sejam elas mundanas ou mentais.

Porém, se a ciência e a alquimia têm como princípio e fim as ligações, qual sua utilidade se as ligações em sua maioria são naturais? Ou seja, se as ligações são construídas

pela razão ou religião da própria matéria que diariamente liga, desliga e religa seus elementos, para nós aqui esses elementos são signos materiais, de modo a construir realidades objetivas e subjetivas, por que necessitamos de ciência ou alquimia? a) para produzir novas ligações; b) para reconhecer ligações existentes, mas que por algum motivo nos são invisíveis; c) para restabelecer – religar – ligações perdidas; d) reproduzir em laboratório as ligações – fenômenos – naturais a fim de aperfeiçoá-las.

É conhecido de todos nós o principal fetiche dos alquimistas: transformar todo e qualquer metal em ouro. O fetiche alquimista, em um curto espaço de tempo, deseja produzir laboratorialmente o que a natureza demora, sob certas condições específicas, alguns milhares de anos para estabelecer suas ligações: o ouro. Embora a alquimia seja uma prática cujas origens remontam à Antiguidade mesopotâmica, vamos considerar a alquimia medieval e sua transição científica para a Modernidade. Enquanto os físicos cientistas como Copérnico, Galileu e Kepler estavam investigando as ligações ou leis dos fenômenos físicos, como os movimentos dos corpos celestiais e terrenos, os alquimistas estavam tentando descobrir e forjar em laboratório as ligações materiais e espirituais necessárias para produzir ouro ou panaceias. Sobre esse assunto encontramos a seguinte passagem histórica em um livro intitulado “Segredos dos Alquimistas”, produzido pela Editora Abril, volume que compõe a coleção “Mistérios do Desconhecido” (1993, p. 14):

Poucos cidadãos da Holanda do século XVII eram mais prezados por sua sabedoria e erudição do que [...] Helvétius. Médico da corte do príncipe Guilherme de Orange e autor de muitos escritos cultos, ele era epítome do espírito de indagação racional então em ascensão na Europa. [...] Entre suas realizações esteve a denúncia da ineficácia de alguns engenhosos medicamentos populares, os “pós-simpáticos”. Nesse processo, ele sugeriu que grande parte do saber aceito sobre a magia [...] deveria ser visto com ceticismo. Porém, [...] certo dia ele teve motivos para surpreender-se.

Na sequencia:

Em uma gélida tarde de dezembro de 1666 [...]. O visitante era um homem circunspecto e de aparência sóbria [...]. Começou imediatamente a interrogar o erudito doutor, tentando achar falhas em suas opiniões depreciativas sobre a magia. Seria verdade que não existe um remédio universal, um grande elixir como o mencionado pelos sábios? E o que dizia da lendária pedra filosofal, uma substância de tal modo carregada de potencial mítico que poderia transformar vis metais em ouro?

Segundo Lisboa (2006, p. 289-290): “A Alquimia é certamente a Ciência e a Arte da Transmutação”. Ainda segundo o autor, podemos entrever três objetivos principais na prática alquímica na transição do período medievo para o moderno: a) transmutação dos metais inferiores em ouro; b) obtenção do Elixir da Longa Vida, um líquido que curaria todas as doenças e daria a vida eterna; c) menos conhecido, criar vida humana artificial, que os alquimistas denominaram *homunculos*. Sobre esse último aspecto é inevitável lembrarmos do Dr. Frankenstein e seus estudos alquímicos com fins de produzir uma criatura, a chave universal que abre a sólida porta da morte para a vida. Vemos que a Alquimia se inclina à resolução de aporias materiais e realistas. O alquimista não só realiza a tarefa de tentar solucionar dificuldades lógicas até então insuperáveis para o pensamento, como tenta objetivar as dificuldades lógicas subjetivas ou existentes na mente. A hipótese do *homunculus* é a tentativa de superar ou retroagir o movimento que vai do nascimento à morte, no sentido de criar vida a partir da morte. Não obstante, se estudarmos o desenvolvimento da anatomia clínica das patologias desde o século XVIII, veremos a literatura historiográfica, genealógica, arqueológica e epistemológica da área indicar que os primeiros anatomistas e fisiologistas, junto aos clínicos, tentaram consolidar a hipótese de que o morto pode explicar o vivo (Cf. FOUCAULT, 2004, p. 136-162).

Bachelard (1996, p. 124) faz compreender que além dos alquimistas centrarem seus estudos nas transmutações, que para nós aqui é o mesmo que as construções de objetos a partir de elementos diversos dispostos na natureza, eles tentavam, por conta desse princípio da transmutação, olhar para os fenômenos enquanto ocultistas, de modo que sempre, na Alquimia, “[...] se está em busca de uma *chave* para abrir substâncias”. Chave, para uma visão semiótica significa código ou senha capaz de se relacionar exatamente com outros códigos ou senhas de modo correspondente e exato em prol de um resultado teleológico que deve ser uma revelação. Não obstante, a chave alquimista deve ser universal, assim, a Elixir da Longa Vida é a chave universal para a cura das doenças, para a longevidade e para tudo que for possível, pois deve ser universal. O alquimista poderia até encontrar chaves específicas para elementos particulares e assim obter êxito em sua tarefa científica, contudo, nas palavras de Bachelard (2003, p. 249): “[...] a Alquimia sempre ambiciona uma grande visão de mundo. Ela vê um universo em ação na profundidade da menor substância [...]”. Para a alquimia a universalidade pensada já está no objeto, basta descobri-la, basta desperta-la de seu sono para então se animar para a produção. Para o cientista os universais pensados não necessariamente estão na matéria ou nas condições naturais de produção. Entretanto, o cientista, com muita

paciência, algo que falta no alquimista, aos poucos busca construir as condições materiais artificiais ou sociais de produção de um universal ou mesmo de um particular. Para Kosik (1976, p. 27), por exemplo, “[...] o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade [...]”. As aporias, caso surjam para um cientista, devem servir de estímulo para iniciar um trajeto por onde pode realizar descobertas tão úteis e tão modestas quanto àquela que buscava. Ao cientista, diferente do que ocorre com o alquimista, não pode se alienar à sedução do primeiro objeto, do objeto eleito. Nas palavras de Bachelard (1999, p. 1):

Às vezes nos maravilhamos diante de um objeto eleito; acumulamos as hipóteses e os devaneios; formamos assim convicções que têm a aparência de um saber. Mas a fonte inicial é impura: a evidência primeira não é uma verdade fundamental. De fato, a objetividade científica só é possível se inicialmente rompermos com o objeto imediato, se recusamos a sedução da primeira escolha, se detemos e refutamos os pensamentos que nascem da primeira observação. Toda objetividade, devidamente verificada, desmente o primeiro contato com o objeto.

Ao refletirmos sobre a educação escolar indígena atualmente, um dos questionamentos mais recorrentes é sobre a diversidade cultural, política, econômica, social, religiosa, administrativa, artística, linguística etc. que constitui a categoria indígena como generalíssima. Aliás, não é à toa que conceitos como educação diferenciada e específica são sugeridos como diretriz mestra do objeto em questão. Após anos de homogeneização dos diversos modos de vida indígena em uma estereotípi nacional, os sujeitos envolvidos com a problemática perceberam a necessidade de que cada etnia ou comunidade construa a própria educação conforme suas especificidades culturais, políticas, econômicas, religiosas, linguísticas etc.. Entretanto, o que vemos são muitos fracassos no trabalho corporal e mental de tentar efetivar na prática mundana uma educação escolar indígena diferenciada da do branco, assemelhando-se a essa. Por não ser observada na prática, portanto, a educação indígena diferenciada e específica se apresenta mais como uma visão de mundo do que propriamente uma teoria pragmática. Sendo assim, mais como uma filosofia do que uma ciência. Generalidade pretensa a universalidade, a visão de mundo tende a buscar ou forjar correspondentes universais na menor substância particular da realidade mundana. Ou seja, as teses universalistas esperam encontrar resquícios de suas observações nas realidades mais particulares. Pensando na realidade extensiva e particularizada dos povos indígenas localizados no Brasil, a menor partícula pode ser uma comunidade recôndita ou uma criança indígena que acaba de vir ao mundo, sendo que, em relação a esse pequeno a tese científica e acadêmica ter algum sentido ou mesmo um sentido completo. Apesar de serem dois conceitos aparentemente próprios para a diversidade indígena, parece que o fato deles partirem de uma visão de mundo acabe se transformando em uma aporia filosófica, justamente por dever ser generalizável. Bachelard (1996, p. 69) ironizou certa feita que a ciência exclusiva da filosofia é a ciência da generalidade. Sendo que, para esse epistemólogo, a generalidade é um dos

princípios fundamentais que não deve ser adotado pela prática científica. Mas, de qual filosofia emerge, então, o conceito atual de educação escolar indígena diferenciada e específica? Certamente de uma filosofia articulada entre o nacional e o internacional. Não seria, portanto, os conceitos fundamentais da educação escolar indígena a manifestação de um “[...] perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil[?]” (BACHELARD, 1996, p. 69). Sendo que essa pressa não teria um vínculo com a estratégia da ideologia dominante ou hegemônica de impedir reflexões mais detalhadas e profundas cientificamente?

O Estado, então, ou as organizações societárias em geral, até mesmo as tribais, não se configuram como o estruturalismo, “[...] um sistema coerente de signos” (LUCAS, 1971, p. 62). Quem sabe nos aproximamos mais do que Lucas (1971, p. 63) chama de “nova crítica” como algo distinto do estruturalismo, contudo, semelhante a ele. Assim, “[...] 'a nova crítica' consiste na investigação de uma 'coerência estética' em meio às diferentes redes afetivas, imaginativas, simbólicas, ideológicas etc., imanentes à obra, de tal maneira que extraia certa visão de mundo”. Nota-se nossa aproximação em relação a essa “nova crítica” como algo distinto do estruturalismo, se sua busca não fosse por uma coerência ou visão de mundo como síntese, já que, como dissemos, toda síntese é o risco de uma alquimia, nem mesmo coerente, no que dizem por aí, no campo da linguagem. Um texto possui internamente coerências e incoerências, por mais científico que seja. Coerência e incoerência dialogam ao lado de segredos, não-ditos, inconscientes, lacunas, equívocos, esquecimentos, aporias etc.

Se a “nova crítica”, segundo Lucas (1971, p. 64), consiste em propor investigações acerca da validade das evidências e das proposições, nós preferimos inquirir as exequibilidades das diretrizes de um texto, ou seja, sua práxis, não sua realização em si por meio da leitura. A leitura do texto deve encaminhar o sujeito para algum espaço de prática, nem que seja para escrever outro texto ou ler outro livro. Ora, ao se tratar de textos que tenham como autor o Estado por meio de seus representantes ou autores, que mesmo não sendo do Estado originário, a eles se vincularam para uma produção mais direta, esquecemos de nos questionar se tais proposições não passam de ficções ou propostas alquímicas sobre aporias. Estado, objetividade, realização e práxis não são sinônimos nem condições necessárias um ao outro. Certamente, as proposições do Estado estão mais para o campo das moralidades e dos valores, do que certamente para o campo científico, apesar de seus textos aí se pautarem cientificamente, já que, geralmente são cientistas que os produzem, também porque a Modernidade os impele a isso. A validade é relativa. Sendo que, ser válido não significa ser exequível e, tão logo, qual é a validade do que não é exequível? Ora, a validade de sonho? Fantasia? Satisfação literária?

Em uma sociedade tão múltipla e diversa como a brasileira, “[...] tudo que é válido tem de estar radicalmente ligado a seu próprio destino, numa fase de transformação profunda em que todos os valores são postos em questão” (LUCAS, 1971, p. 64). Dizendo assim, as validades são postas em questão pelo critério de exequibilidade. Mesmo por que, para a pragmática materialista e realista, algo inexecuível não é apenas não-válido, mas também não-verdadeiro. Mas, como para nosso ponto de vista semiótico aqui

tudo o que existe é realista e, portanto verdadeiro, a verdade que se coloca de proposição não-exequíveis, não-válidas e não-verdadeiras é o campo da ficção, da aporia e da alquimia, cuja validade é relativa a quem se interesse por isso, mas distante de ser universal, mesmo por que, mesmo as coisas válidas e exequíveis são necessariamente passíveis de serem empreendidas por alguma força.

Mas, em um ponto específico a “nova crítica”, apresentada por Lucas (1971, p. 64) nos seduz, correndo o risco de que esse ponto recaia sobre este trabalho. Mas, é um risco necessário:

A crítica tem de desprezar friamente as obras que colaboram em nada para aprofundar o conhecimento do homem brasileiro, dos mecanismos que impedem o exercício de sua plena capacidade humana; tem de ignorar as obras reiterativas, que passam por entre anomalias sociais de venda nos olhos, a encher de deleite, com um amontoado de episódios “interessantes”, as classes e os grupos que já resolveram o seu problema à custa da insolubilidade dos problemas alheios.

As visões de mundo que sofrem direcionamentos político sociais sempre têm uma natureza metafísica, entendida aqui não como além de todas as físicas, mas, presentes em um determinado sistema de esforço físico, não pode saber dos problemas físico do outro. Refletindo sobre nós pesquisadores, inegavelmente estamos inseridos em um sistema de esforço físico distanciado dos sistemas de esforço dos indígenas; sistemas econômicos por assim dizer. Localizando-nos na esfera da física burguesa, nossos esforços e cansaços são distintos daqueles que vivem os indígenas. Embora tenhamos nossos problemas, algumas questões que para nós estão resolvidas no campo do capitalismo, como é o caso da sobrevivência infra-estrutural, a final de contas, um professor universitário hoje, funcionário público, ao menos que o Estado Nacional sofra uma crise, seu salário está garantido ao final do mês. Já o indígena, assim como muitos trabalhadores e desempregados devem, como se diz, matar uma onça por dia. Ter a certeza de que amanhã não precisaremos procurar comida e se esforçar fisicamente para isso, é muito diferente de poder acordar pela manhã podendo escolher se vai ao cinema ou ao teatro ou ler um livro ou escrever um artigo, pois a alimentação já está inconscientemente controlada, pois, em sentido hegeliano, há escravos trabalhando para isso. É mais fácil pensar em sistemas filosóficos quando a infra-estrutura já está controlada, isto é, programada. Em outros termos, teríamos uma filosofia diferente se filosofássemos de barriga vazia, ou, simplesmente, não teríamos filosofia? Assim, os problemas das visões-de-mundo são quase sempre da ordem do particular, o qual tentamos adequar ao princípio geral. Na prática, os agentes dos princípios gerais, ao identificar uma inadequação particular, buscam criar e produzir as condições materiais para que o particular cumpra a sina do pretenso universal. Portanto, se a ideia de interculturalidade é uma proposição geral que deve ser generalizada na prática, mas que na prática ela não vem se realizando, nós cientistas então passamos a pensar o que precisa ser alterado no contexto para então a ideia emergir como objeto prático; tal como um agricultor trata a terra para oferecer condições objetivas para que a semente germine. Por isso, passamos então à tentativa de manipular variáveis com a finalidade de atingir o objeto final como se ele fizesse parte do contexto

mundano local, como se ele já existisse lá desde sempre, mas que falta ser despertado. Ou ainda, se ele lá não existe, manipulam-se as variáveis com a finalidade de provocar cópulas entre elementos, signos a fim de dessa cópula nasça uma síntese. Dessa maneira, operamos variáveis como: formação de professor e materiais didáticos, como se essa cópula fosse igual a: interculturalidade. Entretanto, caso a interculturalidade conceitual não emerja na prática, o que pode ter dado errado? Por que a criatura do Dr. Frankenstein não é transmutado da morte para a vida, se o Dr. Seguiu todas as suas hipóteses corretamente e controlou e envolveu todas as variáveis? Isso quando de uma determinada cópula esperamos sair X e, quando observamos obtivemos Z. Sendo que, com o nascimento de Z, não temos mais dois problemas, mas, sim, cinco problemas. Desse modo, as proposições sobre educação escolar indígena podem ou estar sendo nulas, ou produzindo outras novas. Sobre isso, alguns podem ainda se defenderem ao dizerem que no trabalho que atualmente realizam estão obtendo êxito com a interculturalidade. Pois bem, não seria um caso particular? Sendo assim, exigir que as demais comunidades indígenas consigam produzir os efeitos que um caso particular conseguira não seria forçar uma indução de uma hipótese uma vez confirmada? Trazemos à tona o problema humeniano acerca da probabilidade de um fenômeno cotidiano um dia vir a falhar, como é a hipótese de que se o sol nascerá todos os dias, não quer dizer que ele nascerá amanhã ou daqui a milhões de anos. Mas, há a certeza que ele nascerá cotidianamente ainda por muitos anos. Diante da dúvida, nos resta continuar verificando todos os dias se o sol continua lá onde supostamente sempre esteve. Quanto aos conceitos fundamentais da educação escolar indígena, quem sabe nos reste sermos mais sistemáticos e encará-los como passíveis de experimentação, verificação, confirmação e negação. Não obstante, como algo incerto, que não é encontrado na natureza, de que não se tem precedentes, como é o caso da educação escolar indígena, produzimos leis e diretrizes gerais para sua realização? Ora, bilinguismo, interculturalidade, diferenciada e específica podem ser leis do pensamento, mas não da vida mundana dos indígenas em suas particularidade locais, regionais, nacionais e internacionais. Quem sabe, o que esteja faltando é sermos mais científicos com essas proposições. Sermos mais modestos por meio da consciência de que o que nos resta é experimentar e sistematicamente observar possibilidades e impossibilidades. Como colocam Sokal e Bricmont (1999, p. 68) de modo bem simples, “[...] algumas induções são justificadas e outras não; ou, para ser mais exato, algumas induções são mais razoáveis e outras menos”. É plausível considerarmos que as proposições para a educação escolar indígena são mais morais que científicas. Mais esteticamente burguesas que verdadeiramente proletárias ou florestais.

Quadro 6 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Embora ciência e alquimia sejam epistêmica, gnoseológica/cognitiva e historicamente diversas e opostas uma a outra, não quer dizer que elas não venham se deparar com os mesmo problemas ou questões semelhantes, não quer dizer que um cientista não seja seduzido por um objeto eleito; não significa, portanto, que uma pesquisa se inicie como científica e termine

como uma alquimia ou vice-versa: tentações de poder sempre ocorrem pelo caminho e um objeto primeiro pode desejar ser universalizado assim como questionado. Se observarmos o Quadro 4 apresentado anteriormente e toda a discussão realizada para sua construção e que também ajudou a construir, tantos os elementos do GRUPO A quanto do GRUPO B enfrentam o problema entre a mente e o mundano. Cada qual desses elementos encontrou relações distintas ora muito próximas ora deveras distantes. Faltou acrescentarmos na referida tabela as correntes epistemológicas mais famosas em soluções e polêmicas dos séculos XIX e XX, respectivamente: a alquimia, o positivismo e o estruturalismo. O Quadro 7 reformula o Quadro 4.

GRUPO A REALIDADE MENTAL OU SUBJETIVA CENTRADA NO TRANSCEDENTAL		GRUPO B REALIDADE MUNDANA OU OBJETVA CENTRADA NO IMANENTE	
Idealismo		Materialismo	
Nominalismo		Realismo	
Racionalismo		Empirismo	
Alquimia		Positivismo	
Semiótica da linguagem	Semiótica/Semiologia	Experimentalismo semiótico	
Fenomenologia			
Estruturalismo			

Quadro 7 – Comparativo de grupos opostos e por pares de oposição direta termo a termo dispostos nas extremidades direita e esquerda do quadro. Aqueles termos localizados no centro da tabela, mas em linhas diferentes, é porque possuem correspondências entre si formando um par de proximidades sem abandonarem suas oposições mais primárias dispostas na mesma linha e embaixadas pelas colunas. Há também os termos que apresentam as mesmas cores, o que sugere uma ligação cujas barreiras podem ser quebradas. Desses identificados por cores, aquele que estiver ao centro da tabela sofrerá um processo transposição de um lado para o outro, mas sem apagar seu espectro no lugar de origem. Os componentes partícipes de ambos os grupos são conciliatórios ou transversais.

Não restrito à alquimia, a ciência possui um fundo sgnico que não a deixa desistir de buscar por uma definição, um elemento que defina e que seja imutável; algo que tenha uma identidade absoluta, logo, irreduzível; retirando-lhe o movimento como marca principal e dela retirando uma inclinação à estática, opondo-se, assim, a certo otimismo bachelardiano. A prática da ciência guarda em si certa inércia que não se esgota de buscar algo de definitivo, o ponto de descanso absoluto que possa ser gozado em vida. Entretanto, cada vez mais os cientistas vêm tomando consciência de que a prática científica é infinita. Se nela trabalharmos, teremos trabalho para toda a eternidade; desobrigando-nos de buscar soluções universais e absolutas, portanto. Atualmente, vemos serem abandonadas pretensões

universalistas para encarar todo objeto científico como único, exclusivo, de modo que em torno dele se estrutura uma ciência ou várias ciências, não com a finalidade de encontrar nele o universal, fazer dele o princípio universal, um projeto de vida, mas sim, justamente, encontrar nele mais particularidades, sejam elas contraditórias ou confluentes, apesar da aparência de unidade e de universalidade. A ciência então, deve se transformar em um hábito, marcando a ruptura com o modo de proceder com o pensamento e a linguagem do senso comum, o qual não deve ser confundido com as ciências tradicionais ou etnociências. Deveríamos assim, concordar com a radicalidade bachelardiana? Seria, então, nosso dever postular que “[...] o espírito científico contemporâneo não poderia situar-se na continuidade com o bom-senso, que este novo espírito científico representava um jogo mais arriscado, que formulava teses que, antes de mais, podem ferir o sendo comum[?]” (BACHELARD, 1990, p. 241). Que tipo de senso comum esta tese, por exemplo, deverá ferir?

Estamos ligados a uma descoberta aristotélica que distancia a ciência da alquimia justamente pela atenção dada pelo observador às particularidades. Sobre isso, o observador e os objetos podem até estarem ligados a algum suposto universal, mas que essa ligação não seja uma atitude imperativa e categórica enquanto moral, pois existiriam particulares sem universal. Essa hipótese aristotélica é tornada princípio, axioma ou paradigma, mediante a qual operam os constituintes do GRUPO B, que é o ponto nevrálgico de sua oposição a Platão, ao universalismo e absolutismo do idealismo platônico – Mundo das Ideias – ao qual se ligam todas as perspectivas do GRUPO B.

Sobre essa oposição, a grande descoberta de Aristóteles, segundo Maritain (2003, p. 20), foi a existência de ontologias particulares e uma multiplicidade de leis específicas no mundo sensível e cambiante, passíveis de serem conhecidas, apesar de não serem absolutamente universais e nem mesmo serem identificadas como governadas por algo universal, mas, por relações específicas. Certa feita, um farmacêutico, Frederico Arruda, professor da Universidade Federal do Amazonas, que estuda os efeitos das ervas nos rituais de pajelança em algumas etnias indígenas no Amazonas, comunicou em uma apresentação informal que o bioma da Amazônia é marcado pelas particularidades, pelos nichos específicos e endógenos que se limita a alguns metros quadrados de toda a floresta, cujo verde é um signo de generalidade. Dessa forma não existiria, portanto, qualquer ontologia universal em que o termo “ser” possa operar em seu sentido pleno de um Ser que represente todos os outros, de modo que, tudo que ele contém se repita em todos os outros? Nas palavras de Cassin (1999, p. 214), “à diferença de Górgias, pode-se com Aristóteles *enunciar* os próprios

em sua idiotia verídica”. Querendo dizer que a particularidade já não mais pode significar a impossibilidade de se vislumbrar a verdade.

Aristóteles ousou em perceber que fenômeno algum pode ser repetido mais de uma vez de modo idêntico; sem diferenciações. No entanto ou, com efeito, a investigação passou a se voltar para a construção do conhecimento da natureza sensível, da mudança, do movimento, do devir observado não com o olho das Ideias, tampouco com o olho físico. Aristóteles propõe um método de observação em que não exclui as ideias, mas que as coloca frente a frente com as forças do real: nasce a física ou a filosofia da natureza. As ideias como mais um dado da realidade a ser confrontada com outros dados da realidade enquanto um particular e não como um universal. Não obstante, é com Aristóteles que se tem verdadeiramente as bases de uma verdadeira ciência, como sendo uma ciência do real mesmo. Sem estabelecer qualquer linha de fuga ideal, nominal ou retórica, encontra-se um universal “intra-real” ou “intra-mundano”, de modo que o *logos* possa ser partilhado na *physis* e não simplesmente na *thesis*.

A descoberta aristotélica permite pensarmos em uma ciência que se limite e se expanda pela prática da análise *ad infinitum*. Ou seja, se a realidade fenomênica é constituída por unidades identitárias enquanto imagens e palavras superficiais e primeiras esgotadas em suas aparências, a realidade científica é constituída por particularizações infinitas. Assim, toda prática científica que se desligue ou mesmo enfraqueça sua ligação com algum suposto universal tende a ser uma atividade iconoclasta, ou, de modo mais particular, semioclasta. No caso da ciência enquanto arte ou *techné*, temos uma semiótico-clastia. Não há identidade capaz de sobreviver a um movimento de fabricação de uma tese que tenha como viés analisar *ad infinitum* a realidade. Não é por acaso que os estudos no âmbito das Ciências Humanas direcionados a apenas analisar realidades empíricas, sem pretensões de construir sínteses, são acusados por certas correntes de pensamento, de reacionários ou cientistas não engajados; em suma liberais ou neo-liberais. A análise é anti-política por excelência, pois seu sentido é desligar relações naturais ou artificiais, desde que a análise recaia sobre o analisador. A análise destrói mitos porque o pensamento toma consciência de suas ligações arbitrárias e desnecessárias. Quando os trabalhos de análise encontram seus limites empíricos ou experimentais, isto é, na *physis*, o trabalho continua a se desenvolver no campo das proposições lógicas e hipotéticas, constituindo um trabalho de *thesis* na acepção platônica. As análises especulativas, com efeito, devem tomar cuidado para não serem dominadas e convencidas pelas regras lógicas da mente e assim se transformar em dogma. Na prática esse

cuidado é realizado quando o próprio trabalho de tese sugere hipoteticamente as condições materiais em que ela própria seria refutada, marcando a natureza contingente ou ecológica de todo conhecimento.

A tese que este trabalho carrega está entre duas possibilidades de direcionamento ao refletirmos sobre os conceitos fundamentais da educação escolar indígena atual: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica. As dúvidas lançadas sobre esses conceitos implicam problemas e procedimentos científicos ou alquímicos. Refletindo que tais conceitos ainda não podem ser vistos com muita clareza na realidade mundana, mas que podem ser identificados no campo das produções literárias e na mente de muitos sujeitos, é inegável que a existência mundana de tais conceitos deve ser induzida por intervenções políticas. Caso a aplicação de tais conceitos não passe de aporia desgastante, podemos dizer que a continuidade de trabalhos que tentem efetivá-los caminhará sobre os trilhos da alquimia e da ficção literária, onde as ligações são arbitrárias e nem sempre necessárias. Do contrário, temos de supor que tais conceitos designam objetos científicos que ainda estão para serem construídos, já que não podem ser encontrados na natureza, mesmo por que a ciência não é uma atividade natural. Conforme Bachelard (1996, p. 76), para um conceito científico se tornar objetivo, é necessário que o mesmo conceito incorpore as condições materiais de sua aplicação, demarcando, mais uma vez, o caráter contingente dos fenômenos científicos.

Quadro 8 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Segundo Vernant (2006, p. 174), ao falar da transição do mito para o *logos*, alerta, por exemplo, que na “[...] e pela literatura escrita [filosófica] instaura-se esse tipo de discurso onde o *logos* não é mais somente a palavra, onde ele assumiu o valor de racionalidade demonstrativa e se contrapõe nesse plano, tanto pela forma quanto pelo fundo, à palavra do *mythos*”. Vejamos que de acordo com as discussões que vimos até aqui fazendo nas trilhas do pensamento bachelardiano, Vernant coloca justamente o sentido topológico ou toponímico para o qual o pensamento e seus conceitos passam a correr quando da boa nova da ciência dialética socrático-platônica. O *logos* não mais se preocuparia com a estrutura das ficções que parecem mundanas, mas com o mundano banal mesmo. Sócrates passa a se preocupar com as proposições saídas da boca dos homens e não mais escuta que poderia ter dos deuses. Ora, diferentemente do trabalho científico, o mito tem como sentido buscar uma síntese, uma construção, re-estabelecer ligações analisadas, perdidas. Já falamos anteriormente da religião e da razão e suas funções de religar signos e aquilo que pode ser apreendido como objetos. É o que Cassirer (1972, p. 114) indicou sobre o processo de afrouxamento que a linguagem sofreu em relação ao mito na Grécia, para emergir o conhecimento de outra força, o *logos*.

Afirmando esse ponto de vista, para Dinucci (2009, p. 11), na filosofia de Aristóteles “o discurso se assemelha às coisas não na medida em que é discurso, mas na medida em que [procura refletir] as condições reais, isto é, na medida em que é verdadeiro”. Sendo que ser condições reais não quer dizer que sejam condições universais, mas, muito pelo contrário, que pode ser uma realidade particular, ou seja, analisada.

Os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena estariam, no sentido aristotélico, refletindo as condições mundanas dos fenômenos, ou, como mitos ou ídolos, submetidos às condições mentais do pensamento? Para esse caso, fazer epistemologia desses conceitos não seria suficiente, mas quem sabe obteríamos dados mais satisfatórios se emprendermos estudos gnoseológicos de suas emergências e aplicações no contexto educacional em questão. Mas, diante da impossibilidade de realizarmos esse estudo para o momento presente, sugerimos a aplicação do modelo construído na fundamentação teórica desta tese: não só na mente, tampouco apenas no mundano, os quatro conceitos em questão emergem da dialética entre a realidade indígena e a realidade subjetiva e objetiva daqueles que por algum motivo foram levados a pensar na questão da educação escolar indígena.

Quadro 9 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Vemos que a dialética tem seu lado analítico, iconoclasta, semioclasta. Sócrates ajuda seus companheiros a analisar ou mesmo catabolizar os mitos. Entretanto, Sócrates, após longas dialéticas analíticas, com sua maiêutica, atinge um determinado ponto – clínico – que tenta levar o sujeito a reconstruir a realidade, sintetizar as partes analisadas, depurando-as ao mesmo tempo; descartando elementos e trazendo outros fora que nasceram de outras análises. Ao fazer isso, Sócrates direciona sua dialética para a arena da política, para a seara das proposições e, portanto, nos limites entre ciência, alquimia e, por que não, da utopia, ou seja, do risco que se corre em estabelecer e re-estabelecer relações por meio da razão mental: a alquimia e a ficção. Se a análise é objetivamente realista ao extremo, a síntese corre o risco de desvendar por caminhos lógicos do realismo idealista da mente subjetiva. A síntese é a atividade semiótica por excelência. Sendo assim, ela é a atividade construtiva de realidades inevitavelmente. Sendo que os problemas científicos erguidos pelas relações entre o mental e o mundano; entre o subjetivo e o objetivo, nos fornece um dado importantíssimo, sobre o qual Bacon fundamentou todo seu incômodo, Freud sua psicanálise da neurose e Bachelard sua obra noturna sobre os devaneios: que a mente possui graus de autonomia semiótica que a levam a construções idólatras, fantasiosas e imaginárias, respectivamente.

Em sendo a liberdade da mente um dado realista e, portanto, compósito de todo

conhecimento, toda prática científica deve se edificar respeitando a potência dos caminhos mentais da lógica. O cientista, embora não possa parar o mundo para pensar sobre ele, bem como não pode parar a mente para pensar sobre ela, deve continuar seu trabalho dialeticamente com a hipótese de que a mente, às vezes, é mais potente que o mundano no exercício de criação da realidade. Da mesma maneira que a realidade mundana tem o poder de produzir novidades fenomênicas, a mente também pode surpreender o mundano e os signos da própria mente. Não obstante, devemos ainda desconfiar mais de nossas proposições quando após muitas tentativas de transposição para o mundano não se observa efeitos satisfatórios. Ora, o experimentalismo surge como um critério científico de repensar as teorias. Quem sabe o que falte para a educação escolar indígena e seus conceitos seja um experimentalismo mais radical, até mesmo para começarmos a conhecer suas verdadeiras variáveis e então, quem sabe um dia, conseguirmos produzir as condições materiais de sua existência. Levando-nos a propor que todo objeto somente pode receber o título de científico caso após ter passado por um trato científico, cuja conclusão não é exatamente sua existência ou inexistência, mas sim se constitui alquimia diante de aporias, ou se é ciência diante do real em dialética com proposições razoavelmente justificadas, relevantes e exequíveis.

Quadro 10 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Nesse sentido, o cientista passa a ter responsabilidades ao tentar concluir qualquer trabalho de análise, qualquer anatomia que tenha feito. Dr. Frankenstein, por exemplo, se deu mal no momento em que sua síntese alquímica construiu uma criatura cuja ontologia é também política. A síntese física não bastou, teria sido necessário que Dr. Frankenstein tivesse investido em uma síntese política sobre sua criatura, uma educação por assim dizer, feito dele um Emílio. É no abandono do risco, do não querer se comprometer com os desdobramentos de uma síntese após um processo dialético é que a dialética heraclitiana e, posteriormente, nietzschiana eleva seu sucesso. Se a base de toda dialética é o confronto semioclasta, analítico por assim dizer, não significa que o sujeito seja obrigado a provocar uma síntese, mesmo porque, em sendo a dialética um conflito materialista e realista, não está ao alcance do sujeito realizar uma síntese infiel às suas tendências políticas. Essa última pode ou não emergir, sendo que sua emergência não significa a anulação ou destruição da tese e da antítese. O conflito aí estabelecido pode correr *ad infinitum*, de modo que uma dialética pode produzir infinitas sínteses, uma verdadeira fábrica de sínteses, portanto, de realidades semióticas, que devem, por conseguinte, serem experimentadas.

Eleva-se, assim, o caráter de acúmulo das experiências nas ciências. Isto é, como prefere pensar Peirce, que toda lógica tem sua origem em uma fenomenológica, desenhando

uma filosofia diferente daquela sobre a qual Bachelard lança críticas como sendo apenas uma prática das generalizações. Peirce retoma a filosofia como uma prática experiencial, onde a lógica filosófica é “natural ou tradicionalmente” saída da experiência do filósofo em relação ao mundano. “A lógica é um ramo da filosofia. Isto é o mesmo que dizer que é uma ciência experiencial ou positiva, mas uma ciência que não se apoia em observações especiais [...], mas nos fenômenos que estão abertos à observação do homem, todo dia e toda hora” (PEIRCE, *apud* IBRI, 1992, p. 22). “Esta ciência da Fenomenologia, então, deve ser tomada como a base sobre a qual são erigidas as ciências normativas [lógica, ética, estética]” (PEIRCE, *apud* IBRI, 1992, p. 20). “[...] de fato, os problemas da lógica não podem ser resolvidos sem que se tire vantagem dos ensinamentos da Matemática, da Fenomenologia e da Ética” (PEIRCE, *apud* IBRI, 1992, p. 20). Sendo assim, alguns, não todos os dados de composição das proposições derivadas das ciências normativas devem ser retirados da experiência mundana da mente. Não obstante, o caráter normativo da lógica, ensina que toda lógica possui certa inclinação prática – ou sentido natural ou histórico? – em sua existência que leva a mente a se direcionar politicamente sobre o mundano. Peirce dá a entender que é o caráter normativo da lógica – da ética e da estética – que implica a natureza mental dos universais. Os universais da mente, precariamente e fragmentariamente constituídos a partir da experiência cotidiana da mente, formulam universais cujas condições de existência lhe são próprias, e a partir do momento em que tais universais são transpostos para o mundano passam a enfrentar condições objetivas em relação às quais podem não estar preparados e, portanto, ou se adaptam ou morrem.

Somente poderemos saber da possível ou impossibilidade da efetivação objetiva dos quatro conceitos da educação escolar indígena se e somente se tentarmos levantar as condições materiais de suas existências na ecologia mundana fora da mente. Devemos assim pensar que toda ideia que se pretende praticável tem a mente como incubadora, onde com muita parcimônia deverá ser preparada e alimentada até que esteja em condições de enfrentar as condições mundanas. Sendo que, não saindo perfeita para o mundo, as ideias deveriam ainda passar por períodos de adaptação, períodos controlados, de preferência. Podemos chamar esses períodos controlados de fases ou células experimentais, onde não envolvendo toda a realidade mundana relacionada à proposição, mas uma parte dela, um ambiente particular e peculiar, para então, posteriormente, poderemos realizar algumas induções cautelosas em direção a outras partes da realidade.

Quadro 11 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Ao tentar escapar do risco de toda síntese, Heráclito e Nietzsche tentaram escapar dos riscos de toda Alquimia, de toda proposição limitada ao psicológico, de toda proposição objetivamente impossível. De modo que todo alquimista se aliena às aporias, muito distante e diferente das perspectivas pragmáticas da ciência. Para o Alquimista o que é mais fascinante no mundo são as sínteses, as cópulas sagradas dos elementos de modo a constituírem verdadeiras dádivas da natureza. A análise é o fetiche do cientista, descobrir as particularidades mais profundas, sendo que ele tem o alquimista como um idólatra. O alquimista, admirador e invejoso da natureza na mesma medida em que ele busca reproduzi-las em seus pensamentos e em seus experimentos. Porém, conforme a história das ciências, os alquimistas não passaram mesmo de idolatras, seus esquemas nunca conseguiram superar o simbolismo absurdo de relações artificiais da mente e suas interpretações das sugestões das cópulas reais, recorrentes de hipóteses universalistas. Não obstante, os alquimistas são também textólatras, pois suas fórmulas são verdadeiras aporias narrativas. Como anteriormente pontuamos com Bachelard (1996, p.71), a ciência não pode procurar legislar sobre as palavras, embora ela tenha liberdade para isso, mas sim sobre a realidade mundana. O alquimista está alienado aos seus símbolos os quais, para ele, devem existir na prática mundana e não apenas em sua mente e em seus livros de esquemas, fórmulas, frases, palavras mágicas.

Mas, para tanto, vamos elaborar algumas proposições acerca das relações básicas entre o mental e o mundano e as estruturamos em um quadro comparativo de acordo com os GRUPOS A e B.

GRUPOS	TEORIAS	PROPOSIÇÕES
GRUPO A	Idealismo	A realidade é universal inata da ou na mente em si mesma, para si mesma e auto-suficiente, pois absoluta. Essa realidade ideal é concebida como se fosse uma matriz original ou o princípio mesmo de onde deriva a realidade mundana. Sendo ou estando essa realidade ideal originária na mente do observador, esse último apreende a realidade mundana de modo imediato e antecipado, achando-se capaz de prever os acontecimentos na realidade mundana, já que possui em si sua matriz, que contém em si não apenas a programação estática da realidade mundana, como também sua dinâmica de transformação. É o que há de mais exatamente rigoroso com o conceito de absoluto na filosofia.
	Nominalismo	A realidade universal é uma espécie de proposição de linguagem que deve ser auto-suficiente, portanto, absoluta. A realidade mundana existe como caótica e independente da mente e das

		proposições linguísticas. As categorias, por exemplo, que implicam visualizar e organizar uma característica universal dos objetos mundanos devem ser compreendidas como que servindo apenas às mentes e sujeitos que as produzem com finalidades específicas de um grupo social, sob um ponto de vista pragmatista. O nominalismo tem relações contraditórias com o empirismo. Eles chegam a confluir quando o empirismo é compreendido como a experiência particular da realidade, anunciando o nominalismo como a única saída possível para a explicação da existência dos universais.
	Racionalismo	Existe uma Razão universal e absoluta que gera e governa o mundo em sua totalidade e em suas particularidades. A mente humana seria uma instância racional capaz de apreender ou se corresponder ponto a ponto, como um espelho da Razão, no sentido da compreensão das partes a partir do todo Racional. Para o momento o Racionalismo está neste GRUPO A, mas ele passara, não por completo, para o GRUPO B em um momento posterior, por acreditarmos que a racionalidade seja imanente ou transcendente ao sujeito/mente, ele tem como origem, assim como seus processos, o plano imanente da matéria, chamado de materialismo racional.
	Semiótica da Linguagem	Os universais são proposições linguísticas não-absolutas, pois não dependem apenas de si mesmas para existirem, mas de todo um sistema de códigos linguísticos, o qual deve ser considerado absoluto, inclusive porque suas transformações internas só podem ser concebidas mediante elementos do próprio sistema, nunca elementos de fora dele.
	Alquimia	Tenta unir práticas mitológicas e místicas com a investigação metódica da matéria. Opera as experimentações a partir de conceitos abstratos existentes em obras que implicam alguma visão de mundo universalista e absolutista. Roger Bacon, por exemplo, um cientista eclesiástico do século XII realizou uma série de investigações experimentais com lentes ópticas a fim de tentar comprovar a existência da Luz Divina. Os objetos alquímicos devem, assim, ter desde o início uma nobreza. Na verdade, são pesquisados apenas os objetos nobres, como o ouro. Os vis objetos são pesquisados em função dos nobres: a tarefa mais famosa da alquimia foi tentar transformar vis metais em ouro, tentando reproduzir em laboratório um processo natural. A alquimia tem como natureza problemática as aporias. Doravante, na prática, a alquimia se desenvolveu em duas direções: o simbolismo literário e artístico e a mística. Concluímos que a alquimia é uma luta da liberdade associativa do simbolismo mental contra as determinações objetivas das matérias. Sendo assim, os dados mundanos sofrem resistência da lógica mental, na medida em que essa não se transforme em relação àqueles
GRUPO B	Materialismo	A realidade é mundana independentemente de qualquer espécie de mente que esteja disposta para percebê-la. Entretanto, é fato que a realidade material está sempre em contato com a mente humana, que também é uma realidade material, estando, portanto, em constante contato empírico, de modo a se influenciarem mutuamente. A mente pode aperfeiçoar o objeto mundano, bem como esse pode aperfeiçoar a mente subjetiva.

	Realismo	A realidade é mundana independentemente de qualquer espécie de mente que esteja disposta para percebê-la. Existe uma realidade mental independente da realidade mundana, mas em relação a essa última deve estar sempre se adequando por ser ela, a realidade mundana, a fonte ou a realidade verídica mesma, enquanto a mente é fonte de engano.
	Empirismo	A realidade mental existe inicialmente sem registro, mas que aos poucos vai se tornando um reflexo exato da realidade mundana tal como um espelho dela em termos de apreensão passiva da totalidade de modo paulatino e não imediato. O empirismo apresenta ainda certa intimidade com o nominalismo porque os aspectos universais das experiências particulares são concebíveis apenas como proposições de linguagem e não como exatamente e experiência concreta entre a mente e o mundano.
	Positivismo	Podemos dizer que o positivismo é uma síntese mais definida do empirismo e do experimentalismo como negação radical à alquimia e ao idealismo. Sua base conceitual e metodológica específica é a física moderna de Kepler, Copérnico, Galileu e Newton. O pensador do positivismo foi Augusto Comte, o qual chegou a aplicar conceitos e leis da física na sociologia [física]. Os seres humanos passaram a ser estudados como corpos cujos movimentos não eram volitivos, mas contingenciais.
	Experimentalismo semiótica do sintoma	Não importa se a realidade mental é inata ou adquirida, pois é necessário considerar como fatídicas as ideias existentes na mente do observador que em contato com a realidade mundana a manipula artificialmente de modo a fazer os objetos mundanos se relacionarem entre si com o objetivo de provocar efeitos e fenômenos a serem registrados e depois analisados em suas causas em termos de gênese e desenvolvimento. A mente do observador vai se constituindo como um reflexo parcial, precário e inexato a partir não da realidade mundana percebida como totalidade, mas sim da percepção, registro, análise, interpretação e síntese de seus sintomas; da mesma forma que a realidade mundana manipulada vai se transformando como um reflexo parcial, precário, inexato e sintomático/analógico da realidade mental. É necessário retomar que o experimentalismo é uma tentativa de união entre racionalismo e empirismo ou experiência moderados. Ou seja, não é descartada a capacidade ou a condição da mente ser em si mesma racional ou possuir uma razão, mas essa razão não deve ser sobreposta à realidade mundana do experimento, sendo, inclusive, corrigida por ela.
Fenomenologia		
<p>Na fenomenologia o observador apreende a realidade mundana como sendo uma totalidade, em princípio, sem lacunas, sem movimentos invisíveis. Tudo está às vistas do observador, o oculto não está no objeto que se esconde ou na realidade que se oculta por debaixo do sintoma ou do nome. O sintoma e o predicado são frutos de uma mente não despojada de suas ideias inatas ou adquiridas. Do ponto de vista de um observador a realidade mundana é apreendida como que sem falhas. As lacunas aparecem na medida em que a mente se fecha para o fenômeno total. Trata-se de uma perspectiva hipotética em que o observador não possui qualquer ideia inata acerca daquilo que vê, sendo capaz de se comportar como um descritor puro. A fenomenologia abarca todos os outros pontos de vista, como sendo um conjunto de atividades naturais, fatídicas e inegáveis do humano, e não pontos de vista opostos.</p>		
Estruturalismo		

Nasce a partir dos estudos de Romam Jakobson, de modo mais elementar, e dos estudos de Lévi-Strauss, de modo mais sistemático, sobre as investigações linguísticas realizadas por Ferdinand Saussure no final do século XIX com as línguas indo-europeias. A base do estruturalismo maduro, com a antropologia straussiana está nos questionamentos que realiza contra o formalismo, do qual Jakobson não conseguiu sair, apesar de ter sido uma espécie de precursor “desinteressado” do termo estruturalista. Questionar o formalismo significa desdenhar um pouco os elementos constituintes da realidade e sua quase infinita possibilidade de associação. O estruturalismo busca desvendar por debaixo de todo ornamento corporal um esqueleto que determina os limites e a lógica dos formalismos. É muito criticado pelo seu viés positivista, por desconsiderar os formalismos como determinantes nas formações culturais, bem como é acusado de declinar sobre explicações mais mitológicas que científicas. Tudo isso porque busca encontrar a estrutura mental como um dado puro que interpreta o mundano e a partir de sua lógica fundamental realiza relações entre os elementos da mente e do mundano. Assim, não importa, por exemplo, os ornamentos sobre a lua e sol, mas sim que ambos formam algo mais elementar: os pares de oposição. Sendo a oposição um elemento estrutural, vários outros ornamentos estão a ele submetidos em pares de oposição: feio-bonito, mal-bom, note-dia.

Quadro 12 – Comparativo dos componentes dos GRUPOS A e B em relação à algumas proposições acerca da constituição da realidade.

2.2 A PROPÓSITO DO POSTULADO SOBRE A REALIDADE DA TESE

Tendo encontrado esse contexto e o exposto, nosso postulado acerca da realidade se pauta na semiótica do sintoma ou experimental, mas considera, em termos de oposição crítica, a semiótica da linguagem ou da linguística. Essa disposição postulada ocorre tanto por uma situação esquemática, quanto por uma escolha doutrinária em relação ao nosso objeto. A situação esquemática pode ser vista em nossos quadros há pouco apresentados e discutidos, onde a semiótica do sintoma está localizada de modo oposto à da linguagem, na medida em que uma e outra, respectivamente, se aproximam de outras correntes de pensamento e de práticas e que entre elas também são opostas, com exceção do nominalismo e do empirismo serem interdisciplinares como um caminho para solucionar ou ampliar seus limites acerca dos universais e dos particulares. Nosso esquema insere, portanto, as duas semióticas em uma epistemologia e em uma história das filosofias e das ciências.

De nosso ponto de vista doutrinário, o esquema confirma uma abordagem crítica que vai da semiótica do sintoma contra a semiótica da linguagem no contexto da educação escolar indígena, como veremos. Essa oposição tende a ser demonstrada na medida em que as proposições atuais para a educação escolar indígena vêm se pautando mais nos códigos de linguagem que nos sintomas da realidade mundana. Com efeito, a doutrina semiótica experimental eleita, faz ainda mais sentido quando a aproximamos de mais três doutrinas

[nossas]: o materialismo, o realismo *stricto sensu* e o racionalismo. Com isso, acabamos herdando não apenas a dicotomia entre mente e mundano, mas a entre linguagem e mundano, de modo que os desdobramentos da linguagem estão condicionados às possibilidades lógico-materiais da mente, bem como às condições materiais do corpo que a transpõe para o mundano por meio dos trabalhos de fala e de escrita. Não ignoramos e nem descartamos a linguagem em termos linguísticos, mas a colocamos na horizontalidade de outras existências sígnicas e semióticas. Com isso, não retornamos exatamente ao ponto em que Bacon iniciou sua luta metódica contra os ídolos, mas consideramos que a mente não se opõe ao real apenas em seu ambiente subjetivo dos pensamentos, mas afronta o mundano na objetividade por meio da linguagem falada e gráfica. Assim, escrita, fala, desenho etc. podem se opor ao mundano na condição de dados mundanos, pois enquanto virtualidades em face de alguma finalidade. A linguagem realiza um processo de objetivação de dados da subjetividade de modo a criar as condições materiais básicas de sua virtualização fora da mente. Sendo que, como na alquimia, essa realização virtual fora da mente pode se limitar ao campo da literatura, das artes e dos rituais místicos que só tem de científicos a rigorosidade.

Segundo Seixas (1981, p. 177):

Marx e Engels [...] reconhecem a natureza autônoma da literatura, que em alguns momentos históricos se distancia da sociedade que lhe serviu de base material. Com isso eles não defendem uma arte alienada do seu tempo e espaço, mas reconhecem o papel de modificadora desse tempo e desse espaço, através de uma transgressão do estabelecido.

Os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena atual: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada, específica não são apenas dados mentais de alguma mente. Caso um dia tenham sido uma criação mental ou mesmo dados mundanos – sobre isso duvidamos –, atualmente tais conceitos estão na forma de códigos linguísticos relativamente compartilhados e compartilháveis, em ritmo acelerado, em extensão, mas ainda com pouca profundidade e radicalidade. Sobre a codificação e comunicação de tais conceitos, é notável que o principal veículo de transporte é a escrita alfabética reproduzida em textos organizados em livros, cartilha, manuais etc. Em contraposição ao que se observa direta e indiretamente nas realidades mundanas da educação escolar indígena, vemos o campo conceitual da educação escolar indígena se reproduzir geometricamente na forma de textos, em especial os científicos ou pretensamente científicos, edificando uma verdadeira realidade que não é mental, nem exatamente mundana no sentido tradicional, mas uma realidade textual como algo que estão entre a mente e o mental. O texto é assim uma produção imperfeita da ideia, como tudo que tem a pretensão de transmutado do subjetivo para o objetivo, ao passo que se apresenta como proposições inadequadas

para a realidade mundana. Entretanto, o texto, ou melhor, a linguagem objetivada de uma maneira geral, como na música, no canto, no desenho etc., constrói uma dimensão infra e supra-estrutural de modo que pessoas passam a viver em função e no interior mesmo dessa realidade textual, que pode ser tomada como uma textolatria, retomando os ídolos baconianos e as idolatrias das religiões.

Quadro 13 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Alguns dados historiográficos indicam que o problema baconiano é muito próprio da época do Renascimento, quem sabe como um questionamento radical para romper com a mentalidade e as práticas idólatras e textólatras da Igreja Católica. Pignatari (1979, p. 13) conta que Valéry, em um de seus primeiros estudos sobre Da Vinci no ano de 1894, chegou a afirmar que Da Vinci era um filósofo não-verbal. Sendo que, Pignatari (1979, p. 13) utiliza essa assertiva como fundamental para conceber a semiótica peirceana, como uma forma de fazer uma ciência não idólatra ou textólatra e, portanto, voltada para os dados da realidade da qual se fala por desenhos e textos. O chamado “quase-método” de Valéry teria como pretensão derivar uma metalinguagem da linguagem-objeto. Algo que devemos entender como oposto a uma linguagem-*subjectum*, a não ser que façamos o subjetivo, isto é, os dados mentais, nosso objeto. Para Pignatari (1979, p. 15), a semiótica vai criando “[...] meios de investigação e análise mais precisos e adequados aos fenômenos examinados – meio, digamos, por contato direto – vão superando a palavra e restringindo seu campo de hegemonia: é ‘registro dos fenômenos por um puro efeito deles próprios’ [...]”. Vemos Pignatari, com a ajuda das reflexões de Valéry, propor um deslocamento da atenção científica que vai da palavra ao sintoma. Mais ainda! Da experimentação dos sintomas da realidade ou da realidade enquanto sintoma de sintomas, em vez de palavras sobre palavras. Livrando-nos de cairmos em um realismo ingênuo dos objetos e das coisas, bem como no idealismo realista dos alquimistas e suas experimentações e manipulações simbólicas. Conforme Bachelard (1990, p. 17), isso permite a nós compreender que a objetividade da matéria não é suficiente para propormos um realismo, pois tomar a matéria reduzida ao objeto é fundar uma ciência sobre experiências primeiras em vez de uma sequência de experimentações.

O realismo aqui adotado impinge a hipótese que nos leva a pensar sobre a necessidade de levar em destacada consideração sobre a realidade mundana como independente das ideias produzidas pela mente subjetiva. Mas, isso coloca a mente subjetiva na condição de irrealidade? Não. A mente, no contexto deste trabalho, é considerada sob o olhar de um realismo materialista primeiro porque sua existência perceptiva é inegável; as ideias existem e

influenciam seus objetos mais proximamente ligados a ela, no caso, o corpo o qual ela habita ou do qual é parte constituinte ou constituída e que de seu trabalho depende para a realização de suas ideias no espaço mundano e no espaço linguístico. Segundo, é justamente pelo fato da mente ou de seus produtos serem objetivados no espaço mundano por meio da linguagem que ela é perceptível e, portanto, exerce influência sobre outras mentes que com ela toma contato por meio de seus sintomas, sejam eles os linguísticos ou não. Assim, a mente é material e materialista, justamente porque ela é vista enquanto uma produção do corpo [cérebro humano] que a contém ou que a constitui.

A diferença dela para o mundo objetivo é que seus processos de produção, assim como uma parte de seus produtos mais diretos, as ideias, são invisíveis para o observador externo. E ainda, se levarmos em conta a hipótese freudiana do inconsciente, existem processos na mente que são invisíveis, imperceptíveis ou inconscientes mesmo para o percepto [consciência] do corpo que a produz. No entanto, não descartamos a possibilidade de observação indireta da mente, por meio de seus supostos sintomas expressos pelo corpo por meio do comportamento e dos atos de linguagem: falar, escrever, desenhar, musicar. Por outro lado, não desdenhamos em igual medida a observação indireta [quase direta] das atividades cerebrais com a ajuda de aparelhos tecnológicos apropriados, os quais a neurociência vem utilizando com afincamento semiótico-experimental. Inevitavelmente, o realismo aí se destaca ainda com mais força, em sua hipótese da realidade ser algo independente do observador, pois até mesmo a mente observante, caso seja observada por ela mesma, será reconhecida em sua existência realista pelo fato de se mostrar fenomenologicamente como que ignorando a presença e às vezes a intervenção do sujeito. A mente também pode se confirmar como um dado mundano, já que faz materialmente parte desse mundo que considera como externo a ela.

Sobre a participação do racionalismo na construção de um postulado sobre o estatuto da realidade, como comentado algumas vezes em duas das tabelas acima [Tabela 2 e 3], vemos que se trata de uma corrente de pensamento na maior parte das vezes vinculada às características dos componentes do GRUPO A, porém, apresentando certa movimentação que a aproxima dos caracteres contidos nos representantes do GRUPO B. Sua localização inicial no GRUPO A se deve ao seu vínculo com a tradição moderna do cartesianismo que possui lá seus vínculos com o platonismo devido à hipótese do não-relativismo das ideias, bem como por ter sido compreendido como uma doutrina centrada nas atividades subjetivas do sujeito cognoscente, embora sob uma visão de imanência, mas que, como no nominalismo, apresenta

o observador como apartado e independente da realidade mundana, sobre a qual ele dirige o escrutínio da razão.

Todavia, o racionalismo operante neste trabalho é um racionalismo recuperado do materialismo realista dos pensadores pré-socráticos gregos e de Aristóteles, bem como do racionalismo experimental baconiano e davinciniano, mas, sobretudo bacheardiano a partir do conceito de “materialismo racional”. Para nós, o racionalismo não está alhures em algum lugar ou em todos os lugares do universo como uma realidade ou força universal e absoluta destacada dos objetos particulares que os governa como se fossem fantoches. A razão é, pois, uma propriedade da realidade mundana emergente da existência inter-relacionada das particularidades objetivas. Cada particularidade pode possuir uma razão particular e única sem deixar de ser razão. O racionalismo aqui é realista e materialista, portanto, experimental porque existe uma sistemática e os registros da experiência materialista. É da dialética entre as matérias realistas, que experimentam umas as outras, mesmo que separadas por incomensurabilidades, conforme interesses ou princípios, que nasce qualquer possibilidade de razão ou mesmo de uma Razão. Mas, nunca como fruto de um plano.

O idealismo de Hegel já havia apontado isso com sua fórmula: todo real é racional, todo racional é real. Mas, iremos caminhar sobre os andamentos dados pelo marxismo. Nosso trabalho de crítica à semiótica da linguagem enquanto ideologia nas formas de idolatria e textolatria é realizada mais diretamente pela doutrina materialista, já que existe um acúmulo de reflexões e pesquisas, estruturando essa crítica: o aspecto ideológico da semiótica da linguagem desenvolvido quem sabe por questões epistemológicas e histórico-sociais, talvez por força de seus princípios gnoseológicos e epistemológicos de fundação, em especial no nominalismo, mas mais profundamente no idealismo, além de sua característica racionalista marcante no GRUPO A. Sendo que, revela ainda um termo periférico aqui, mas central em outras situações: o inatismo da linguagem. Sobretudo em Marx (2007, p. 99), é em sua crítica direcionada à metafísica hegeliana que aparece sua análise sobre os fundamentos das linguagens ou das proposições filosóficas enquanto ideologias ou sistemas de ideias ou ainda, para nós, textolatria ou sistema de textos. A nosso ver, por exemplo, quando Marx e Engels (*apud* SEIXAS, 1981, p. 66) criticam, em “A ideologia alemã”, o pensamento de Hegel é uma crítica à orientação ou ao governo textual ou linguístico que promove a filosofia hegeliana na mente dos homens, dado que o materialismo marxista necessita considerar as condições materiais de desenvolvimento até mesmo das filosofias mais abstratas, não obstante, essa base material e objetiva – compartilhada – mínima é a linguagem. Segundo Seixas (1981, p. 67), as

cartas escritas por Engels, após a morte de Marx, onde retoma os conceitos de “A ideologia alemã”, interessa às reflexões sobre linguagem no marxismo porque o materialismo, oposto ao idealismo, materializa a razão em aspectos práticos da vida humana e de suas trocas entre os homens, sendo a linguagem o ponto de partida de muitas trocas. Veremos como isso se desenvolve durante a Colônia lusitana na América implicando a língua portuguesa, as línguas maternas, o latim e o *nheengatu* (língua geral da Amazônia criada durante a colonização por jesuítas e indígenas com base na língua tupi, mas que destoa bastante das línguas do tronco tupi existentes na Amazônia) nas situações de comércio entre europeus e indígenas. Verifiquemos o que dizem os pensadores do materialismo histórico e dialético:

A crítica alemã nunca ultrapassou, mesmo nos últimos esforços, o terreno da filosofia. Longe de examinar as suas bases filosóficas gerais, antes aceita implicitamente como base de um sistema filosófico determinado, o sistema hegeliano, e é dele que retira todas as suas conclusões. Tanto as respostas que nos fornece como até os problemas que levanta contém uma mistificação. Por dependerem de Hegel, nenhum destes modernos críticos tentou sequer fazer uma crítica de conjunto ao sistema hegeliano [...] (SEIXAS,1981, p. 67).

Sugerimos a leitura de “sistema hegeliano” por “sistema de ideias ou ideologia hegeliana”. Toda linguagem apresentada como descolada das condições materiais da existência das relações entre os homens parecem ser originárias de uma Razão Pura, de um Mundo das Ideias que não necessariamente interferem na realidade mundana dos sujeitos, pois estão condicionadas às ações particularizadas dos homens, que não necessariamente são levados por essas mesmas ideias a agir. Sendo assim, se todas as ideias e palavra devem ter uma raiz na vida prática da economia dos homens, ao mesmo tempo em que encontramos proposições de linguagem não aparentes no espaço mundano, certamente tal conceito possui um vínculo simbólico com o mundo econômico, ou seja, ele o representa por referências muito indiretas ou mesmo invertidas e enganosas, tal como ocorre nos conceitos de supra-estrutura e infra-estrutura, de modo que as realidades textuais se desenvolvem na esteira do primeiro e as contradições, negações ou confirmações do texto se fazem na esfera do mundo do trabalho corporal ou manual de modo mais próximo da infra-estrutura. Para o marxismo, a linguagem, bem como o pensamento manifestos na fala e na escrita emergem das condições materiais de relações entre os homens, não sendo algo imanente ou transcendente ao indivíduo, mas sim um comportamento imanente às sociedades humanas e vinculado ao seus

sistemas de troca e de poder, as quais constroem realidades materiais distantes das bases infra-estruturais das relações entre os seres humanos e a natureza.

Para Seixas (1981, p. 72) a “[...] superestrutura pode ser definida, segundo o marxismo, como um conjunto de ideologias religiosas, filosóficas, jurídicas e políticas das classes sociais, que ganham forma e expressão através da linguagem [falada, escrita, desenhada, pintada, filmada, fotografada]”. Um dado interessante do marxismo sobre as proposições de linguagem é que elas podem permanecer literalmente íntegras mesmo após revoluções infra-estruturais, mas o que necessariamente se altera é a interpretação acerca das mesmas. Essa reflexão aponta para o poder da materialidade do texto sobreviver às mudanças infra-estruturais mais profundas; vide o acesso que temos a textos de sociedades extintas, devido à sua natural monumental. Esse sentido, no interior de um Estado Nacional Capitalista como o nosso; qual é a interpretação mental, textual e mundana que se dá e se vivencia tendo como elemento governante os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica. Isso não significa, por outro lado, que tais conceitos devem ser concebidos em outros sistemas econômicos, mas sim que não é natural que eles venham existir ou resistir no comunismo ou no anarquismo, de modo que as revoluções sociais implicam não apenas re-interpretações, mas rupturas, abandonos, destruições e às vezes a completa exclusão de certos elementos do campo possível da história ou historiografia condicionada pelos produtos da linguagem escrita. De acordo com Gramsci (1995, p. 176-177): “A linguagem se transforma com o transformar-se de toda a civilização, com o florescer de novas classes para a cultura, com a hegemonia exercida por uma língua nacional sobre as outras [...]”.

Concernente à fenomenologia, mas não enquanto doutrina de pensamento independente, mas como um aspecto de nossa concepção de realidade, a ser demonstrada mais exatamente, que a encara como sendo um dos aspectos de sua constituição semiótica, materialista e realista. Descartamos, portanto, aqui, a hipótese de um observador puro e harmônico em relação à realidade mundana no sentido de que ele venha a transcender o realismo semiótico e materialista da realidade, no sentido de ocupar um posto imanente no transcendente, como se o ser se lançasse sempre ao transcendente se libertando do imanente. Bachelard (1990, p. 20) entende a clássica fenomenologia como sendo a filosofia primeira, preza e complacente aos paradigmas da contemplação do objeto enquanto conceito distante de sua matéria referente. A vida pode até ser um horizonte aberto, mas em outras condições materiais, as quais por enquanto nos são ou desconhecidas ou ideais demais. Para nós o

observador se lança e se perde em sua própria imanência a qual é retificada pela imanência dos objetos mundanos que com ele entram em contato e produzem resistência em um campo fenomenal aparentemente transcendente, de modo que seus desdobramentos não estão sobre nosso controle. Nosso observador da realidade é determinado pela imanência que lhe é histórica, social, cultural, econômica, política e gnoseologicamente própria, isto é, pela imanência de um processo epistemológico na ontologia motivada pela alteridade.

É preciso olhar a fenomenologia mais de perto, em sua realidade prática, para fugir de seu esquema espelhado da natureza. Ao tratar da relação do homem com a realidade fenomênica, Kosik (1976, p. 13) explica, de um ponto de vista materialista histórico e dialético, que:

A atitude primordial e imediata do homem [geralmente considerada como fenomenologia pelas teorias do conhecimento], em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente [...]. [Assim:] “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente [...] – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa [...].

Do GRUPO B só descartamos o empirismo, particularmente por causa de sua tese sobre o sujeito humano ou mente como uma “tábua rasa” ou “folha em branco”, bem como a hipótese da experiência passiva do sujeito em face do mundano. Com efeito, os aspectos positivos do empirismo relativos à experiência enquanto base da construção do conhecimento e da realidade, o encontramos no experimentalismo, especificamente no qual classificamos como semiótica do sintoma. Nesse sentido, ora ou outra estaremos citando pensadores empiristas, mas sob o título de experimentalistas. Mesmo por que, o experimentalismo dá ao empirismo seu caráter ativo, sistemático e intencional em sentido gnoseológico, histórico, político, econômico e cultural.

Doravante, nossa definição semiótica da realidade está alicerçada na semiótica peirceana e na epistemologia materialista e construtiva bachelardiana. Ao passo que o direcionamento crítico-doutrinário à semiótica da linguagem e de todos os seus pares de posição está ainda pautado no materialismo histórico e dialético, de Marx. Desse modo, podemos iniciar dizendo que em hipótese alguma colocaremos os componentes do GRUPO A em termos de irrealidades, falácias ou mentiras. Todas as doutrinas ali enquadradas são tão realistas e efetivas quanto à nossa e é justamente por isso que pretendemos analisá-las,

especialmente a semiótica da linguagem, levando em consideração o posicionamento político de nossa tese em resistência aos posicionamentos idealistas. Estamos, por conseguinte, colocando em discussão os aspectos realísticos e doutrinários das correntes localizadas no GRUPO A e suas implicações na educação escolar indígena hoje realizada por meio de sínteses textuais legislativas e doutrinárias. De certo modo, estamos tão convencidos da validade das perspectivas semiótica, materialista e realista, que nem mesmo o mais puro idealismo é passível de ser condenado ao seu próprio reflexo. Queremos afirmar com isso que para o desenvolvimento de nossa tese temos de considerar que tanto idealismo, quanto o nominalismo e a semiótica da linguagem são necessariamente perspectivas materialistas porque possuem em suas bases uma economia e uma política, ou seja, infra e superestrutural, respectivamente.

Diferentemente da noção alhures de estrutura do estruturalismo straussiano, a estrutura aqui será tratada como superestrutura na perspectiva marxista, enquanto fenômeno – em vez de anti-fenômeno subjetivo na mente – objetivado por construções materiais da sociedade onde os indivíduos podem circular corporalmente em seu interior. As regras, portanto, não são cognitivas na mente, mas são cognitivas na arquitetura objetiva da organização prática e pragmática da sociedade. Assim, a representação mais objetiva que temos de estrutura segundo a noção marxista é o Estado, não como espírito, mas enquanto instituição ou conjunto de instituições representativas ou materialmente ligadas à infra-estrutura econômica de sustentação. A superestrutura, assim, é a via de acesso indireto, parcial e fragmentado, mas, realista, às produções econômicas no seio da infra-estrutura. Aliás, a estrutura vem atualmente atingindo um ponto tão absurdamente realista, que ela chega a, fenomenologicamente, aparecer como sendo a própria infra-estrutura social, como a sustentação da sobrevivência material humana. Tal como na formação dos mitos, os quais são apenas reflexos complexos da infra-estrutura de uma sociedade, e não reflexos de uma suposta estrutura mental, a superestrutura hoje vem assumindo uma posição de ídolo, uma verdadeira estrutura-latria (idolstrar a estrutura) institucional, seja pública ou privada. Os sujeitos sociais, cada vez mais, abandonam e se afastam das relações mais diretas com as riquezas materiais da terra, para então se iludirem com os trabalhos nos espaços labirínticos da estrutura estatal, formados por biombos mais mundanos que mentais. Refletindo sobre a educação escolar indígena atual, observamos certo movimento onde a escola, enquanto parte da estrutura institucional, abriga cada vez mais indígenas de modo a provocar afastamentos desses em relação à infra-estrutura tradicional local, para então desfrutarem das riquezas terrenas mediante estrutura. Ora, vejamos que nas mitologias de um modo geral, antigas ou recentes, a terra e o céu consistem em ser divindades. Muitos fenomenólogos vão pensar que isso se deve ao fato de essas existências produzirem efeitos estéticos que impressionam os olhos primitivos, ao passo que em estágios mais avançados da indústria e da ciência tais fenômenos estariam controlados e desvendados na mente, fazendo com que o caráter divino fosse desarticulado pelo conhecimento. Como entende Bachelard (1990, p. 20), a

fenomenologia está preza à noção de privilégio das determinações visuais. Entretanto, é necessário unir os sentidos, conceber o corpo e suas partes como intimamente articuladas, apesar de possivelmente separadas. Assim, é preciso compreender que os olhos se articulam com a fome do estômago, não se tratando a visão de um puro visado. Assim, a visão filosófica dos frutos brotando coloridos e suculentos dos membros da terra é deveras metafísica para a visão que um faminto realiza acerca do mesmo acontecimento. Não obstante, um filósofo que tenha comprometimento com a verdade, deve no mínimo experimentar ficar alguns dias sem se alimentar para então sentir a fome dos famintos. E, então, quem sabe, se aproximar um pouco do olhar dos famintos sobre uma fruta suculenta. Por esse viés, quando o faminto é alimentado não pelos membros da terra, mas pelos da estrutura estatal ou privada, a gratidão mitológica e religiosa que se tinha para com a terra é investida não mais na base infra-estrutural de toda a existência, mas agora nas tramas das estruturas institucionais que buscam liquidar com a fome dos estômagos articulados com a estética receptiva dos olhos por meio de políticas públicas de alimentação.

Quadro 14 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Estudar a mente pela via sintomática da linguagem é um método deveras indireto e seus problemas devem ser considerados como tais, não podendo tomar um pelo outro, ainda mais com exatidão. Talvez seja mais cientificamente viável fazer como os pós-estruturalistas, neopositivistas e neopragmatistas que lançam a hipótese de que não existe nada aquém ou além da linguagem, deslocando a linguagem para a posição de objeto e não mais de instrumento metodológico confiável, como faziam os escolásticos. Segundo Henneman (1989, p. 26), o inaugurador do behaviorismo ou comportamentalismo norte-americano, Watson, passou a alertar os psicofisiologistas, assim como os psicólogos estruturalistas norte-americanos, em especial seu compatriota Titchener, que “[...] o uso que o homem faz da linguagem é, talvez, sua maior realização, mas mesmo isso pode ser considerado como uma espécie de comportamento altamente modelado e, como tal, passível de investigação”.

O processo de apreensão da realidade mundana obedece a processos de espelhamento, entretanto, o espelho virtual mental e humano participa da construção semiótica da realidade como sendo ele próprio uma realidade material. O objeto de desconstrução da fenomenologia é o próprio sujeito da experiência, a fim de se deparar com o que nele é instituído de natural como ponto de partida da experiência e não a experiência instituída pelo objeto. Na fenomenologia não existe sujeito, mas o encontro da estrutura com o objeto, ao passo que o sujeito fica como um puro vir-a-ser. Já a semiótica estuda a atividade dos signos entre si. Não é o objeto em sua totalidade que diz o que ele é, mas são seus sinais parciais e particulares que

informam sua mensagem, em relação a outros objetos externos às experiências específicas. Se existe uma estrutura como dizem os fenomenólogos em termos de uma mente instituída antes de qualquer atividade sígnica, ela não aprende o objeto por uma globalidade *gestáltica*, mas sim pelos traços dos objetos e das condições das experiências, formando uma fenomenologia dos signos ou fenomenologia semiótica, mas, não levemos esse assunto a frente.

Como bem nos ensina Bunge (1974, p. 68), uma teoria representacional não é uma teoria fenomenológica, justamente porque nessa última o objeto representa a si mesmo, enquanto que na primeira é sempre um traço, uma parte que representa o todo ou outras partes imanentes, bem como outros objetos e ações transcendentais ao objeto total, o que presume no sujeito um campo de experiência mais amplo em extensão, qualidade e quantidade; complexo, por assim dizer. Mais ainda! Devemos considerar como ponto a ser investigado as razões que levaram uma criança a representar mais o pedal do que a roda durante o desenho de uma bicicleta, pois daí poderá emergir fatores de mediação social da qual a criança nunca escapa, no qual ela já está inserida desde o início.

Neste momento devemos alertar novamente que de modo algum descartamos a fenomenologia como uma teoria explicativa do processo de construção da noção de realidade; apenas não a adotamos enquanto doutrina *stricto sensu*, pois enquanto doutrina ela se aproxima muito do idealismo hegeliano, em relação ao qual nos opomos epistêmica e politicamente. A fenomenologia encarada como um dos momentos do processo de construção da noção de realidade implica dizer que sua existência geral e adoção aqui nesta tese se justificam porque a concebemos como uma fenomenologia semiótica em vez de *gestáltica*. Embora tenhamos trabalhado para fazer se mostrar essa diferença nos parágrafos imediatamente anteriores a esse, há ainda um argumento a ser inserido em torno não dos acertos da percepção, mas de seus erros.

Até o momento comentamos sobre a *Gestalttheorie* em situações hipotéticas onde o observador tem uma apreensão global do objeto ou da realidade, mas, sem apresentação de equívocos relativos à identidade do objeto. Com efeito, agora iremos tratar dos erros de percepção como uma prova indutiva da doutrina semiótica ou simplesmente doutrina dos signos de que a realidade é constituída para o observador no plano dos signos, sinais, sintomas e não no que se compreende como um horizonte fenomenológico enquanto a emergência de totalidades e globalidades, pois, se elas existem de fato, são construídas por um processo de articulação sígnica paulatina e parcimoniosa, tanto na criança quanto no adulto.

Certa feita, durante um trabalho pedagógico a pedido da Prefeitura de Parintins-AM em uma área indígena cujas escolas estão sob sua administração, em um momento de interação livre com algumas crianças entre três e sete anos de idade, elas começaram a observar alguns livros didáticos dispostos em uma prateleira de ferro no interior de uma das salas de aula. Subsequentemente começaram a dirigir a nós alguns questionamentos acerca das figuras contidas no material, para que respondêssemos, ou melhor, interpretássemos. Entretanto, antes de interpretarmos, retornávamos a pergunta objetivando saber o que elas observavam nessas figuras. Observamos claramente uma atividade semiótica intensa, mas, acerca de um mundo onde boa parte lhes era desconhecida. Tratava-se de livros didáticos não específicos e não diferenciados para os indígenas. Ou seja, onde os signos de muitas figuras, assim como o referente da figura lhes eram desconhecidos ou porque a forma como estavam dispostos, bem como pelo fato de a imagem estar informada fotograficamente, provocavam-lhes estranhamentos.

Relatemos alguns estranhamentos. Uma criança de aproximadamente três anos de idade, conforme informaram as crianças mais velhas que também participavam da atividade, folhava o livro incessantemente, e a cada nova figura ela perguntava do que se tratava e nós, antes de qualquer resposta perguntávamos de volta acerca do que ela estava vendo. Diante da imagem fotográfica de um urso panda (Figura 1) ela nos interroga e nós a interrogamos quando recebemos a resposta: “cachorro”. Perguntamos ainda para a criança porque ela via ali um cachorro, recebemos em troca um silenciamento. Diante disso dissemos a ela que aquele animal não era um cachorro, mas sim um urso. Entretanto, perguntamos a nós mesmos acerca do que acertadamente deveríamos responder e o que deveríamos também perguntar à criança para saber os motivos ou signos que a levaram pensar que a fotografia de um urso panda seria a imagem de um cachorro. Como essa explicação da parte da criança era relativamente impossível, principalmente por se tratar de um momento específico que não se sabe quando será repetido, optamos por tentar sobrepor um cachorro à imagem do panda.

Observemos a “mesma” imagem do evento:



Figura 1 – Fotografia de um urso panda contida em um dos livros didáticos folhados pelas crianças indígenas durante uma visita pedagógica em uma das reservas dos sateré-mawé.

De um ponto de vista *gestáltico*, poderíamos pensar que a imagem mental ou estrutural e subjetiva de um cachorro veste a imagem do urso panda. Entretanto, nossa hipótese é de que não haja sobreposição do subjetivo ao objetivo, mas, uma dialética entre signos, que, levando em conta que a imagem objetiva era estranha, ou seja, possuía pontos de estranhamento, mesmo porque a criança nunca sequer vira um urso, ainda mais um panda, pois certamente não frequentara zoológicos e o contato com as mídias como televisão e computador são mínimos, mas existentes. De outro modo, como animais da fauna amazônica são atualmente escassos, assim como porque os sateré-mawé vêm alterando sua cultura alimentar, essa criança possivelmente nunca viu com os próprios olhos uma anta, ou uma capivara, com os quais o urso seria mais bem confundido em sua forma, segundo nossa visão. Mas, as cores preta e branca poderiam ser signos que negassem essa hipótese, ao passo que existem cachorros com as cores preta e branca. Levamos ainda em consideração o tamanho relativamente ínfimo em relação ao tamanho original de um panda, o que aproximava o referente da fotografia ainda mais de um animal pequeno como o cachorro, ao menos aqueles existentes na aldeia.

Digitalizamos a imagem do urso panda diretamente do livro didático momentos após o evento com a criança indígena. Ao retornarmos à cidade tivemos o cuidado de demonstrar a figura digitalizada para uma criança não-indígena também de aproximadamente três anos de idade. Devemos levar em consideração que a criança não-indígena da cidade não estava tomando contato com a mesma imagem do urso panda apresentada pela criança indígena, justamente porque a fotografia apresentada, tal como a vemos acima (Figura 1), é uma

representação da representação fotográfica, não estamos falando de meta-representação, que provoca algumas alterações físicas qualitativas quanto sua definição e em termos de dimensão da imagem. Há também o fato de a criança não-indígena perder de vista o livro didático de onde foi retirada.

Ao ser apresentada, na tela de um computador, a imagem digitalizada/fotografada da fotografia do urso panda contida no livro didático a uma criança não-indígena de aproximadamente três anos, na sequencia perguntamos a ela sobre o que observava. A criança pensou por alguns breves instantes e disse que não sabia, estranhando, portanto a figura. Insistimos e pedimos que ela observasse novamente e tentasse nos dizer. Com um pouco mais de concentração, aproximando por conta própria seus olhos da imagem disposta na tela do computador ela responde: “tartaruga!”. Dissemos que não era uma tartaruga e que tentasse mais uma vez olhando a figura. Após alguns segundos de concentração na imagem a criança responde um pouco timidamente em relação à primeira vez, mas na sequencia de modo mais enfático ela responde: “urso”. No momento imediatamente subsequente perguntamos por que ela via um urso na imagem, ela respondeu: “por que ele tem cara de urso”; apontando colocando o dedo sobre o ponto o qual se referia na imagem. Na sequência imediata a questionamos sobre o que a levou pensar anteriormente que o urso era uma tartaruga; ela respondeu colocando o dedo indicador sobre o dorso do urso e ao mesmo tempo dizendo por que ele tem um lombo igual da tartaruga.

Como nos ensina Peirce (2005, p. 280):

A partir desta teoria, os traços gerais existem nos detalhes: os detalhes são, de fato, a imagem toda. Neste caso, parece muito estranho que aquilo que só existe secundariamente na imagem acabe por produzir uma impressão mais forte do que a própria imagem. [...].

Diferente do modo como tivemos de proceder com o evento promovido pela criança indígena, com a criança não-indígena não precisamos criar um pensamento hipotético acerca de sua interpretação da imagem, pois ela nos ofereceu verbalmente alguns dados deveras importantes. Possivelmente a criança não-indígena, ao modo da criança indígena, estranhou de primeiro momento a imagem fotográfica do urso panda. Entretanto, ao ser questionada, a criança busca um signo que defina para ela o referente da imagem. Primeiramente, a criança não-indígena diz ser uma tartaruga, justamente por causa do dorso do urso possuir uma curvatura parabólica semelhante à forma do casco da tartaruga. Vemos então uma forma

particular da *Gestalt* [global] da figura se transformar em traço, em um sinal, um índice que definiria a ideia que se tinha do todo. No questionamento seguinte, quando a criança não-indígena reconhece o animal como sendo um urso por causa da “cara” ou “rosto” do animal ali fotografado, vemos novamente um detalhe definir o todo. Isso não quer dizer que o todo é a soma das partes, mas que a parte substitui o todo nos processos metonímicos de construção da realidade. É claro que os psicólogos da *Gestalt* podem argumentar que essa criança tomou contato com a “cara” do urso a partir do princípio da forma global, ou seja, tomando a “cara” do animal como sendo um todo; sendo a forma global do rosto do animal, que é o todo que transcende a soma das partes, que comunica ser aquele animal fotografado um urso.

Não obstante, podemos dizer, em tom conciliatório, que onde o semiótico observa um signo os fenomenólogos vêem uma *Gestalt*. Ou seja, a criança reconhece a “cara” do urso porque sua estrutura mental tem uma correspondência de espelhamento com a *Gestalt* do objeto. Assim, em termos práticos é possível que a semiótica não supere a *Gestalt*, tampouco essa aquela, mas pensando em uma teorização acerca de uma definição de realidade, ainda continuamos com a doutrina semiótica. Mesmo por que, para nós a forma é também um signo. Especificamente, a diferença entre *Gestalt* ou fenomenologia e semiótica do sintoma está no fato dessa última não conceber uma estrutura mental em relação à realidade, mas tem como hipótese que existem signos mentais e signos objetivos, os quais se relacionam entre si provocando uma significação ou mesmo a emergência de uma realidade, que precipitadamente podemos dizer que se trata de uma realidade do ponto de vista do sujeito humano, mas que refletindo um pouco mais não podemos aí reduzir nossa hipótese, mesmo porque nos deslocaríamos para o paradigma do centramento idealista no sujeito como criador a lugar último da realidade.

As ideias de Deus, dos deuses, das suposições sobre forças sobrenaturais, bem como a identidade dessas próprias transcendências podem definir o humano como realidade, ou mesmo o que muitos chamam de “realidade humana” como sendo apartada e autônoma em relação à realidade mundana dos objetos e acontecimentos materialmente transcendentais. Para nós, a realidade humana não é outra coisa senão, em grande parte, a realidade mundana que o constitui empírica e experimentalmente. Nossa hipótese é a de que o humano é constituído enquanto realidade desde fora. Sendo que esse fora paulatinamente constitui o subjetivo humano por meio da experiência com os signos, pois são os sintomas que nos constituem como humanos enquanto seres dotados de lógica, ou seja, de raciocínio semiótico. E não

estamos nos contrapondo ao animal. Pois, nós não temos certeza sobre a subjetividade do animal, ficando aqui em suspenso.

Segundo as bases teóricas e experimentais construtivas desta tese, o estatuto da realidade é semiótico [sintomático]. Isso servindo tanto para a realidade mental quanto para a mundana, o que não quer dizer que ambas são a mesma coisa, podendo assim ser uma tomada pela outra. Devemos frisar que nossa acepção de realidade se distingue daquela proposta pela semiótica linguística do estruturalismo linguístico e da linguística antropológica, ou semiologia propriamente dita. Tomando emprestado como princípio um fragmento do principal axioma empirista, de que o humano é “tábua rasa” ou “folha em branco”, mas não apenas em seu suposto passivo, mas também ativo, enfatizando que a realidade humana é constituída desde fora, adotamos o ensinamento de Peirce quando diz que a lógica dos pensamentos não são inatos ou estruturalmente lógicos por princípio, mas que são lógicos porque emergem a partir das experiências fenomenológicas da mente em relação ao mundano.

O mundo externo impõe ao corpo ou matéria humana sua lógica por meio de uma fenomenológica, não obstante, também, o corpo classificado como humano é antes matéria mundana tal como as outras, que possui suas dinâmicas fenomenológicas e anti-fenomenológica, isto é, suas experiências subjetivas, explicitando aqui nossa base teórica materialista e realista, e que, portanto, é determinado por lógicas que nos são desconhecidas, por serem fenômenos ocultos no interior de nosso corpo, ou, simplesmente, anti-fenômenos ou mesmo ante-fenômenos. Para nós, esse campo desconhecido da realidade, que podemos chamar de postulado enigmático da realidade humana e mundana, é o que muitos chamam de Cosmologia, Razão, Biologia, Estrutura, Metafísica, Vontade. É o que se quer descobrir para além dos limites pragmáticos da ciência em prol da esperança de uma ciência realmente positiva e pura.

Entre a fenomenologia adepta da *Gestalt* e a semiótica do sintoma enquanto doutrinas teóricas que tratam do estatuto da realidade e seus desdobramentos no campo do conhecimento gnoseológico e epistemológico, revelamos neste ponto a antiga solução platônica do problema da realidade e do conhecimento. Apesar de a fenomenologia ter como objeto aquilo que seu nome indica, ou seja, o fenômeno; como já dissemos, não é o fenômeno objetivo seu material de análise, mas o fenômeno produzido na mente consciente. Para tanto, a *Gestalt* oferece a noção de forma a partir da estrutura mental receptiva do fenômeno, levando ao desenvolvimento de uma ciência iconoclasta e logoclasta. Em outros termos, a tentativa da fenomenologia e da psicologia da forma não é encontrar a estrutura significante

ou um sistema de significados básicos, mas sim a estrutura pré-semiótica, a estrutura pré-lógica significadora ou que dá logicidade aos signos. Sendo por esse motivo que a fenomenologia se localiza no GRUPO A segundo o critério de transcendência.

Peirce (2005, p. 305) comentou certa feita que:

É verdade que a questão, para os fisiólogos, consiste em saber quais são os antecedentes físicos das ações do homem, isto é, que espécie de autômato é o homem; de modo que é ela tomada como a condição do problema de que o homem é um autômato. Pois o automatismo, nesta colocação, admitindo-se naturalmente a consciência, nada significa senão uma antecedência física regular – implica apenas que a natureza é uniforme; e isto, como vimos, não é uma mera lei da natureza ou fato de observação, mas sim um postulado de todo pensamento [...].

A transcendência está na hipótese de que uma estrutura a-sígnica seja à base das significações. Não sendo à toa, portanto, que muitos fenomenólogos, entre eles Merleau-Ponty, para estudar as anomalias físicas, químicas e fisiológicas como sendo a única intervenção capaz de realmente alterar a estrutura fundamental a-sígnica [afásica], por assim dizer, que por consequência altera seus fenômenos ou, simplesmente, a pantomima da estrutura. Sem embargo, todas as ciências da realidade tentam encontrar esse solo fértil das criações de realidade, alguns recorrem à mente outro ao mundano. Mas, na impossibilidade de objetivar e demonstrar essa estrutura diretamente e não por seus sintomas é que as ciências da realidade passaram a criar uma série de problemas para si mesmos a partir de si mesmos. Ou seja, diante da impossibilidade de demonstração construímos e colocamos como solo tópico fundamental não o real, mas um axioma, uma proposição, um postulado, um pressuposto, uma aporia e, por que não, um dogma. Sendo, quem sabe, esse o motivo de nascimento da epistemologia ou filosofia da ciência, que recaindo sobre o mesmo buraco sem fundo, desenvolve-se a chamada filosofia da linguagem, pois essa seria o limite – solo – máximo de nossas teorias e que, portanto, não deve ser tomada como mediação, mas como objeto mesmo de estudo, a ser compreendido.

Subindo um nível ou um andar na profundidade buscada no edifício vertical da realidade e do pensamento filosófico e científico correspondente, encontramos, então, Platão e sua doutrina das ideias como sendo a saída que encontrou para colocar algo no ponto gerativo universal e absoluto de toda a realidade particular implicante nos processos de conhecimento e desconhecimento humano. Supondo a existência um grau zero no conhecimento da

realidade, como se desse grau zero a realidade passasse a ser algo familiar. Com efeito, caminhando sobre a escala cronológica da filosofia e da ciência ocidentais, encontramos nossos pensadores colocando uma coisa ou outra nesse motor fundamental imanente a algo, inatingível e indemonstrável diretamente, mas apenas suposto por seus sintomas. Lembrando que a geratividade da realidade deve ser encontrada dentro e fora do humano. Sendo que, algumas correntes de pensamento desligam o fora do dentro e vice-versa, dizendo estar a realidade conhecida aqui ou ali, sem supor a correspondência entre dentro e fora.

Para tanto, Platão sugere a Ideia como sendo o núcleo gerativo ou matricial da realidade, porque essa se torna um problema na medida em que o homem a conhece. Para Platão, diferente de Sócrates, a ideia não é o conhecimento verdadeiro, é mesmo a realidade verdadeira, absoluta e imperecível (JAPIASSÚ, 1996, p. 213). E a pergunta que se segue é: como o homem pode conhecer a realidade? Mas, diferente do estruturalismo, a doutrina platônica não busca superar a realidade e suas significações no que poderia se inclinar para uma desconstrução ou iconoclastia, mas dá a essas um lugar primordial, arbitrário. O estruturalismo, seja ele qual for, tenta ir mais fundo na imanência que Platão, mas nunca chegando além dele. Na relação entre observador e observado, o problema é como o primeiro significa o segundo, se a sua estrutura é pura. Se, como supõe os *gestaltistas*, existe na matéria humana, uma plataforma a-sígnica, mas ao mesmo tempo significadora do fenômeno, como emerge o significado? Platão, acreditando que o universo dos significados era transcendente, o Mundo das Ideias como matriz real da realidade material observável, esse mesmo Mundo das Ideias teria de estar no homem desde o início, mas sem ter sido criado por ele, tendo de ser a ele transcendente e não imanente.

Diferimos e nos assemelhamos em que da teoria da realidade verdadeira de Platão? Possivelmente no materialismo e no realismo, respectivamente. Tanto nós quanto ele supomos a necessidade da experiência. Mas, por sermos materialistas e não idealistas ou espiritualistas, temos de conceber que a experiência de conhecer para depois reconhecer deve ocorrer aqui mesmo na terra por meio da experiência ontológica sensível do corpo. Com efeito, nosso materialismo da realidade não é filogenético, porque não acreditamos que a ideia do urso panda seja um registro genético, nem mesmo acreditamos que as estruturas fundamentais a-sígnicas possuam algum tipo de matriz de reconhecimento dos ursos e dos cachorros. Nosso materialismo realista da realidade impinge que tudo se dê no campo da experiência ontológica, inclusive o contato com os mortos antepassados. Ou seja, o que muitos chamam de ancestralidade ou conhecimento ancestral só é passível de reconhecimento

se for transmitido ontologicamente e não via alma socrática ou platônica. Vejamos o que diz Sócrates:

– Renascer, se existe um regresso da morte à vida – disse Sócrates –, é realizar esse regresso. Por este motivo nos persuadiremos de que os vivos nascem dos mortos, como estes daqueles, prova incontestável de que as almas dos mortos existem em algum lugar [a estrutura alhures?], de que retornam à vida (PLATÃO, 2004, p. 134).

Como podemos compreender de Merleau-Ponty (1990, p. 196) sobre os psicólogos da *Gestalt*, a forma da percepção infantil é estruturada desde o começo, como se a estrutura perceptiva fosse uma matriz [platônica], mas que não pertence ao humano enquanto ser já imbuído de signos, nem ao Mundo das Ideias, mas ao mundo filogenético de nossas estruturas psicológicas, químicas, físicas, fisiológicas como a condição fatídica e mais profunda – que o próprio Mundo das Ideias – de toda experiência, o solo significador de toda a significação, mas sem que seja ele próprio algo significável ou que possua em si um representante sígnico que o indique para nós o reconhecemos. Nesse lugar onde Platão concebeu o Mundo das Ideias, filósofos e cientistas colocam, com a justificativa de tentar encontrar, o signo da estrutura que estrutura todos os outros signos, pois até então sabemos que ela significa, mas não sabemos qual é seu significado imanente, se é que ela existe e, portanto, possua esse suposto significado.

Tanto a semiótica quanto a semiologia preferem trabalhar ao nível de Platão e não ao nível do inefável da fenomenologia como doutrina orientada por alguns conhecimentos produzidos pela *Gestalttheorie*. Se a semiologia presente no estruturalismo de Lévi-Strauss busca a base das significações, essa base é por si mesma sígnica, chegando mesmo a ser platônica por ser algumas vezes jünguiana na interpretação dos mitos. Mas, nossa semiótica do sintoma não é estruturalista nesses termos, mas com ele estamos de acordo no que é colocado como base da significação não uma estrutura a-sígnica, mas sim uma estrutura sígnica. Toda significação estrutural é imanente à estrutura semiótica, enquanto que na *Gestalt* toda significação é transcendente à estrutura, embora possibilitada por ela, de modo que qualquer mudança na estrutura concebida pela *Gestalt* fenomenológica somente pode ser provocada por acontecimentos externos a ela e sem significação para ela; não sendo à toa os estudos sobre lesões e patologias cerebrais. Ou seja, estamos no campo dos acontecimentos

físicos e fisiológicos e não, como no estruturalismo semiológico, das catástrofes simbólicas imanentes e até mesmo previsíveis pela própria lógica da estrutura.

Tanto a realidade mental quanto a mundana, para nós, deve ser concebida no campo do registro material mútuo. Ou seja, semelhante a Platão, a realidade mundana deve possuir um registro empírico na mente para que seja reconhecida, porém, para nós isso ocorre durante a vida material ontológica. De acordo com Peirce (2005, p. 261), “[...] não há absolutamente uma primeira cognição de um objeto, mas, sim, que a cognição surge através de um processo contínuo”. Ao passo que, acrescentando algo além do materialismo sobre realismo platônico, refletimos que o estatuto da realidade, inserindo aí o humano, é constituído também com o registro que esse faz na materialidade da realidade mundana. Saímos, assim, da experiência empírica do registro por contemplação observadora e vamos para uma via do registro mútuo onde o sujeito age sobre a materialidade da natureza mundana e concomitantemente essa age sobre na materialidade da realidade mental e corporal do sujeito, gerando experiência, evidenciando nossa concepção dialética da emergência da realidade como sendo um campo sensitivo, perceptivo, inteligível e emocional onde ocorrem todas as experiências humanas.

De tal modo, deixando suas marcas na realidade mundana material que o humano se reconhece na natureza, ao passo que as marcas deixadas na materialidade humana pelas ações concretas da natureza sobre nosso corpo o que possibilita reconhecermos em nós a natureza, ou seja, a realidade mundana que não apenas habitamos, mas que nos constitui desde a primeira inspiração, na medida em que nossos pulmões foram feitos para receberem o ar externo a eles. A realidade mundana do ar, portanto, não é passível de ser apreendida por contemplação, mas sim na medida em que ela nos constitui como identidade a partir de seu registro empírico. A ponto de dizermos que a realidade humana, inicialmente, respira.

O estatuto semiótico da realidade é bem mais modesto que o dos estruturalismos fisiológicos ou mesmo semiológico. Aceitando e adotando a sugestão de Peirce (2005, p. 261, passim) nosso postulado da realidade não parte de qualquer filosofia ou ciência que “[...] baseia nosso conhecimento do mundo externo em nossa autoconsciência”. Considerar uma hipótese dos processos subjetivos ou anti ou ante-fenômicos equivale apenas a uma “[...] hipótese necessária para explicar o que acontece naquilo que habitualmente chamamos de mundo externo”. Não tem sentido empreender uma ciência enquanto exercício de autoconsciência sem considerar a realidade mundana, justamente porque o sentido de nossa existência em termos físicos é o mundo externo; voltamo-nos antes para o mundo externo e seus objetos, não havendo força primitiva que diga respeito a uma inclinação que tenta nos

levar ao autoconhecimento de nosso avesso. Voltamos-nos para o subjetivo, desde que ele é uma hipótese explicativa do que nos ocorre objetivamente em relação com o mundano, nas situações em que o objeto exerce sobre nós, resistência. E já no momento da resistência a dialética como influência e transformação mútua permitem dizer que o contato com o objeto implica uma transformação identitária do sujeito e do objeto. Tanto para Bachelard (1990, p. 19 e 25) quanto para Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. 28 e 26) o principal dado da realidade em sua existência objetiva é a resistência material. Para ambos pensadores, a segunda e imediata prova da realidade material, um pouco mais difícil de identificar seus produtos e processos, é a transformação dos materiais, para Bachelard, suas misturas, para Peirce, suas recognições, provocadas pela interação dialética conflituosa.

Diante dessa noção teórica da realidade, vemos uma especial consideração sobre os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena, quando na realidade mundana são submetidos a tais princípios ou leis gerais da realidade: a resistência ou persistência e a mistura ou transformação. Os dois primeiros conceitos: interculturalidade e bilinguismo designam explicitamente a experiência da relação material entre duas culturas e duas línguas. Aplicando nossa hipótese de lei para a dinâmica construtiva da realidade, o resultado mínimo de toda relação diretamente material entre culturas ou línguas é a resistência que uma oferece sobre a outra ao passo que nesse contexto de resistência ambas vão paradoxalmente se misturando, transformando-se mutuamente. O conflito inerente a todo fenômeno de resistência é uma espécie de movimento da resistência em se enrijecer e relaxar diante do objeto concorrente. Não obstante, nossa hipótese é a de que toda relação entre culturas e línguas promoverá suas misturas e transformações. Não obstante, baseados nessa indução teórica, não é possível falarmos de interculturalidade e bilinguismo ao mesmo tempo em que tentamos sustentar o argumento da preservação, manutenção, revitalização ou recuperação das línguas e das culturas, tal como os documentos governamentais vêm há algum tempo tentando sustentar em suas realidades textuais ou textólatras. Ao passo que, nossa experiência empírica direta com os indígenas da etnia sateré-mawé, bem como com a leitura etnológica acerca de outros grupos, além do contato com outros pesquisadores e indígenas de outras etnias, essa nossa indução teórica é passível de se tornar prática, ao menos levando em consideração as atuais condições objetivas e materiais da educação escolar indígena no contexto da sociedade e do Estado brasileiros.

Quadro 15 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Não há sujeito que vá ao psicólogo ou psicanalista para se autoconhecer simplesmente, ele vai porque algo de estranho e desconhecido existente nele interfere em sua relação com a realidade mundana. Em outras palavras, é possível dizer que não existem sujeito problemáticos consigo mesmos, senão que se identificam com problemas a partir de suas

relações com os outros. Se fosse ele por ele mesmo, tudo estaria bem. E aí, Sartre está certo quando diz que “o inferno são os outros”. O ser humano é da alteridade e não da autoridade, mesmo porque na realidade mundana, na relação com os outros, o sujeito que autoriza a si próprio a fazer algo, acaba por invadir o espaço material do outro, pensando ser só auto e não alter; que existe o outro no campo da interdição e da permissão. Nem mesmo a lógica, colocada tradicionalmente pelos filósofos como um princípio inato, seja imanente ou transcendente ao sujeito, emerge por uma *autopoiese*, mas, quem sabe por uma *alterpoiese*. Conforme Ibri (1992, p. 20): “Esta questão, em mais de uma passagem, é tratada por Peirce, fazendo com que a relação de dependência seja [...] [que] a Lógica que irá buscar seus elementos na Fenomenologia e não o contrário.” Citando o próprio Peirce: “A lógica.... como ciência normativa, deve-se fundar na Fenomenologia. [...] de fato, os problemas da lógica não podem ser resolvidos sem que se tire vantagem dos ensinamentos da Matemática, da Fenomenologia e da Ética” (*apud*, IBRI, 1992, p. 20). Ou seja, a lógica emerge de uma prática na realidade mundana material, justamente porque tanto fenomenologia quanto o cálculo e a ética possuem existência apenas na experiência, que no homem se revela como exercício corporal.

Desse modo, podemos já chamar nosso postulado da realidade como realidade semiótica. O que implica dizermos que a única realidade que conhecemos é a dos signos. Mas, de onde vem os signos e qual sua natureza? Como dissemos os signos são marcas provocadas pela ação humana sobre a realidade mundana e dessa sobre aquela, em uma intensa dialética materialista. Aprender a realidade mundana, portanto, não se trata de uma fenomenologia da apreensão das totalidades, tampouco um empirismo passivo ou pacífico, como que o objeto é introjetado em sua completude e totalidade no interior da mente tal como se essa fosse um espelho positivo e perfeito que nunca interpretasse a imagem. Assim, se nossa mente um dia foi “tábua rasa”, ela não foi constituída pela totalidade global da realidade mundana, tampouco pela totalidade dos discursos, mas pelos seus sintomas, de modo paulatino, precário, resistente, persistente e misturado. A base de nosso postulado de realidade é a dialética materialista cuja base prática se chama trabalho onde os corpos materiais são os lugares dos acontecimentos semióticos por excelência, por serem os espaços e os lugares dos registros, das marcas, das cicatrizes.

É trabalhando que a criança vai aos poucos apreendendo o mundo externo no sentido de que esse a constitui, mas não em sua pureza. Já que quando os objetos do mundo externo são assim registrados na mente/corpo material do sujeito, eles sofrem esse processo já com

alguma marca do sujeito sobre o próprio objeto. Sendo, portanto, todo objeto um objeto distinto quando se trata dos processos de subjetivação do mundo objetivo na mente subjetiva. Nada que está no espaço mundano da realidade é por nós incorporados como se tudo a nós fosse empurrado “goela abaixo” sem resistência. Antes de engolir, mastigamos, trituramos, cortamos, cozinhamos etc. porque tanto nós, quanto os alimentos possuem uma resistência. Sendo que, nesse campo, à maneira peirceana estamos tratando do sujeito fenomenológico não por doutrina, mas porque se trata de um sujeito não científico da experiência, quem sabe uma existência sem teoria, mas o que não quer dizer com a mente vazia – tábua rasa –, pois a mente não é composta apenas por teorias, mas inevitavelmente por signos, por mínimos e discretos que sejam.

Quando Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. 5) diz que os estudantes de fenomenologia devem abrir os olhos mentais e olhar bem para o fenômeno não é o mesmo que orienta-los a permitir que o objeto lhes atravesse a mente, mas sim que por meio dessa podemos perceber as características ou os sentidos que nele nunca estão ausentes. Não obstante, a essa noção deve ser aplicada à noção de resistência, fundamental na teoria da realidade, de Peirce e de Bachelard. Sendo que, para ocorrer resistência é preciso que duas coisas persistam uma contra a outra, em se tratando de semiótica não há outra saída senão aceitar o signo como coisa de toda resistência. A mente, portanto, se não contém originariamente signos, não pode ser outra coisa senão um signo, isto é, um dos traços do sentido da coisa, ao passo que na teoria semiótica de Peirce todo signo é um complexo de relações sígnicas, já é um contexto. A semiótica peirceana tem de platônica a questão do reconhecimento como a condição de toda experiência gnoseológica. É indispensável que na mente exista algum dado da realidade mundana para que essa seja reconhecida, primeiro, como existência. Esse dado da realidade, não necessariamente deve ser um dado representante exato do objeto com o qual se conflita, mas basta ser um dado da realidade, generalista por assim dizer. Para nós esse dado é a resistência. Logo, a resistência e, seja ela qual for; em termos de intensidade, é o primeiro signo da e para a mente. Vemos aí a experiência sensível como tendo contato com um fenômeno inteligível, pois, trata-se do contato com o invisível da oposição. A criança, assim, não tem contato com o seio da mãe, pois, para ela não importa se é seio ou mamadeira em um primeiro momento, de modo que ela toma contato com a inteligência desse instrumento interpretada como função do órgão.

E se para Peirce (*apud*, IBRI, 1992, p. 4) a fenomenologia ou a filosofia já são em si, mesmo que primeiras, interpretação, e não havendo interpretação sem signo, a resistência é o

resultado de uma interpretação da realidade, mesmo que em palavras. Unido a isso, mesmo se imaginarmos o momento do parto, é essa resistência enquanto fundamento de toda existência a condição sîgnica básica da realidade que se desdobra de resistência em resistência como base necessária de todo sentido ou de todo sentir que escapa ao fenômeno para então implica a relação com o dado, com propriedades do objeto. Ainda, como o ser humano não vive uma coisa de cada vez, nenhuma resistência é solitária. Sempre há outras resistências que a acompanha. À persistência da fome se liga à persistência do reflexo de sucção no recém nascido. Diante disso, o problema certamente é que a fenomenologia até então estava muito presa ao problema nominalista da linguagem, tendo de se opor ao predicativo para obter o ante-predicativo como momento fenomenológico puro, a experiência primeira. Assim, se apreendêssemos como um fenomenólogo a experiência das crianças e a nossa sobre a figura do urso panda apresentadas anteriormente poderíamos dizer que a visão da criança sobre o lombo do urso identifica a forma independente do signo predicativo que venha em seguida, a qual ela poderia chamar de outro nome ou associar a outra imagem. Entretanto, aquilo que a criança viu já é um signo, o nome lombo ou tartaruga são signos que se associam ao signo não verbal identificado pela visão, que é aquela coisa, aquele traço, aquela forma, aquela curva que pode ser chamada de lombo; mas não se trata de uma essência. Antes que possamos dizer qualquer coisa a própria existência já é um signo, pois já é um sentido contrastante que registra uma identidade; o signo da relação de distinção ou semelhança com as outras coisas que com ele convivem no mesmo lugar, devido ao seu valor metonímico ou representante. A experiência da existência enquanto resistência já é uma marca inegável à qual estamos presos e submetidos às suas condições materiais e realistas.

Não é por acaso, portanto, que a estratégia ingênua da fenomenologia e de toda filosofia clássica fundar sua experiência no fenômeno da visão, já que a intenção é se retirar do inevitável signo da existência enquanto experiência da resistência do mundo. A visão, enquanto resistência já estabilizada e padronizada na dialética entre observador e observado, desenvolve a cinestesia da fluidez, do não conflito, da passividade contemplativa pura. Porém, não passa de uma vaga impressão. Dessa maneira, pensamos que um martelo não imprime suas qualidade e quantidades materiais e semânticas em nosso corpo e mente materiais se nos limitarmos a olhá-lo com os olhos ou ouvir com os ouvidos seu barulho provocado pelo martelar de mãos proletárias, bem como apenas pegá-lo inerte de sua função. Trata-se apenas de uma das possibilidades da experiência com ele; um quadro de sentidos restritos, portanto. Ora, não negamos que há aí uma experiência que causa registro, entretanto, certamente será

um registro não muito consistente do martelo. O filósofo e o fenomenólogo fogem da experimentação das outras experiências com o martelo para além da visão. Para que o martelo registre suas qualidades em nossa matéria de modo consistente e profundo, é necessário com ele martelar, martelar com força, martelar com leveza, martelar, por vezes, os dedos. Martelar os dedos, para o filósofo certamente constitui a impureza da experiência com o martelo, enquanto que para nós o martelar os dedos é um dos fundamentos da experiência com o martelo. É inclusive uma das regras que forçam o controle motor: não martelar os dedos como regra de exatidão em relação ao prego. Existirá alguém neste mundo que trabalhando diariamente com o martelo nunca tenha ferido um dedo sequer? Será uma lei geral do martelar, o amassar o dedo entre o martelo e a madeira para então saber o valor da concentração e do controle motor? Por esse viés, não é mais o martelo em si que se imprime em nossa existência material, mas todo um contexto de ações motivado por ele, principalmente porque por outro ele é apresentado. Os signos vibratórios de uma madeira porosa são muito diferentes de um pau-ferro. Ações que não estão inicialmente em nós, mas que vão se constituindo e ganhando consistência na medida em que martelamos: o martelo e os materiais contra os quais martelamos nos presenteia com suas possibilidades e impossibilidades de sentido, que paulatinamente passam a tecer um rede de significações representativas e metonímicas do martelo e do martelar. Não há, portanto, projeto nem estrutura, mas apenas alguns signos perceptivos que nos ligam ao martelo e suas situações irrepetíveis, porém semelhantes, ao prego, à madeira, à casa, à família, às crianças, ao mundo e ao próprio dedo amassado.

Já o trabalho com o martelo não implica apenas nos ligar a ele, ele se torna nossa religião e nossa ciência, nosso objeto sagrado e de conhecimento, pois com ele experimentamos relações com outras matérias impossíveis sem ele; situações que só se revelam com ele. Por exemplo, o martelo é nosso parceiro ao quebrar uma rocha, ao construir nossa casa. Se não podemos quebrar essa rocha com um soco direto de nossas mãos, essas mesmas mãos podem experimentar o partir de uma rocha por meio do martelo cujas ondas vibratórias diretamente quebram as partículas da rocha já particularizada. É fato que não se trata de apreender a experiência da quebra diretamente, mas, codificada, porque o martelo codifica as vibrações, os impactos, a dureza e a moleza da rocha pelos seus sintomas; fazendo dessa ação uma experiência incompleta, já que a mão não se realiza com o soco desejado. O que se imprime em nossa matéria são os sintomas dessa relação tendo martelo como mediador. Mas, ter um punho resistente como um martelo não significaria, do mesmo modo,

ter uma relação direta com a pedra, pois nosso punho perceberia senão outros sintomas, outras ondas vibratórias e partículas, sendo os sintomas nossa realidade, portanto, no campo do conhecer, nossa realidade ou realismo é semiótico.

Mas, daí não podemos esquecer dos processos materiais da imaginação e dos caminhos desgarrados que eles podem tomar em relação às ações que promovem ou retornam sobre a relação entre a realidade mental e corporal do sujeito em face da resistência da realidade mundana material. A todo o momento, na escrita de Peirce e na de Bachelard iremos encontrar a realidade enquanto resistência; essa como sendo base de toda experiência de realidade produzida pela oposição entre as coisas existentes. As existências nunca confluem, do contrário jamais seriam sentidas, notadas, percebidas. Nas palavras de Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. 7): “Estamos continuamente colidindo com fatos duros”. Mas, é na colisão com fatos duros, com resistências mais resistentes e persistentes, que os signos já inscritos na mente por experiências primeiras são acionados a operarem em devaneio, fantasia, sonhos, provocando a tentativa de fuga do sujeito para longe do materialismo mundano, das resistências da rocha que intensificam nossos esforços no trabalho, a passar para um realismo dos registros mentais; depurados para a liberdade, para a não-resistência. No entendimento de Ibri (1992, p. 5) sobre o conceito peirceano de experiência da existência mediante resistência, nota-se que a experiência com a resistência se estatui como fator corretivo do pensamento, “[...] pois realidade é aquilo que insiste, forçando seu modo de ser à reconhecimento como alguma outra coisa que não a criação da mente [...]” (PEIRCE, *apud* IBRI, 1992, p. 26). Entretanto, para Bachelard não é sempre que a mente sede para um governo que vem de fora. Em face de problemas, a fantasia pode ser uma opção.

Para o mesmo norte aponta o pensamento de Bachelard em relação à sua tese sobre o conhecimento científico ser sempre conhecimento retificado e que toda fantasia é uma forma de a experiência primeira, considerada frágil porque fácil, manter-se viva, incorrigível diante dos fatos duros que obrigam as teorias se retificarem. Ora, esse é o ponto crucial de diferenciação e distinção entre ciência e alquimia. O Alquimista tenta corrigir seus métodos materiais, tenta corrigir, redimir as matérias vis no sentido de suas transmutações em matéria nobres, mas suas ideias idólatras e textólatras nunca são questionadas. Para o cientista a realidade é incorrigível em relação à mente. A mente e suas ideias são tão débeis que, “[...] uma vez que as ideias fluem de suas nascentes na alma, as verdades são quase afogadas em um oceano de falsas noções [...]” (PEIRCE, *apud* IBRI, 1992, p. 5). Nas palavras de Bachelard (1996, p. 29) “O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. [Ainda:]

compreendemos a natureza quando lhe oferecemos resistência”. Entretanto, acusando a ciência, a nosso ver de textolatria, Bachelard comenta a dificuldade que em sua época é propor uma prática científica com base nas dinâmicas de retificação do pensamento via experiência material com a realidade. Tranquilamente adotando tal reflexão para os nossos dias, “[...] a educação científica elementar costuma [...] interpor a Natureza e o observador livros muito corretos, muito bem apresentados” (BACHELARD, 1996, p. 30). Para tanto, Bachelard (1996, p. 30) comenta sobre a reprodução ou cópia dos livros de física pelos universitários: “Os livros de física, que há meio século são cuidadosamente copiados uns dos outros, fornecem aos alunos uma ciência socializada, imóvel, que, graças à estranha persistência do programa dos exames universitários, chega a passar como *natural*; mas não é; já não é natural”.

Para Bachelard um dos problemas mais graves para o desenvolvimento do pensamento e da prática científica é quando as atitudes pré-científicas desenvolvem hábitos de natureza verbal, além das inclinações para a formação de imagens. As palavras na epistemologia bachelardiana assumem o papel de alimento poético para o espírito, para revelar o espírito ao homem. Todavia, as palavras podem ser refúgios distantes do campo da ciência material que lida necessariamente com o resistente, com o desagradável de não poder pensar o se deseja; o desejável. “Para quem conhece o devaneio escrito, para quem sabe viver, plenamente viver, ao correr da pena, o real está tão longe! [...] sentimos bem que a linguagem escrita cria o seu próprio universo. Um universo das frases [...] que conserva sempre as grandes leis do imaginário[...]”, comenta Bachelard (2001, p. 258) em uma de suas obras noturnas, na qual ainda vai mais longe: “[...] a linguagem está sempre à frente do nosso pensamento, é sempre um pouco mais borbulhante que o nosso amor. É a bela função da imprudência humana, a jactância dinamogênica da vontade, aquilo que exagera o poder” (BACHELARD, 2001, p. 262). Com efeito, as palavras não são meios seguros para a pesquisa científica, embora sejamos tão dependentes delas, apesar de nossas teses serem textuais. Diferente do poeta que confia na palavra para expressar o real de seu sofrimento, o cientista, não lhe restando alternativa, deve escrever com desconfiança e cautela quando for lançar proposições afirmativas demais. Para esta tese, a liberdade da linguagem, que viaja distante da realidade mundana é preocupante. Preocupam-nos as palavras quando boa parte de uma realidade mundana depende de uma definição certa.

Não estaríamos atualmente exageradamente confiantes nos documentos doutrinários da educação escolar indígena? Será que conceitos tão humanistas e utópicos como interculturalidade,

bilinguismo, diferenciada e específica não teriam emergido de uma vontade de resolver de uma vez por todas o sofrimento que a história da educação escolar vem provocando entre os indígenas? Não seriam esses conceitos mais borbulhantes que a orientação bíblica de “amar ao próximo como a ti mesmo”? Ou seriam aporias verbais para nos ocuparmos em resolvermos enquanto a infra-estrutura e estrutura capitalista vão sugando as riquezas da terra? Estaríamos nós, preocupados com a causa indígena, como sendo apenas um reflexo de uma preocupação maior com a educação mundial, perdendo tempo tentando resolver um jogo lógico cujo fabricante sabe desde o projeto que ele não tem solução? A que tipo de prudência foi e vem sendo submetidos os conceitos fundamentais da educação escolar indígena? Bachelard nos ensina com a divisão de sua obra em diurna e noturna que existem momentos certos para amarmos e odiarmos à natureza com a qual escrevemos e falamos. Exagerando Deleuze, a filosofia não seria apenas a construção de conceitos, mas em nossos tempos dominados por textos, toda a filosofia seria uma fábrica de conceitos! Conceitos para a alquimia da vida, a vida como aporia. A que espaços objetivos e ficcionais a linguagem atual sobre educação escolar indígena vem nos levando? Nossa hipótese é que as produções teóricas sobre educação escolar indígena têm como fundamento a legislação cujos conceitos vêm sendo aplicados de modo pré-científico nos contextos indígenas, gerando experiências mais cotidianas que científicas, sendo que as sínteses científicas estão desvendando um campo fértil de produções textuais, mas, que não vêm sendo revertidas em experimentações científicas no sentido de uma cartografia rigorosa dos erros, das aporias, das alquimias, a fim de afastá-las do processo, elaborando mais alguns parâmetros experimentais, que verdades teóricas demais. Assim, nossa proposta se revela como uma continuidade da epistemologia bachelardiana acerca do processo de construção do conhecimento científico. Com base em sua terceira tese sobre a dialética na construção do conhecimento, o recorte se inscreve na dialética entre os elaboradores de hipóteses e teorias e os efetuidores de experiências. Essa troca de informações tem por objetivo ajustar teoria e experiência. [...] como processo histórico (JAPIASSU, 1976, p. 67), por onde o imediato vai dando lugar ao construído, fazendo da ciência não uma produção pautada na suposição sobre a revelação da natureza, mas sim nas construções artificiais que vão das asas de Ícaro ao avião de Santos Dumont. Nossa proposta para a educação escolar indígena se pauta na modéstia dos experimentos dialéticos em âmbitos particulares e locais, como sendo um convite a abandonarmos as dialéticas iniciais das noções precipitadas (JAPIASSÚ, 1976, p. 67) que estão sob o signo da eureka como genialidade imediata de um espírito hegeliano, tal como vem se colocando o Estado por meio de suas leis escritas que se oferecem como naturais. Não obstante, urge encaminhar uma série de estudos epistemológicos sobre as leis educacionais, bem com de nossa Constituição democrática, para uma ampla divulgação de suas condições materiais – objetivas e subjetivas – de produção e sustentação. Mas, não estamos dizendo que os problemas estão nas leis e nas teorias. Elas são necessárias e inevitáveis. Tão inevitáveis que elas se produzem com uma naturalidade tremenda. Vemos que o problema das leis e das teorias é o fato de serem mal experimentadas. Ao descrédito que a ciência teórica vem caindo em nossa sociedade, o rigor dos experimentos é o que menos importa. Porém, mesmo que mal

experimentadas, as teorias científicas hoje são ainda muito criticadas. As pessoas desejam seus produtos, mas odeiam as ciências, porque o produto que a ciência produz não tem nada a ver com o esforço de seu processo. O sujeito, por exemplo, que não cozinha e não lava as louças após as refeições, desdenha a cozinheira. Está empiricamente distante dele esse esforço. Mas, se irrita caso o almoço atrase. Certamente, se alguém levar a cabo tal proposta, sentirá de imediato os primeiros transtornos com o acirramento das resistências. Temos ciência de que nossas proposições de encerramento desta tese poderão superar o diálogo amigável para oposições conceituais no campo do conflito real que abrange as práticas científicas, já que é inevitável a produção científica se constituir na esteira das negações, as quais podem atingir signos mentais de hostilidade mútua. Mas, a contradição é nosso guia.

Quadro 16 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Não pensemos no momento no amor. Vamos abrir os sentidos e trabalhar em relação aos malefícios da linguagem para o desenvolvimento da ciência educacional ou mesmo de uma pedagogia científica. É viajando longe que a linguagem nos seduz e nos engana; sugere-nos o realismo de verdades e mentiras. Se o conhecimento científico é oposto e negativo à imediatismo dos saberes cotidianos, embora indispensável, “[...] a palavra se revela ao devir imediato do psiquismo humano” (BACHELARD, 1997, p. 9). Consideremos daqui para frente essa capacidade mental de relacionar signos com extrema liberdade e imediatismo, há pouco expresso com Bachelard (2001, p. 262), como na dinâmica da “[...] imprudência humana, a jactância dinamogênica da vontade, aquilo que exagera o poder”. Japiassú (1976, p. 71) interpreta, por exemplo, sobre a epistemologia bachelardiana, que os principais “[...] obstáculos da ciência encontram-se nos sistemas relativamente coerentes de pensamento generalizados de modo abusivo”. Para nós isso significa ideologia em forma de textos científicos e outros sistemas de linguagem e idolatrias. Refletindo sobre nossa atual sociedade, as respostas imediatas são tão cada vez mais fartas, pois o excesso de relações imaginárias e ideológicas que as indústrias de informações nos presenteiam diariamente sem precisarmos pensar, que para qualquer coisa estranha que olhemos quaisquer chances de apontamento de um conhecimento novo uma palavra de nosso léxico já está disposta para manter o pensamento na preguiça mental, onde uma ideologia enquanto sistema de ideia governa e constitui nosso pensamento a ponto de governar e constituir nossos atos. Até que ponto a educação escolar indígena não vem sendo pensada e orientada conforme imprudência e exagero de poderes políticos e ideológicos concernente ao abuso de confiança na prontidão dos textos e imagens nacionais e internacionais como proposição confiável para a solução de problemas fundamentais?

Quanto a isso, não podemos esquecer do papel dos intelectuais na construção das ideologias hegemônicas como uma das estratégias, a política de manutenção de uma lógica econômica infra-estrutural. Segundo Gruppi (1978, p. 80): “De fato, uma hegemonia se constrói quando tem os seus quadros, os seus elaboradores. Os intelectuais são os quadros da classe econômica e politicamente dominante; são eles que elaboram a ideologia”. Trata-se de verdadeiros persuasores ou mesmo os cientistas do governo das mentes por meio das ideias, possibilitado pelo enquadramento infra-estrutural. Em síntese, os intelectuais, tais como os jornalistas das mídias de massa, bem como nós professores e outros profissionais, realizam manipulações semióticas dos signos, símbolos e ideias a fim de orientar o modo como os cidadãos comuns devem interpretar um fato ou um conceito enquanto um fato. Como nos alerta Castoriadis (1982, p. 58): “Mais além do problema do determinismo na história, existem um problema das significações 'históricas'”. De outro modo, considerando a existência como que limitada à revisão e reflexão de situações anterior e imediatamente vividas, as significações históricas sempre estarão vinculadas à interpretação do passado, o qual, na concepção de Peirce (2005, p. 23), tem sua emergência no presente como “força bruta”, pois não dá a mínima importância à razão, tal como é próprio de um efeito colateral, como os “[...] resultados *reais* da ação histórica dos homens [que] não são jamais, por assim dizer, aquilo que os atores haviam procurado” (CASTORIADIS, 1982, p. 59). Sendo assim, o problema para a razão é organizar e dominar essa força bruta que é o passado. E isso é feito por uma semiótica, a qual pode ser construída pelos sujeitos particulares por meio de processos dialéticos, ou podem ser oferecidas de prontidão por alguma instituição produtora de sentidos dos fatos, como são os telejornais ou mesmo os modelos interpretativos da ciência que costumam se flexibilizar diante de críticas.

Na dialética materialista de Bachelard (2001, p. 16) a descrição é exposta do modo a seguir:

A dureza e a moleza das coisas nos conduzem – à força – a tipos de vidas dinâmicas diferentes. O mundo resistente nos impulsiona para fora do ser estático, para fora do ser. E começam os mistérios da energia. Somos desde então seres *despertos*. Com o martelo ou a colher de pedreiro na mão, já não estamos sozinhos, temos um adversário, temos algo a fazer. [...] Todos esses objetos *resistentes* trazem a marca das ambivalências da ajuda e do obstáculo. São seres por dominar. Dão-nos o ser de nossa perícia, o ser de nossa energia.

No entendimento de Peirce (2005, p. 23):

Há uma binaridade na ideia de força bruta; é seu principal ingrediente. [...] Imaginemos dois objetos [o martelo e a pedra] que não são apenas *pensados* como sendo dois, mas dos quais algo é verdadeiro de tal forma que nenhum deles poderia ser removido sem destruir o fato que se supõe ser verdadeiro quanto ao outro. [...] Uma força bruta é apenas uma complicação de binaridades. Supõe não apenas dois objetos relacionados, mas sim que, além deste estado de coisas, somando-se a este, existe um *segundo* subsequente. Supõe-se, além do mais, duas tendências, uma, de um dos relatos; tendendo a mudar a primeira relação em um sentido no segundo estado; a outra, do outro relato, tendendo a mudar a mesma relação num segundo sentido. Ambas essas mudanças de alguma forma se combinam, de tal modo que a tendência é em algum grau seguida e em algum grau modificada. [...] A *brutalidade* consistirá na ausência de qualquer razão, regularidade ou norma que poderia tomar parte na ação como elemento terceiro ou mediador.

Portanto, não podendo governar o real mundano propriamente, a ideologia investe no governo acerca do “pensar o real”, sendo que uma de suas ferramentas principais é a linguagem escrita: o texto alfabético em uma sociedade grafocêntrica o que implica o valor e o poder. Com efeito, em face de resistências mundanas, objetivas, não é sempre que a mente se recolhe feliz para os caminhos do devaneio poético do belo. A imaginação enquanto conhecimento satisfatório das experiências primeiras e imediatas, bem como as ideologias, também resistem aos fatos duros, porque a mente, não obstante a escrita são também fatos duros e objetivos, os quais podem encarar as resistências com feiura e individualismo. Ora, se “[...] o homem tem necessidade de se dizer a si mesmo, no silêncio de seu ser, aquilo que quer tornar-se [...]” (BACHELARD, *apud* JAPIASSÚ, 1976, p. 105), esse “tornar-se” não está apenas positivamente para a alteridade, mas, o homem pode, na mesma medida, anular, encobrir, destruir o outro de modo tão complexo e grandioso como se faz no esforço de uma poesia romântica. Se não o fosse não existiriam dogmas, paradigmas, filosofias tão miseráveis e nossas avós não nos chamariam de cabeças-duras e teimosos na juventude ao teirmos revoluções contra teorias já experimentadas que sabem os limites e a velocidade das mudanças. Por vezes, a mente se recolhe levando consigo o ódio de sua insatisfação corporal e mundana, de modo a planejar ações nefastas sobre a matéria humana e científica. A mente não se contenta, por vezes, apenas com seu imaginário, com suas ideologias. Além de essas irem longe ao hermetismo da semiótica mental, sua transposição para a realidade mundana se revela como imperativo. Mas, antes, o modo e as vias pelas quais o pensamento se afasta do real revelam a vontade íntima que motiva o movimento. “Ao criar, o poeta obriga o mundo a

se converter no *mundo da palavra*”, comenta Japiassú (1976, p. 105) sobre Bachelard. Após forçarmos ao máximo, aqui vemos o limite da epistemologia bachelardiana para enfrentar a realidade da educação escolar indígena, para enfrentar a crueldade da colonização e do capitalismo. Por que Bachelard era ingênuo a isso? De modo algum. Em sua obra encontramos aqui mensagens sobre os conflitos entre cientistas e alguns comunicados ligeiros sobre a crítica ao que é nefasto na linguagem. Mas, a dialética epistemológica bachelardiana é feita para cientistas, não para políticos. De certo modo, Bachelard é um dissidente do materialismo dialético de Marx, é um dissidente apolíneo. Não sendo à toa a sua negação em relação às misérias, inclusive aquelas as quais importa ao psicanalista freudiano.

Suspendemos por alguns instantes a epistemologia de Bachelard para buscarmos refúgio no materialismo racional de Marx, a verdadeira filosofia da miséria em sentido positivo. Após Bachelard ter tanto nos ajudado, para então chegarmos agora, junto à Peirce, no ponto em que a mente pode ser vista como algo que se desenvolve como atividade independente do mundano, em sua realidade própria, não por anomalias, maldades ou bondades, mas por ser sua natureza, pode então encarar o pensador como um humano e, portanto, com alteridade. Por ser esse movimento constitutivo da humanidade, da ciência e da poesia, a saída vislumbrada por Bachelard é a abertura total do pensamento científico e poético à crítica. Parece não haver outra alternativa, o humano é inclinado ao erro, à poesia, ao drama e ao romance, a ciência é sempre sua última opção, já que reserva em si algo de trágico para as fantasias. Sendo assim, todo cientista, involuntariamente, pensa errado e poeticamente – metaforicamente – antes. Assim, deve ele saber de sua condição inexorável. Não obstante, caso haja desejo e necessidade de edificar ciências, a alteridade é seu fiel escudeiro. Mas, ao concebermos a base ontológica do conhecimento como dialética, a alteridade ocorre na contradição, na negação. Assim, não é pautado em nossos pares paradigmáticos que devemos confiar críticas, mas sim àqueles que menos veem validade em nossas ideias, apesar de mais concretamente viverem com elas. As matérias existentes constituidoras da realidade não apenas se relacionam à distância, como se seus signos viajassem apenas pelas energias luminosas e de calor promovendo uma dialética de símbolo para símbolo na acepção abstrata da coisa. As matérias se tocam, enfrentam-se, agridem-se, acariciam-se umas as outras. Seus signos são vibrações, impactos, quantidades e não apenas qualidades coloridas. Os signos fedem, doem, dão prazer. Citados em epígrafe por Bachelard (2001, p. 1 e 15), respectivamente, Milosz e Rilke expressam: “Todo símbolo tem uma carne, todo sonho uma realidade”. “A hostilidade é-nos mais próxima do que tudo”.

Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. 25) reflete sobre “[...] aquele modo de ser em virtude do qual a coisa real é como ela é, sem consideração do que qualquer mente ou qualquer coleção definida de mentes possam representá-la ser. [Ainda:] Os objetos são divididos em ficções, sonhos, etc., de um lado, e realidades, de outros”. Os primeiros são produtos da mente subjetiva e somente percebidos por aquele ser produtor. As realidades são as existentes independentes de nossa mente, marcando seu caráter epistemológico realista, portanto. Entendemos com isso, que Peirce não abandona a dimensão real da mente, mas a localiza de outro modo, de um modo também independente e, sendo assim, real. O sonho, o devaneio, as ficções são reais, elas existem; são materiais no corpo. Entretanto, elas são opostas à realidade mundana justamente porque sobre ela esses devaneios desejam se lançar como se não estivessem satisfeitas apenas no interior de seus pensadores. E voltamos a repetir Bachelard (2001, p. 16), na medida em que ele complementa Peirce: “O mundo resistente nos impulsiona para fora do ser estático, para fora do ser”. A resistência das existências na realidade nos lança para a política, o campo da linguagem e suas promessas de concretização. E agora não mais complementando Peirce, mas a ele se aproximando horizontalmente, diz Bachelard (2001, p. 16) sobre a existência e a realidade:

[...] a *imaginação da resistência* que atribuímos às coisas confere a primeira coordenação às violências que a nossa vontade exerce *contra* as coisas, [tornando-se] evidente que é no trabalho excitado de modos tão diferentes pelas matérias duras e pelas matérias moles que tomamos consciência de nossas próprias potências dinâmicas, de suas variedades, de suas contradições.

As crianças que veem no urso panda um cachorro, uma tartaruga ou simplesmente um urso, consistem em ser matérias resistentes, mas que possuem certo grau de moleza, de flexibilidade, a depender da motivação. Tal como um ovo, se apertarmos suas extremidades uma contra a outra, não conseguiremos quebrá-lo. Mas, se o pressionarmos lateralmente essa vontade já materializada na mente se objetifica diante de nós e em nossas próprias mãos. Isso quer dizer que o sujeito que confunde um objeto total por outro, não é uma matéria idiota. O objeto externo sugere a ele, motiva o signo que há dentro dele, ou mesmo nele inscreve um signo de sua materialidade; desperta o universo externo já internalizado por meio de semióticas conflitantes – mesmo que de maneira surreal do urso fazer lembrar uma tartaruga – que supersticiosamente o engana, heraclitianamente dele se esconde, mas que o sujeito da proposição lança sua hipótese para o campo da alteridade, como modo de verificação da

proposição e da reação do outro. Assim, diferentemente da linguística estrutural e de sua antropologia estrutural e também linguística, para nós o pensamento é motivado desde o fora mundano, bem como tudo que pode ser considerado seu produto, inclusive a língua, aliás, o alfabeto, configura um fora. Contudo, embora a realidade mental ou realidades mentais sejam motivadas pela realidade objetiva, ela também o é pela realidade material subjetiva, que muitos chamam de cérebro, mas que as vontades do corpo como a fome e o sexo são fundamentais, assim como esse movimento que vem do interior, a realidade mental materialmente resistente não se intimida diante da realidade mundana também resistente, ambas podem abandonar uma a outra e dar prioridade a dialéticas de seus elementos internos. Como o amante fisicamente distante da amada ele sonha o sexo corporal. O homem, além de descansar seu corpo à sombra, aproveita para devagar sobre paraísos ou infernos artificiais, na fabricação simbólica de estratégias materiais, em uma verdadeira dialética entre hipóteses sobre o futuro e experiências anteriores.

Não obstante, é nesse ponto em que se localiza a pergunta e uma possível resposta para o que é hoje a realidade da educação escolar indígena. Ela é tanto mental quanto mundana. É mental na mesma medida em que é textual e imagética; textólatra e idólatra. Doravante iremos realizar um trabalho de demonstrar como a realidade da educação escolar indígena atual vem se inserindo na realidade educacional brasileira e na realidade da educação tradicional indígena conforme os passos restritos de construções e proposições textuais desde a colonização, sejam em língua portuguesa ou latim, seja em língua materna, bem como sustentada por leis e teorias escritas que muitas vezes se fazem na semiótica de paraísos mentais alimentados por recursos textuais. Não obstante, um dos fracassos da educação escolar indígena se deve ao fato de a semiótica tradicional nativa ter sido e vem sendo destruída em prol da construção de uma semiótica textual dos livros didáticos e de outros materiais didáticos que não são outras coisas, em sua maioria, senão livros e textos escritos alfabeticamente como obras mais de divulgação que de reflexão e questionamento. Os chamados materiais didáticos, apesar das críticas ferrenhas que há anos os educadores críticos dirigem sobre eles, indígenas ou não, são apresentados como saídas necessárias.

A semiótica tradicional indígena não está no papel, mas na geografia local, não está nas re-apresentações codificadas, mas na semiótica material local. Portanto, centrar a produção da educação escolar indígena em representações livrescas, sejam elas legislativas, doutrinárias ou didáticas em forma de textos discursivos padronizados pela gramática ocidental como meio tanto de orientar a preservação da cultura, quanto mesmo tentar com o

texto preservar a cultura pode ser uma aporia, pois certamente seja esse processo de codificação da cultural material em cultura imaterial, ou em cultura linguística, que esteja promovendo a destruição das culturas indígenas em suas bases infra-estruturais. Diante dessa constatação não podemos deixar de explicitar neste momento o direcionamento crítico a ser realizado a esse movimento que vem inserindo a educação indígena e conseqüentemente seus sujeitos em um campo linguístico-ideológico das políticas textuais do Estado, mas também de cartografias epistemológicas produzidas pelas relações de poder no interior das instituições educacionais, por meio de um breve trajeto pela história da colonização. O viés semiótico que a educação escolar indígena vem tomando é a ligação entre linguagem, cultura e ciência como ponto de partida para o desenvolvimento ideológico da semiótica textual alfabética da educação escolar indígena no interior do superestruturalismo e infra-estruturalismo capitalista.

Podemos adiantar que o movimento da educação escolar indígena hoje vem significando a abertura de vias materiais para a inserção dos indígenas, ou melhor, de poucos, no caso os professores e as lideranças, no interior da estrutura estatal, ao mesmo tempo em que isso ocorre como a inserção desse mesmo sujeito em uma semiótica textual alfabética restrita e reduzida, mas que aos poucos se torna hegemônica contra a semiótica mais ampla e diversa da vida indígena tradicional. Não só as lideranças que vêm sendo inseridas na estrutura estatal e linguística da Modernidade, mas sua semiótica também, na medida em que ela vem sendo traduzida, transposta ou codificada para a semioesfera textual alfabética do Estado e do capitalismo ou Estado Nacional Capitalista, como bens imateriais da realidade. Podemos assim dizer que a realidade mundana dos indígenas vem vivenciando e, portanto, sendo influenciada por três dimensões básicas da sociedade nacional globalizada: a) as diretrizes textuais vêm orientando a educação escolar indígena por meio de conceitos não verificados por experimentação científica, mas sim por vagas ações e investimentos, salvo as exceções b) a substituição da semiótica local e tradicional pela semiótica textual alfabética e escolar; c) a tradução da semiótica tradicional para uma semiótica textual alfabética escolar, artística e industrial.

3 OS SIGNOS E O GOVERNO DOS HOMENS E DOS ÍNDIOS: O PROBLEMA DA IDOLATRIA

Como os planetas, seríamos destroços de forças ocultas que nos movimentam, mas que por uma confusão entre força e objeto emerge como síntese um sujeito enganado sobre certo livre arbítrio? Ou seja, se a realidade é semiótica, então, por que a realidade é semiótica? Por que os signos que constituem o estatuto da realidade compõem seu motor e direção? Até então tentamos observar como se dão as relações, os caracteres dinâmicos e estáticos da realidade semiótica, isto é, sua dialética materialista e realista como estatuto da semiótica. Lançar um questionamento sobre o governo dos signos é justamente perguntarmos sobre o governo da realidade, isto é, de seus padrões, e, inexoravelmente, significa lançar-nos sobre o problema do governo dos homens [e dos índios]. Buscar o governo dos índios na estrutura – suposta – foi para e por onde se dirigiu a antropologia estruturalista com base na linguística saussureana. Com efeito, é ponderável considerarmos ter sido nesse limite que Lévi-Strauss oscilava para uma filosofia metafísica ou para uma linguística ou, quem sabe, para quem quiser investigar, uma filosofia da linguagem; sem nunca ter perdido de vista, mas sempre sendo colocado como inferior, os signos não linguísticos que ajudavam a formar as sociedades.

Quanto mais Lévi-Strauss cavoucasse o governo visível das relações sociais ele encontrava não outras coisas senão palavras sobre palavras. Mas, não desistindo de ir ao antepredicativo na estrutura justamente para superar os dados sempre particulares da estrutura no campo do empirismo, sua intenção era se deparar com o governo universal e absoluto passível de estabelecer relações profundas entre as culturas por meio de comparações detalhadas. Insistiu em encontrar subjetivamente no homem o que possivelmente estivesse nele antropólogo, mas, desde fora. De um fora que está dentro desde a origem, os signos não verbais, orgânicos por assim dizer. Tratando-se de algo impossível para nossa física, portanto possível para uma metafísica. Entretanto, adotou a metapsicologia freudiana, com algumas restrições, mas adotou em especial o conceito de inconsciente da psicanálise que nada mais é do que o lugar onde mora o governo dos sintomas, ou melhor, dos atos sintomáticos. Vejamos bem que o governo dos sintomas é ambíguo: eles governam ou existe um governo que os governa.

Quando Lévi-Strauss visitou os índios e com eles conviveu durante algum tempo, ele se deparou com aquilo que Mauss tinha se deparado no campo do fenômeno, as práticas e as relações sociais, como um deslocamento que esse último realizou em relação a Durkheim, o qual só conseguia pensar em termos de ideias objetivadas ou realidade psíquica diante da pergunta: o que é a sociedade?. Mauss tenta se livrar das definições psicológicas e metafísicas do social e ver os fatos com certa independência em relação à necessidade de uma ideia de governo alhures no Mundo das Ideias ou na *psiqué*. Ora, como um resquício da física e do positivismo, está posta a motivação científica ou cientificista pela descoberta das leis, naturais ou humanas, dos movimentos relacionais dos homens no seio das empirias e experimentações sociais.

Merleau-Ponty (1975, p. 384-385) nos faz entender que Mauss não via outra coisa diante de seus olhos senão relações sociais, fatos sociais, pessoas fazendo algo e se relacionando, com objetos e com as outras pessoas. Um apanhado de fenômenos particulares, às vezes articulados, outras tantas aparentemente independentes, auto-referentes e governados por si mesmos. Esse dado é importante porque seu antecessor, Durkheim, sempre tendia a encontrar a sociedade enquanto que submetida a alguma força de unidade, organização e governo superior e central. Certo platonismo ou hegelianismo levava esse último a pensar em realidade psíquica, baseado nos discursos dos nativos sobre eles mesmos. Ou seja, a única coisa durkheimiana que oferecia sensação de unidade organizativa de governo era o discurso sobre a vida social que o levaria ou para Metafísica ou para psicologia, ou ainda, por que não, para o nominalismo.

Mauss, opondo-se a esse movimento, acaba por encontrar nada mais nada menos que fatos, realizações corporais e, por que não, signos. Entretanto, essa realidade de fatos, acontecimentos aqui e ali, não podem ser para a tradição religiosa, filosófica e científica a definição do que seja a sociedade. O fio que ligava e conduzia tudo isso diante dos olhos de Mauss era invisível. Ainda diante de fenômenos que nem mesmo às vistas se relacionavam, há que se conceber uma instância de governo, uma síntese universal enquanto um mesmo princípio existente em todos os particulares: caçador, agricultor e cozinheira de uma etnia deveriam ser guiados por um mesmo princípio; não podem ser consideradas atividades auto-suficientes, intransitivas. Mauss acabou cedendo à tradição – pré-socrática, platônica e judaico-cristã – dos universais, buscando, desse modo, duas abstrações: o social como simbolismo ou como metafísica indígena.

Os fatos sociais são simbólicos. O que isso quer dizer? Possivelmente que são enigmáticos, pois, afinal de contas, o etnólogo deve decifrá-los. É ainda simbólico porque existe um grau de arbitrariedade em todo fato social, ou seja, a dinâmica das relações sociais como fruto de uma convenção justificadas por argumentos simbólicos, ou melhor, de significação com característica de função. De mais perto: um procedimento culinário ou artesanal que na visão do antropólogo seria dispensável é feito como uma forma de evitar um acontecimento; o tabu ou superstições ou hábitos. Como podemos compreender de Merleau-Ponty (1975, p. 385), após anos de convivência diante de fatos e acontecimentos simbólicos, Mauss não viu outra saída senão adotar a própria teoria indígena do governo da sociedade. Ou seja, o governo das trocas materiais e simbólicas: o *Hau* e o *Mana*. Não conseguiu atingir uma teoria científica da realidade social dos indígenas, “ficando” essa tarefa para Lévi-Strauss, que diante de objetos e relações sociais propôs como teoria o estruturalismo: haveria uma estrutura alhures que governa tudo isso que Mauss e outros etnógrafos também observaram. Sendo que, ninguém conseguiu ver teoricamente ou subjetivamente, tampouco objetivamente, essa estrutura cibernética que Lévi-Strauss disse ter vislumbrado.

Mauss teria ficado no campo seguro do empírico, enquanto Durkheim e Lévi-Strauss se viram insatisfeitos em simplesmente aceitar tais dinâmicas visíveis, fenomenológicas e simbólicas, e foram buscar alhures as leis que regem a sociedade. Em suma, a pergunta certa é: quem anima a sociedade para que ela se constitua como tal? Mas, não é qualquer animação, caótica como muitos pensaram sobre os selvagens, trata-se de uma animação ordenada, harmônica, mais perfeita que a dos europeus. Diante disso Lévi-Strauss (1980, p. 7) formula: “O princípio fundamental é que a noção de estrutura social não diz respeito à realidade empírica, mas aos modelos construídos conforme esta. Assim, se evidencia a diferença entre [...] *estrutura social* e [...] *relações sociais*”.

Diante do empírico o que mais pode ser visto no sentido do governo de todos os movimentos que se formam diante dos olhos do pesquisador é um modelo teórico, para Lévi-Strauss, especificamente linguístico, para nós, generalizadamente semiótico. A hipótese é a de que deve haver algo no seio do mundo empírico que o anime ordenadamente. Esse algo pode ter nascido e se instituído lá dentro ou lá dentro ter sido posto e instituído desde fora. Pensar na sociedade se torna, portanto, como pensar no sujeito cartesiano. Deve haver algo lá dentro do corpo que pense; que movimente os elementos da realidade, os signos, as pessoas, para que essas se relacionem e então criem certa cinética ou cinemática governada que venha resultar

nesse filme que vemos todos os dias diante de nossos olhos e que os etnólogos também veem passar diante da face os fatos sociais simbólicos de uma comunidade “estranha” a ele.

Lacan, que foi um estruturalista – se inteiramente, podemos discutir em outro momento –, leitor ou estudioso e amigo de Lévi-Strauss, expõem de modo significativo a problemática do governo dos sintomas ou, por que não, dos signos, além de apontar no estruturalismo algo que muitos viram, a dificuldade de localizar e objetivar a demonstração da estrutura. Diz Lacan (1985, p. 170): “As leis de estrutura do sonho [dos mitos também], como as da linguagem, se inscrevem alhures, num outro lugar, quer o chamemos de psíquico ou não”. Ora, esse alhures que é o ponto cego do estruturalismo e seu ponto crítico consequentemente. Para tanto, Lacan nos oferece uma imagem demonstrativa do pensamento aí envolvido para a resolução desse problema da animação e do governo da sociedade como que dependente de uma estrutura capaz de modelar ou governar o social alhures, mas, acessível e efetivo no empírico. Do ponto de vista da animação governada do indivíduo, seus atos, seus sintomas; é necessário que algo dentro dele aconteça, ou, dentro do grupo, no sentido de emergir para fora comportamentos relacionais:

[...] seria preciso haver um terceiro que, por exemplo, entrasse dentro da máquina [do ser humano ou da sociedade]. [...] Este terceiro é, no entanto, o que encontramos no inconsciente. Mas, justamente, ele está no inconsciente – lá onde deve estar situado para que o balé de todas as maquininhas [o balé que observava Mauss no campo empírico] se estabeleça, ou seja, acima delas [na estrutura, no Mundo das Ideias, na Mente, na Alma, no Logos etc.], neste alhures onde [...] Lévi-Strauss [nos] disse [...] que ficava o sistema das trocas, as estruturas elementares. É preciso que, no sistema condicionado pela imagem do eu, o sistema simbólico [o qual Mauss via no empírico como um enigma a ser interpretado] intervenha para que uma troca possa estabelecer-se, algo que seja, não o conhecimento, porém o reconhecimento [retornando ao ponto do tópico anterior onde abordamos o trajeto da alma conforme Sócrates] (LACAN, 1985, p. 72).

No mais, os fatos sociais ou relações sociais são as únicas coisas realmente objetivas na realidade mundana indígena. Na visão de Merleau-Ponty (1975, p. 385), Mauss teria identificado que as dinâmicas de troca ou relações sociais não seriam efeitos da sociedade no sentido durkheimiano, ou mesmo straussiano de algo que se descola do empírico para sobre ele oferecer um modelo cibernético, ou seja, uma força que mantenha os fatos particulares isolados articulados em uma unidade que seria então a sociedade. As relações não seriam, para Mauss, efeitos da sociedade como modelo, mas a própria sociedade em ato.

Mas, a realidade semiótica bem mais modesta que o estruturalismo, para nós, no lugar desse alhures existem signos materiais mundanos registrados na matéria mental e corporal humana, mas passando antes por um processo dialético intenso, nunca passivo ou totalmente fluido, mas sempre aberto ao registro das resistências. Esses signos se realizam de acordo com certos padrões, dando a noção estática da realidade, mas com certa flexibilidade e abertura em suas relações, oferecendo o caráter dinâmico da realidade semiótica. Ao passo que os padrões não estão fixados alhures em alguma estrutura pré-formada ou pós-formada, mas, na matéria corporal, cuja estática ou lógica da dinâmica só é possível mediante constante e perene relação com a realidade semiótica que está fora da mente [máquina].

O que governa, portanto, não é a estrutura alhures, instituída ou instituinte, mas os signos empíricos dispostos e dinamizados lógica ou semioticamente na realidade mental, na realidade mundana e na realidade da linguagem. Não obstante, é o empírico material, realista e dialético no campo da realidade semiótica, ou seja, é uma empiria dialeticamente experimental dos signos e entre os signos de onde emerge o estatuto de toda estratégia de governo. Não sendo à toa, por conseguinte, que governar é uma das tarefas impossíveis conforme colocada por Kant, ao lado de educar. Sendo essa proposição retomada por Freud que a ela acrescenta o psicanalisar como tarefa impossível. Por quê? Porque governar – e curar – exige conhecer e manipular os signos constituintes dos sujeitos e dos objetos. Mas, isso ocorre por que o signo é a mediação entre os homens e esses em relação à natureza? Não, o signo não é mediação, é ele próprio o constituinte de toda realidade. Mas, estamos dizendo que os signos não servem à mediação? Não, mas sim que os signos mediam signos. Pensar que os signos são mediadores de algo como objetos ou ideias em si mesmas é conceber a realidade como um bloco ou um conjunto de blocos já dados e definidos e a mente outro bloco, cuja relação seria apenas de montagens lógicas e ilógicas. Metaforicamente, pensar que os signos são mediadores de um sujeito em relação a outro, é o mesmo que tentar manipular o pedreiro para governar os tijolos, quando que na verdade o governo da construção deve ser exercido sobre os tijolos por meio de um projeto arquitetônico semiótico, o qual deve governar também o pedreiro.

O controle dos signos como forma de governo dos homens pode ser encontrado explicitamente em qualquer página que se lê das Sagradas Escrituras. Deus está sempre dizendo aos líderes terrenos de seu povo que abandonem as idolatrias e que cultuem somente a ele. Ora, por que Deus, tão poderoso, teria de anular outros signos em favor do dele? Mais ainda! Se ele próprio fosse o fundamento, a estrutura de toda a realidade, por que se preocupar

com os efeitos dos outros signos sobre os homens de seu povo? Por que o controle ou anulação das idolatrias e das textolatrias? Certamente porque os signos de outros deuses exerciam algum governo sobre seus homens. Visto por outro ângulo, podemos então nos perguntar por que os judeus eram iconoclastas e não idólatras, como outros povos de sua época e de tempos anteriores e posteriores a eles. Porque os signos de Deus eram e sempre será palavra, a Palavra, o Verbo que se faz carne. A palavra escrita e falada como realidade virtual compacta para seu transporte e transmissão. Por isso que todo o processo de evangelização, conversão e colonização cristã em relação a outros povos revelam uma verdadeira guerra entre os signos linguísticos, alfabéticos e ideográficos, bem como outros tipos de signos sonoros, táteis, olfativos, gustativos, musculares etc.. O que não quer dizer que antes ou fora disso os signos não guerreassem. Sempre eles guerrearam porque a dialética dos signos é a condição material do estatuto da realidade semiótica e cinemática, por assim dizer. O judaísmo e o cristianismo são exemplos historicamente reconhecíveis e de grande porte para esta discussão.

No governo de Deus e em qualquer tipo de governo que tem por base a manipulação dos signos como sendo a manipulação da realidade, já que essa é semiótica, possui no mínimo três dimensões ateístas: a) Deus é um signo ou um complexo de signos que governa os signos da mente de um ou alguns homens desde dentro; b) esses homens que Deus governa desde dentro são os líderes, ao passo que esses governam os outros homens desde fora manipulando os signos não da mente, mas da realidade mundana para então atingir a mente; c) Deus está na mente dos líderes porque de algum modo eles tiveram a experiência com o signos de Deus, de modo a empreenderem um processo de divulgação, em especial a leitura da Bíblia. Sobre esses aspectos é preciso lembrar que para os líderes Deus está se comunicando de algum lugar alhures, que podem ser todos os lugares, no caso do judaísmo e do cristianismo, implicando sua onipresença: Deus fala de todos os lugares, inclusive de dentro do próprio homem. Contudo, a Bíblia demonstra que Deus não fala com todos os homens. Ele fala com suas lideranças, Davi, Moisés, Cristo. Ao passo que esses devem repassar a mensagem por eles informada para seus irmãos. Não obstante, para isso os líderes têm a ordem divina para manipular alguns signos sociais para então o povo seguir conforme um caminho, tal como em um trânsito rodoviário os motoristas seguem as indicações das placas.

Quiroga (2009, p. 15) nos oferece um exemplo e uma breve reflexão que permite visualizarmos o que estamos tentando dizer. Diz o autor: “Um templo [...] representa a consciência do homem”. Essa assertiva nos faz lembrar da citação de Peirce (*apud* IBRI,

1992, p. 98) de que “[...] a ação material é o mero aspecto exterior das ideias”. Mas, por que as ideias ou signos devem ser exteriorizados? Ora, para poderem governar os homens e os índios. Essa assertiva está ligada ao seguinte esquema da figura abaixo (Figura 2), a qual é a ação material ou re-apresentação mundana de uma mente ou semiótica mental subjetiva. Não obstante, na medida em que o autor da figura a publica, a mesma figura, como um conjunto de signos mediadores de seus signos mentais subjetivos, ele pode atingir outras pessoas pela experiência semiótica material, correndo o risco de governar ou constituir, ao lado de outros signos, o governo da mente de alguns leitores.

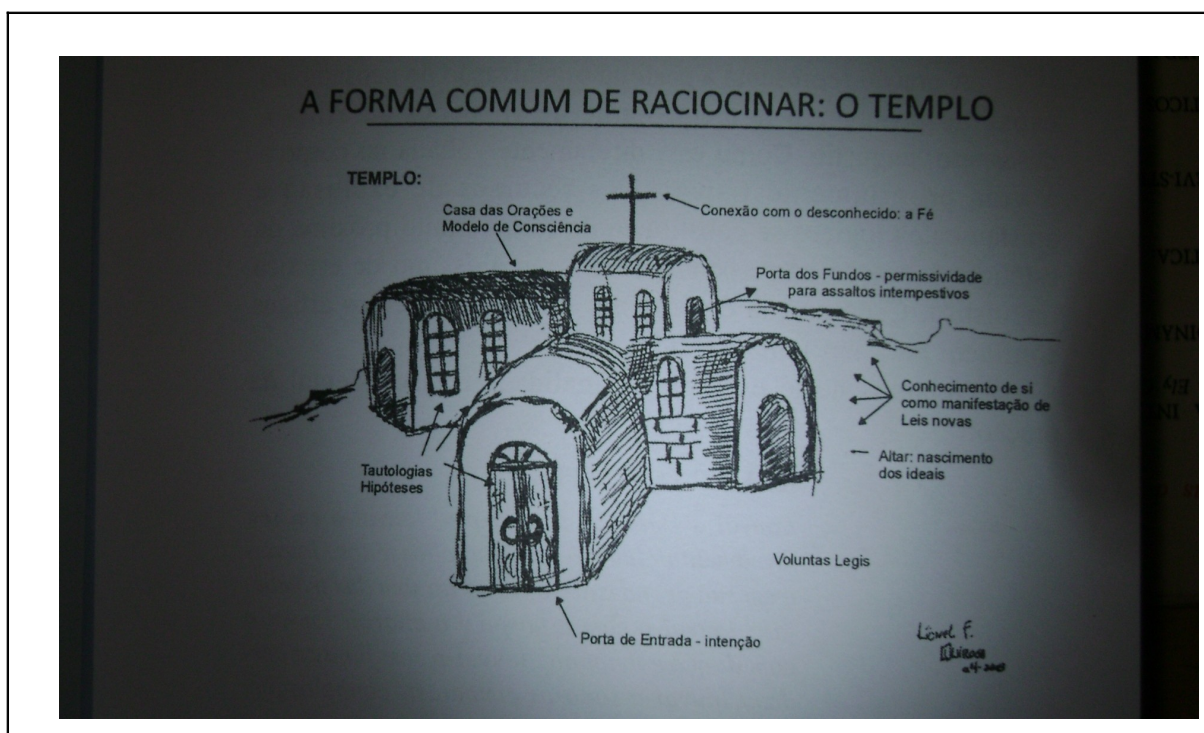


Figura 2: A forma comum de raciocinar: o templo (QUIROGA, 2009, p. 15).

O templo Católico, a igreja, por exemplo, é uma espécie de ação material de uma mente, bem como fruto de ações materiais de inúmeros corpos de trabalhadores, que serve para atingir outras mentes e corpos, isto é, signos no sentido de organizá-los ou configurá-los de acordo com um modelo mental objetivado arquitetonicamente, mas que dele só se aproxima por uma dialética das retificações. Para o estruturalismo esse modelo mental é uma estrutura linguística, articulada por palavras e fragmentos de palavras. Para nós, apenas um

modelo que não se restringe à linguística, tampouco dela é motivado, mas um sistema de signos que coopera com os signos linguísticos e certamente os sustenta em alguns aspectos. Enquanto modelo é impossível de ser cumprido na prática. O que quer dizer que o modelo mental ou estrutura é só mais um signo dentre tantos outros signos em relação, a fim de configurar e desconfigurar realidades mundanas e mentais. Falar em estrutura é uma espécie de exagero dos estruturalistas. É confiar de mais na hipótese de que os modelos em sendo universais, seus particulares irão lhe obedecer. Mas, vemos na vida cotidiana que são raras as vezes que os modelos são colocados em prática, quando são, é de modo parcial, nunca absoluto e universal.

Pode ser chamada também de lógica e cognição re-apresentada objetivamente, mas que por ser observável ou visível, realimenta a própria mente criadora, ainda mais porque no próprio processo de transcrição do pensamento o aparelho motor também interpreta os dados da mente em relação às condições objetivas de produção, não permitindo, nunca, que esses se objetivem puramente. Algo que possa dar sentido, inclusive, ao sempre presente sentimento de frustração ou incompletude dos artistas, que quando diante da própria obra observa imperfeições, bem como traços imprevistos pelo projeto semiótico da mente, podendo, aliás, esses traços lhe motivar novas ideias, sendo isso o momento em que a obra supera o próprio criador. Não obstante, é justamente essa superação da obra sobre seu autor e sobre sua ideia é que a figura do templo implica.

Trata-se isso, de uma inversão ou inserção quase completa do Mundo das Ideias, platônico, na esfera do devir empírico, de modo que esse a supera em termos de realidade e potência, justamente porque ao retornar ao homem pelos sentidos pode até mesmo alterar a ordem e os signos do Mundo das Ideias. Esse, inclusive, é função e o sentido do templo objetivado fora da mente, inclusive pelo fato de ele poder se profanar sempre mais facilmente que a ideia subjetiva que o gerou. Conforme Sodré (2009, p. 130):

Assim pensava Gottlob Frege ou, mais recentemente, Jacques Schlinger, com seu conceito de 'objetos ideais' aplicados a teorias, conceitos e interpretações: '[...] Uma vez constituídos os objetos ideais, constata-se neles uma espécie de mudança ontológica. Já não são mais apenas meios ideais para explicar e/ou interpretar estados de coisas, mas começam a ser existência própria e tornam-se elementos constitutivos do mundo.

Com isso, devemos discordar de uma parte da visão contemporânea sobre as novas tecnologias serem consideradas como a novidade na história da humanidade no que concerne à objetivação das ideias por meio do campo virtual, tal como é a natureza das correspondentes mídias: televisão, computadores, cinema, fotografia, holograma etc. Nas palavras de Sodré (2009, p. 130): “O virtual [contemporâneo] é uma espécie de platonismo distorcido (para Platão, como se sabe, o mundo sensível não é mais do que imagens 'essências' ou ideias), por atribuir às ideias a impressão de realidade objetiva [...]”. O virtual aí expresso por Sodré é por ele compreendido como sendo “[...] figurações digitalizadas [que são seres] que emergem na consciência 'psicotrônica' [...]” (SODRÉ, 2009, p. 130). Embora concordemos com essas assertivas, temos de nos posicionar contrários à hipótese de que esse processo de virtualização ou, mais exatamente, de objetivação das ideias subjetivas seja uma novidade e uma realização exclusiva da Modernidade, tal como quer Sodré (2009, p. 130) ao dizer: “Novo nisso tudo é apenas e exatamente a sua objetividade ótica”. Ora, a nosso ver, é justamente e exatamente a objetividade ótica que não é novidade na história da humanidade. Aristóteles já havia experimentado a caixa preta da fotografia. O teatro, os templos, as esculturas, as pinturas, as músicas, os discursos etc. são desde sempre a virtualização ou mesmo a concretização de ideias, como veremos à frente sobre alguns processos de colonização. Refletindo sobre o teatro grego tratado por Nietzsche em seu “Nascimento da tragédia”, seu efeito era justamente o de superar seus criadores, não obstante reorganizar e inovar suas cognições e sentimentos em relação ao mundo subjetivo e objetivo.

De outro modo, é o problema das idolatrias que o cristianismo católico lida, desde muito tempo, de modo contraditório e sincrético, em relação às imagens de santos e de Jesus Cristo serem mais adoradas, como seres, do que o próprio conceito ou ideia – ou ética – emergidos na mente. Podemos até dizer com isso, baseado em nosso ateísmo, que se Deus é uma ideia cuja adoração demanda exclusividade em face dos outros signos, é possível pensar que quando Deus esbraveja sobre seus “fiéis” uma traição idólatra, implica aceitarmos que o signo sente uma espécie de ciúme de sua re-apresentação objetivada, pois no fundo imperfeita porque imprevista ou, por que não, inconsciente, ou ainda, interpretada ou interpelada no decorrer do processo por outros signos que na mensagem da ideia imprimem suas marcas. A ideia mesma, por assim dizer, estaria, portanto, condenada à subjetividade, ao Mundo das Ideias, ironicamente, de modo que o mundo objetivo a conheceria apenas por meio de seus sintomas analógicos gerados pelos mecanismos sensório-motores de sua reprodução. A técnica ou *techné*, não obstante, seria um processo em que as ideias mentais governam e

escravizam o corpo no sentido de esse se adequar a elas com fins de gerar a perfeição. A satisfação do artista enquanto signo que compete e combate com outros signos possuidores de outras tendências e inércias.

Por exemplo, é questionável defendermos que a religião católica é a estrutura cultural do brasileiro, ou de pequenos guetos do que podemos compreender ser o Brasil e os brasileiros. Por uma visão superficial, conversando com algumas pessoas logo após a missa dominical, podemos chegar à conclusão de que a religião católica rege ou governa integralmente a vida daquelas pessoas. Contudo, encontrando essas mesmas pessoas em outro ponto da cidade, observamos algumas contradições, por exemplo, durante uma partida de futebol junto a outros amigos. Ora, é observável aí uma série de atos, atitudes e fatos opostos aos atos, atitudes e fatos que deveriam vir de um bom cristão. Nesse sentido, podemos negar a hipótese da religião católica ser a estrutura e então passarmos a procurar em outros lugares.

Ainda observando aquele “pseudo-cristão” torcendo por seu time do coração, ocorrem-nos a suposição de que a estrutura que rege sua vida é o futebol, rege inclusive sua relação com a igreja, ao passo que descobrimos na sequência que sua ida à missa dominical tinha um propósito, pedir a Deus a vitória de seu time do coração. Se caso experimentemos aplicar esse raciocínio a outras situações, verificaremos sua possibilidade infinita em termos de associação entre signos. Resta-nos uma conclusão temporária, que os signos governam os homens, mas ninguém governa os signos, nenhuma estrutura, pois, o próprio homem é um signo. Caso exista uma estrutura na mente, os signos podem refazê-la. Ou, se a estrutura é uma espécie de *Logos* alhures, então os signos a antecedem. Ou seja, certas ligações padrões e constantes dos signos formam a ilusão de uma estrutura. Ilusão porque não é um modelo prévio, mas sim constituído. De certo modo, esse exemplo fictício expressa um problema mais profundo da relação entre semiótica e o governos dos homens e dos índios: as batalhas, as guerras pelo governo. Religião e futebol, no Brasil, possuem uma história de guerras e batalhas, bem como de conciliações e ajuda mútua. Isso serve também para exemplo o comentário que fizemos acima sobre a Bíblia conter a luta de Deus contra os outros deuses, sendo que ele fazia isso combatendo as representações sígnicas dos outros deuses, pois essas exerciam influências sobre o povo de Deus. Uma verdadeira disputa!

Sobre o encontro entre europeus e nativos, temos de imaginar que são os primeiros que realizam o deslocamento geográfico, viajando para paisagens nunca vistas antes. Além das paisagens naturais e urbanas da Europa, os viajantes deixam para trás toda uma iconografia histórica constituída por quadros, painéis, murais, muros, altares etc.. Tal

realidade visual era ainda usufruída ao lado da crescente presença da escrita no território europeu, tendo como ponto de partida a Bíblia e os textos filosóficos, não esquecendo das escrituras pagãs. Devemos ainda compor essa paisagem europeia com a arquitetura das igrejas, as estátuas e esculturas, além da sonoridade rítmica e musical das ruas, das igrejas e das casas. As roupas e trajes também não devem ser esquecidos se caso desdobrássemos para uma iconografia da Europa da época colonial, concernente às suas cores e formas. As cores da tez eurocêntrica e dos cabelos, que ornados eram com penteados diversos e incrementados com véus, tecidos e perucas, constituem toda uma visualidade registrada apenas nas lembranças dos navegadores localizadas na mente ou em algum suporte como uma pintura, gravura ou diário de viagem.

A expressão Novo Mundo não deve ser concebida apenas como uma generalidade, mas uma verdadeira realidade semiótica, onde e quando muitos signos eram absolutamente novos, outros com algum traço de semelhança, e também aqueles em que a semelhança e a diferença eram puramente simbólicas. Esse encontro, historicamente considerado o primeiro, não contou com sujeitos purificados pelo exercício da suspensão fenomenológica propostos pelos fenomenólogos. Os europeus também não vieram apenas cheios de signos, eles eram uma realidade semiótica navegando em alto-mar em direção a uma nova e estranha – em boa parte – realidade semiótica. Signos interpelando signos. Signos interpretando e significando outros signos. Signos de alteridade e de autoridade. Signos semelhantes, diferentes, estranhos e quase impossíveis de se compreender. Signos de guerra e de paz. Não obstante, os signos vindos da Europa não poderiam ser resumidos pela simples figura unitária que hoje temos do europeu, ainda equivocada. Não havia propriamente europeus naquela época. Essa unidade, inclusive, poderia ser fragmentada em muitas contraditórias, dependentes e independentes ao mesmo tempo: comerciantes, marinheiros, capitães, escravos? Padres? Mulheres?, Ladrões?, Cientistas? Políticos? Etc. As interpretações são muitas, associações infinitas.

Ao refletirmos sobre a Colonização americana, nos deparamos mais facilmente com algumas histórias sobre as batalhas entre os signos dos nativos e os signos dos católicos jesuítas e capuchinos. Augé (1998, p. 63) ensina que a “[...] história nos oferece inúmeros exemplos de lutas pelo controle das imagens e da interpretação dos sonhos. Essas lutas nada têm de metafóricas, mesmo que correspondam ora a um conflito interno, [...] ora a um conflito tipo colonial [...]”. O referido etnólogo ainda complementa, na mesma página: “Guerra, portanto, guerra verdadeira ao longo de toda a Idade Média europeia, como nos momentos mais flamejantes do barroco americano, guerra de longa duração cujos complexos

roteiros pedem o uso de termos como ofensiva, contra-ofensiva, estratégia, confronto [...]”. Todorov (2003, p. 74) não vê diferente a colonização. Colocou em termos de o “encontro entre o Velho e o Novo Mundo” como sendo “de um tipo muito particular: é uma guerra”.

É possível que existam outras histórias iconográficas e de guerras de signos, mas essas são as mais famosas. Belluzzo (2000, p. 48) sugere não falarmos da época colonial como que produtora de representações acerca do Novo Mundo; prefere falar em imagens, com o que também preferimos. Representações implicam uma sistemática ou senso-comum mais consistente. As paisagens podem ser fragmentadas em muitos aspectos e conseqüentemente as possibilidades de interpretação via ligação entre os signos são tão mais infinitas à quantidade de signos correntes. A palavra imagens insinua um jogo mais aberto nos processos de construção semiótica da realidade, onde cada objeto visual apresenta traços contraditórios ou confluentes entre si, despertando sabe-se lá que interpretação e ação na estética da recepção sabe-se lá de qual sujeito interpretante. A autora ainda faz notar que a palavra imagem se opõe à forma justamente por essa também implicar visões de totalidade constantes e únicas, enquanto, diz ela, “[...] as imagens são inumeráveis, intercambiáveis, incorpóreas, como sugere Argan” (BELLUZZO, 2000, p. 47). Para nós, a autora indica que a realidade colonial, constituída por dinâmicas constantes e inconstantes de formação de objetos e paisagens a partir de imagens, implica compreender imagens como signos, inclusive como um modo de ser signo.

Bettencourt (2000, p. 39), analisando a Carta inaugural da colonização portuguesa na América, comenta de um modo que só podemos associar Caminha ao interpretante – não fenomenológico estruturalista – peirceano em relação a outros signos. Tudo parece ser estranho e possível à imaginação fenomenológica, mas os traços sígnicos na mente semiótica permitem realizar ligações gigantescas em relação à história dos viajantes e dos seus que no outro continente ficaram. A autora comenta que a novidade diante dos olhos renascentistas de Caminha é tanta que ele não se cansa de descrever. Porém, são novidades envolvidas ou vestidas por familiaridades. Escreve que um dos nativos é parecido com São Sebastião, cheio de penas no corpo. O escrivão do reino português descreve a pintura corporal dos índios com minúcia. Os viajantes não interpretavam apenas o todo, mas todos os detalhes chamavam a atenção, traços em si mesmos, sem preocupações em realizar qualquer análise estruturalista em torno do governo daqueles homens. Entretanto, demonstrando um horizonte infinito de possibilidades interpretativas, muitos cronistas que vieram depois de Caminha associaram aos

signos nativos muitos signos negativos, ressaltando a crueldade, a selvageria e a imoralidade atribuídas aos nativos.

A Amazônia foi colonizada com a contribuição de não apenas uma ordem religiosa, costumeiramente no Brasil associada aos jesuítas. “Franciscanos de Província de Santo Antônio, Carmelitas, Mercedários, Jesuítas, Capuchinos da Província de Piedade e Capuchos da Conceição da Beira e Minho, foram os primeiros religiosos chamados a cooperar na tarefa educação e [cristianizadora dos indígenas e colonos]” (SILVA, 1895, p. 51). Porém, é possível dar destaque à vinda do Pe. Manuel da Nóbrega.

Quarenta e nove anos mais tarde, por exemplo, já no reinado de D. João III, veio ao Brasil a primeira missão catequista, chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega. Por essa época já se conhecia mais acerca dos costumes e crenças dos indígenas. A visão idílica já não era mais possível aos olhos escolásticos europeus que viam costumes inaceitáveis entre os pagãos – poligamia, canibalismo, idolatria. O homem renascentista, com seu desejo de conhecer e entender, dava lugar ao jesuíta desejoso de modificar e corrigir (BETTENCOURT, 2000, p. 41).

As descrições de Padre Anchieta são dignas de um processo que tão logo o contato se deu, a superficialidade primeira ficara no passado, em especial sobre as cenas de morte e canibalismo entre os Tamoios, povo indígena com o qual conviveu durante quatro meses. Os signos não-europeus ou nativos e naturais estavam por todos os lados, era mínima a presença de signos deixados em Portugal e uma verdadeira semiosfera ora indígena ora natural. Inclusive, já na era pombalina, ano de 1767, o ouvidor do rei português na colônia, Antônio José Pestana e Silva (2000, p. 276) trata, em uma de suas cartas, os indígenas como sendo eles próprios os ídolos da depravação. Assim, os ídolos não necessariamente seria algum objeto ou imagem cultuada pelos indígenas, mas sendo eles próprios esses ídolos ou signos depravados, segundo a visão eurocêntrica.

Toda paisagem indicava uma nova realidade semiótica com a qual a mente dos novos habitantes tinha de lidar enfrentando, negociando ou se recolhendo em orações e imagens da saudade. Os indígenas eram signos ou ídolos a serem compreendidos ou derrotados. Como interpretou Vainfas (1995, p. 26): “Os missionários e eclesiásticos, em geral, em quase tudo viam a idolatria diabólica com que estavam habituados a conviver no seu universo cultural”. Entre os índios não eram encontradas qualquer tipo de marca que se assemelhassem às descrições positivas contidas nas Sagradas Escrituras, mas apenas suas constatações

pecaminosas e selvagens. Seus traços e gravuras eram vistos como tais, sem qualquer relação com o que se sabia da escrita alfabética. A Natureza como um livro aberto, isto é, como a Sagrada Escritura *in natura* só era reconhecida no ambiente não-humano do Novo Mundo, pois os indígenas produziam signos cada vez mais inaceitáveis, pois interpretados sob o signo do pecado e da imundícia, embora Pe. Anchieta tenha relatado seu esforço em identificar traços positivos na vida dos indígenas a fim de vinculá-los aos signos cristãos positivos.

As imagens realistas expostas como ações no campo da realidade mundana eram dia-a-dia transcritas para os diários dos padres, ao mesmo tempo em que pela própria escrita tais imagens recebiam uma contraposição, já que na paisagem tudo parecia correr no mesmo sentido. É no interior dos textos diários que os padres poderiam constituir uma nova paisagem diante dos seus olhos, uma síntese diante da realidade não compreendida, inabordável e quase incomensurável. Paulatinamente a realidade subjetiva dos padres vai se objetivando nos diários e nas cartas, que eram enviadas à Europa, construindo à distância, várias paisagens semióticas do Novo Mundo no seio da vida cotidiana dos europeus. Mas, a preocupação dos colonizadores recai sobre a necessidade de estratégias de se instalar um novo governo dos índios, de modo que esses deixassem de serem governados pelo demônio, pelos signos e ações do demônio, tal como Deus, no Antigo Testamento, agia junto a seus líderes na tentativa de apurar a vida do povo por Ele escolhido.

Antropologicamente esse processo passou a ser compreendido como uma verdadeira guerra contra os ídolos indígenas empreendidas pelos missionários coloniais na América. Vimos que os instrumentos e ferramentas aí utilizados contra os ídolos eram propriamente as imagens e textos do cristianismo, a palavra bíblica, o exorcismo, o castigo, o cativo, a matança e o trabalho. Embora os estudos no Brasil comentem sobre o incômodo dos religiosos sobre a idolatria dos gentios e os castigos e perseguições por conta dela, os estudos sobre a colonização espanhola são mais ricos que as sobre a portuguesa no que concerne esse item, idolatria, em especial aquela combatida pelas imagens cristãs, certamente porque os espanhóis foram mais sistemáticos nesse caso, tanto pela tradição quanto diretamente por causa da realidade realmente idólatra apodítica que encontraram, diferentemente dos portugueses, cuja idolatria de “seus” índios consistia uma idolatria mais invisível ou, por que não, uma ideologia, mas de modo algum ausente, como nos fez crer os jesuítas.

Para o momento, iremos falar um pouco do combate empreendido pelos colonizadores espanhóis, em especial os padres, sobre as idolatrias indígenas, mas fazendo o esforço de implicar, ao mesmo tempo, tais acontecimentos também no contexto da colonização

portuguesa, objetivando, logo a seguir, falar da colonização lusitana junto aos indígenas. Segundo Vainfas (1995, p. 26), sobretudo no caso hispânico, com exceção do frei dominicano Bartolomé de Las Casas, os signos com os quais os conquistadores espanhóis leram a realidade presente na época da conquista estavam ainda envolvidos com a história da luta ibérica contra os mouros. Conta que Cortés, ao se deparar com o grande templo de Tenochtitlán, como um fenomenólogo semiótico e não enquanto fenomenólogo puro, o chamou de “grande mesquita”, pois em seu interior os astecas abrigavam seus ídolos principais, sendo também um lugar para o culto às imagens.

Vainfaz (1995, p. 25) comenta, com base nos estudos de Delumeau, que os espanhóis empreenderam desde o início da colonização ibérica na América uma relação entre idolatria e demonolatria. Os espanhóis demonizaram a alteridade ameríndia através de palavras, imagens e práticas associadas, ou seja, signos exorcistas sobre signos demoníacos, em especial os cultos a imagens. A prática cristã da demonização era considerada um empreendimento religioso para significar as práticas “religiosas” ou idolatrias dos indígenas de tal modo que justificasse os ataques contra seus cultos e rituais, bem como contra seu cotidiano. Tal prática de longe era uma novidade; ao lermos a Sagrada Escritura dos judeus e cristãos, desde o Antigo Testamento, encontramos Deus tentando combater as práticas idólatras que algumas pessoas ou mesmo rebanhos inteiros de seu povo exerciam em relação a outros deuses e divindades. Em suma, o ataque às imagens indígenas era um ataque contra tudo que poderia estar governando seus atos, do mesmo modo que Deus ordenava pararem com as idolatrias para então ser adorado com exclusividade, fazendo notar que a guerra contra as imagens ou ídolos segundo a Bíblia possui um princípio doutrinário lógico: uma das naturezas de Deus era justamente não poder ser representado por qualquer tipo de imagem. Sua única representação deveria se dar por meio da palavra falada e escrita, configurando tanto uma logolatria e quanto uma textolatria.

Principalmente no México e no Peru, as idolatrias eram tratadas como crimes cuja pena seria secular ou mesmo a pena de morte, cuja punição era de total competência dos eclesiásticos sempre prontos a julgarem os hereges. Vainfaz (1995, p. 26) aprofunda um pouco mais o assunto explicando que na visão “[...] dos colonizadores, a idolatria, como o diabo, estaria em toda parte: nos sacrifícios humanos, nas práticas antropofágicas, no culto de estátuas, na divinização de rochas ou fenômenos naturais, no canto, na dança, na música [...]”. Sobre isso vem a calhar as colocações de Santos (2007, p. 59) sobre o “[...] cruzamento de visões de mundo, no século XVI, não [poder] ter sido mais diverso, em termos de concepção

de realidade”. Para nós, em termos de uma concepção semiótica da realidade. “Os sistemas de representação da cultura indígena, baseados em manifestações ritualísticas de forças sagradas, sobre as quais o próprio mundo dependia, escapava à compreensão europeia [...]” (SANTOS, 2007, p. 59). Aplicando esse comentário aos olhos que temos de Pe. Anchieta é possível dizer que distante de suas paisagens textuais da Europa, tudo entre os indígenas era idolatria, em oposição às inscrições de Deus. Santos (2007, p. 59) apresenta um trabalho que enfatiza a participação de alucinógenos em rituais indígenas como a pajelança, a qual era constituinte de tudo o que os europeus poderiam compreender por idolatria dos indígenas. Tais práticas eram reprimidas duramente pelo poder dominante quando era possível fazê-lo, de modo que as continuidades dependeriam de assimilações sincréticas.

Havia entre os espanhóis verdadeiros especialistas que se debruçavam sobre os problemas envolvidos com a idolatria. Tanto no México quanto no Peru, foram tramadas inúmeras campanhas sistemáticas contra as idolatrias. Com efeitos mais radicais sobre os indígenas que mais explicitavam a idolatria como líderes, Vainfas (1995, p. 27) comenta que a eles eram destinados castigos exemplares. O primeiro bispo do México, Zumárraga, perseguidor de Bruxas na Biscaia, considerado um dos mais afeitos caçadores de idólatras, não escapando nem mesmo aqueles que ocultavam seus ídolos, condenou inúmeros indígenas ao degredo, aos açoites, a trabalhos forçados e, em raros casos, à morte na fogueira. Apesar de menos demonológicos que os europeus do norte, os espanhóis chegaram a produzir alguns tratados sobre o tema da idolatria, especificamente sobre as superstições entre os anos de 1510 e 1618. Vainfas (1995, p. 29) comunica, conforme Laura de Mello e Souza, que na Espanha do século XVI emergiu uma ilustre geração de demonólogos, tais como Afonso de Salazar Frías e Pedro de Valencia.

De acordo com Gruzinski, a partir da leitura que temos de Vainfas (1995), sobre o problema da idolatria na América espanhola na época colonial, é bastante comentada a importância de alguns de seus trabalhos, sobretudo “A guerra das imagens”. Augé (1998, p. 72), em seu “A guerra dos sonhos”, oferece um panorama um pouco mais ampliado das reflexões de Gruzinski, além de ampliar o problema dos signos no contexto colonial. Gruzinski, de acordo com a abordagem dada por Augé, interpreta o desdobramento colonialista a partir do encontro entre índios e missionários como um jogo de confrontos estratégicos entre imaginários. Embora compreendamos que as ações ao nível material das economias, enquanto relações fundamentais entre os sujeitos e suas trocas, ocorram sempre concomitantemente às ações mentais e aquelas chamadas de espirituais, não obstante ainda

defendamos, pela via do materialismo dialético, que as transformações econômicas são as verdadeiras responsáveis pelas transformações radicais de uma sociedade, devemos concordar com Grusinski sobre a hipótese de que os missionários espanhóis, desde o século XVI, lançavam atenção especial sobre o desafio de dominar e reorientar o imaginário indígena. Sendo que, isso se deu na prática pelas operacionalizações de conversão dos índios ao cristianismo católico pela via da sedução dos indígenas em relação às imagens cristãs (AUGÉ, 1998, p. 72-73).

Inicialmente ocorreram algumas ações mendicantes no sentido de sensibilizar os índios aos cânones da arte católica e europeia por meio de objetos semióticos como murais de imagens – dos monastérios – e o teatro e seus efeitos fictícios, como medidas cabíveis para substituir a pictografia indígena e suas cenas produzidas no seio da vida cotidiana. Gruzinski tenta transmitir o grande volume e quantidade de ações espanholas no sentido de produzir novos efeitos semióticos mediante alteração da paisagem indígena no México. Comenta que as ações espanholas eram constituídas por “[...] exércitos de pintores, escultores, teólogos e inquisidores” (*apud* AUGÉ, 1998, p. 73). Completa Augé (1998, p. 73) que os espanhóis visaram, até o século XVIII, “[...] perfazer a integração dos índios e a adesão de todo um povo, num estado por vezes próximo da alucinação, à evidência da proximidade de Deus e de seus santos. [...]: ‘É abolida toda distância entre o ser e a imagem nas peles brancas, morenas ou negras dos habitantes da nova Espanha’ (GRUZINSKI, *apud* AUGÉ, 1998, p. 73).

O trabalho dos missionários espanhóis pode ser interpretado como continuação direta do trabalho de Deus, descrito na Bíblia, em criar uma semiosfera onde ele, Deus, fosse um signos ubíquo. Não obstante forjemos ainda a noção de uma consciência universal, ou, grosso modo, um tão aclamado senso-comum no sentido de criar um senso comum a todos por meio de ações que venham semear noções ou compartilhar uma semiótica, isto é, aplicando a consideração de Peirce, uma lógica: uma lógica comum a todo, a qual, muitas vezes, confundida com a noção de estrutura. Sendo que, o problema da lógica é que ela, para ser efetiva nos homens e nos índios, é necessário que opere desde de dentro, subjetivamente, encarnada. Ora, nota-se aqui a relação estreita com a noção cristã de encarnação do *Logos* ou Verbo de Deus. Cristo como sendo propriamente o *Logos* de Deus a ser encarnado pelos homens e pelos índios.

Doravante, essas práticas culminam no projeto hegeliano do Espírito Absoluto como consciência universal conforme os princípios expostos acima. O universal nos homens particulares é uma noção propriamente cristã e de modo algum judaica, grega ou indígena,

pois esses sempre fizeram questão de se diferenciar dos demais, de modo a não aceitar a ideia de que os outros podem se tornar judeus ou índios. O problema do universal está envolvido com uma ambiguidade fundamental. Embora a ideia de universal possa mesmo ser uma produção propriamente – idiotamente – mental, o fato é que os cristãos e os modernos tiveram de investir muito ou para introjetar conceitos particulares em todos os outros particulares para então se tornarem universais, ou para recuperar a universalidade em alguma suposta essência humana que teria sido perdida ou ocultada nas profundezas de nosso ser por causa do trajeto histórico particular desenvolvido por cada povo, sendo as culturas apenas desvios do destino projetado pela essência. Para os cristãos desvios pecaminosos; para os modernos desvios não civilizatórios.

Mas, deve ser notificada a consciência dos missionários jesuítas e franciscanos em relação à necessidade inexorável de manipular a semiosfera da realidade mundana, isto é, a paisagem visual, sonora, olfativa, tátil, gustativa; uma verdadeira semiótica dos sentidos e dos valores – urbanos *versus* tribais. Santos (2007, p. 60) lembra o desenvolvimento histórico ocorrido no século do “descobrimento” para os séculos seguintes, especificamente o século XVII, quando as mudanças passaram a ser inegáveis na reconstituição da semiosfera do local, principalmente por conta do avanço da infiltração cristiana no território geosférico e noosférico do indígena. A seguir Santos (2007, p. 60) expõe algumas palavras escritas por Gruzinski em seu “*The Conquest of Mexico*” (1993, p. 190) acerca dessas transformações:

Surgia uma nova sociedade urbana, na imagem da catedral [templo], cuja construção sucedia àquela dos conventos e que recebia, em suas naves, todos os níveis da população: corporações e irmandades, autoridades civis e eclesiásticas, marcadores ricos e *caciques* indígenas, sem esquecer daquelas multidões de nativos, *mestiços*, negros, mulatos e os já pobres brancos.

Com isso entendemos que as transformações se constituíam tanto pelas intenções diretas em atingir os indígenas em termos semióticos, quanto isso era realizada por necessidades contingenciais dos europeus em tornar o Mundo Novo o máximo possível semelhante ao Velho Mundo, mesmo porque aquele passou a ser uma extensão desse último em todos os sentidos: dos pobres, dos escravos, da nobreza, dos comerciantes, dos ladrões, dos trabalhadores. Assim, a universalidade etnocêntrica – preferimos falar em eurocentrismo – era e ainda é algo a ser construída, estando, portanto, no plano da existência e não no da essência; no plano da ontologia e não da filogênese material ou espiritual; isso é claro, para os

missionários em suas práticas de colonização, pois na dimensão teórica a noção de essência sempre deveria prevalecer orientando as operacionalizações. Adotando um dos pontos de vista de Sodré (2009, p. 131):

É precisamente isso o que, já nas primeiras décadas do século XX, Teilhard de Chardin chamava de 'noosfera', depois rebatizada por Karl Popper como 'terceiro mundo' [a semiótica russa chama de segundo mundo], um produto da atividade do espírito que, mesmo dependente do homem, tem autonomia objetiva. Essa realidade imaginária ou imagística pode ser associada n  s  a ideias, mas igualmente a deuses e mitos [Cf. AUGER, Pierre. *L'homme microscopique*. Flammarion, 1952], que adquirem existência própria na noosfera (SODRÉ, 2009, p. 131).

Augé (1998, p. 74) apresenta um exemplo muito ilustrativo que já durante o primeiro centenário da coloniza o espanhola na América Central, território asteca, os espanhóis aplicaram estratégias e operacionaliza es semióticas intencionalmente específicas e planejadas no sentido de esperar conscientemente um dado resultado particular necessário para compor todo o processo de conversão da nooesfera indígena via altera o da paisagem semiosf rica, que apesar de não ter ocorrido por completo, aliás, nunca ocorrerá perfeitamente, por se tratar de uma alquimia impossível, acarretou em grandes transforma es, reconfigura es quase que completas dos destinos até então paralelos ao mundo europeu. Augé comenta sobre o culto da Virgem de Guadalupe, um forte símbolo nacional mexicano que remonta o século XVI. Quando os espanhóis chegaram ao que hoje é a Cidade do México, no Vale do México, encontraram um santuário chamado Tepeyac, o mesmo nome do monte que compõe o vale. Os indígenas frequentavam o templo a fim de cultuar a deusa Toci ("Nossa Mãe"). No ano de 1530 foi construído um convento católico pelos primeiros evangelizadores sobre o antigo santuário, onde possivelmente os indígenas continuaram frequentando ainda para cultuar a imagem da antiga deusa que l  permaneceu.

No ano de 1555, certamente por ordem do arcebispo Montufar, um artista indígena produziu uma pintura da Virgem, a partir de um modelo europeu, mas utilizando de matéria-prima local. Tal imagem   secretamente colocada no lugar da imagem de Toci, no sentido de configurar uma apari o divina da Virgem. O fato é que tal acontecimento ou milagre possivelmente promovido pelo arcebispo Montufar, acaba por ancorar "[...] o desenvolvimento do culto mariano num território preciso, o antigo santuário de Toci-Tonantzin. Ele curto-circuita a influência franciscana, seduz os índios e associa índios e

espanhóis num mesmo culto” (AUGÉ, 1998, p. 74). Não podemos perder de vista que esse manejo de um detalhe ou um signo da semiofera não era apenas direcionado aos indígenas, mas também aos colonos, corrigindo um equívoco comum que é o de considerar como únicos dificultadores da colonização os indígenas e os escravos africanos – no caso do Brasil. Os colonizadores eram diversos, compondo inúmeros interesses contraditórios entre si. Unir todos os diferentes em um culto passa a ser um evento muito importante, pois o objetivo de consolidar uma unidade em torno da Coroa e da Igreja se fazia necessário para a diversidade não tomar rumos “desgovernados”.

Santos (2007, p. 59-60) ensina que há muito, no primeiro século da colonização, os evangelistas:

[...] já faziam uso de outros métodos, além da pregação, tais como pintura e escultura, em sua missão para catequizar o México. Ao permitirem que os artistas nativos representassem os conceitos europeus para disseminar a iconografia cristã, a Igreja de alguma forma perdeu o controle da quantidade de traços pagãos encontrados nessas representações [...].

É importante ainda pensar, conforme Augé (1998, p. 74), em termos de uma política da imagem com fins que transcendiam os da fé cristã e principalmente seus modos tradicionais da oração falada e escrita. Muitos franciscanos questionavam ações do tipo a que aconteceu com a imagem de Toci; substituída pela aparição da Virgem de Guadalupe no interior dos antigos santuários, pois eles sabiam e não apenas desconfiavam que os indígenas frequentavam os conventos cristãos tendo como subjetivo o culto de seus antigos deuses, apesar de oficialmente declararem ou silenciarem culto aos santos cristãos. Em outras palavras, a Igreja acaba optando por empreender mudanças sócio-políticas e econômicas e não necessariamente apenas empreender preocupações com a transformação do coração e da fé dos homens, mesmo porque isso viria com o tempo, ainda mais que a guerra das imagens era e ainda é apenas um dado manipulável, mas de modo algum determinante, mesmo por que, os projetos de cristianização e modernização ainda são aporias de responsabilidades daqueles que se arriscam ser alquimistas. Sobre isso, é importante notar que a consciência do uso sócio-político dos signos – sejam imagens ou não – não ficou restrito aos europeus, os indígenas também se utilizaram e se utilizam da mesma estratégia.

Augé (1998, p. 64), após tomar contato com o estudo de Gruzinski sobre a “guerra das imagens”, propõe-se investigar as disputas, duelos, guerras e batalhas em torno dos sonhos e

as interpretações cristãs dos espanhóis e indígenas no México. Compreendemos que o trabalho de Augé discute o objetivo e as estratégias dos espanhóis em controlar tanto a produção dos sonhos dos indígenas, quanto suas interpretações; implicando o trabalho católico de se apossar espiritualmente do corpo dos nativos. Sobre essa investida da igreja é ponderável pensarmos que os missionários espanhóis já possuíam vasta experiência com os problemas despertados pelas idolatrias no contexto da própria Europa durante toda a Idade Medieval. Não obstante, a Bíblia contém inúmeros relatos de sonhos de suas personagens reis, profetas e pessoas comuns. Acontece que a preocupação dos líderes católicos acerca do sonho era e ainda é sobre quem ou que realiza seu governo. Nesse sentido, considera-se sonhos de inspiração divina e aqueles de inspiração diabólica. Augé (1998, p. 66) comenta que para uma instituição como a Igreja o sonho é colocado dentro daquelas categorias de acontecimentos que fogem do controle dos indivíduos e de seus governantes espirituais. O caráter vertiginoso e sedutor dos sonhos a respeito de figurações como os abismos à imaginação e ao pensamento, levam a ser interpretado sempre com desconfiança.

Os debates sobre a natureza do sonho, por sua vez, revelam desde o início seu caráter literalmente polêmico. Os conflitos dos quais o sonho é objeto são conflitos de interpretação e não dizem unicamente respeito a indivíduos [mas, também ao coletivo, a ponto de dizer] que o século XVII conheceu até “epidemias de sonho”. [...] os sonhos parecem constituir-se como “contrasistema cultural” e a contestação onírica parece ligar-se à constituição herética.

É preciso mais uma vez notar que a influência cristã sobre os sonhos se dava por meio da manipulação da semiosfera ou paisagem semiótica mundana. Augé (1998, p. 85) dá destaque às estratégias barrocas cujos artistas foram capazes de construir um universo onírico-delirante no contexto da realidade semiótica mundana. Para o referido etnólogo o barroco propõe uma luta estética onde é invertido o movimento de produção cultural e religiosa dos indígenas que tinham como fonte sagrada e inquestionável em suas verdades os sonhos. O barroco conduz o imaginário da obra de arte para o sonho, para intervir no mundo onírico dos sujeitos. Como estratégia de conversão o barroco pode ser vislumbrado como uma inversão pretendida para modelar o imaginário onírico indígena a partir dos complexos semiótico-imagéticos de uma arte exterior. Entretanto, isso não quer dizer uma substituição ou sobreposição de imagens idólatras pelas cristãs. O processo é um pouco mais complicado, pois deve inicialmente ocorrer nos processos de interpretação. Queremos dizer com isso que a

arte externa do barroco passa tanto a produzir quanto a interpretar os sonhos dos indígenas desde fora. Todas as vezes que o indígena tinha um sonho próprio, seguindo seu imaginário tradicional, por exemplo, a interpretação em vigília era feita pautada nas imagens barrocas do pecado, do proibido e da punição. Parece que o primeiro passo da conversão é fazer o outro sentir culpa, já que só através dela é que ele pode forçar uma transformação mais radical. Isso se deve ao fato de as relações entre o mundano e a mente não se darem de modo direto, mas sempre mediadas por algum outro elemento, demarcando no caso do barro a importância de se investir não apenas na transformação mental diretamente, mas na mundana primeiramente.

Para Santos (2007, p. 61) a Igreja faz uso dos próprios estados visionários dos indígenas para integrá-los aos problemas cristãos do pecado, da condenação e do arrependimento. Trata-se, a seu ver, de uma estruturação dos delírios indígenas, “[...] na forma de uma série de sintomas restauradores advindos do cristianismo”. Nesse contexto dialético, temos de um lado o imaginário nativo e suas cerimônias rituais geralmente animadas pelos estados de consciência alterada comandados pelos xamãs assimilando algumas representações religiosas do cristianismo. De outro, o próprio sincretismo desenvolvido pelos indígenas forçava os próprios cristãos a assimilar e aceitar apropriações jamais imaginadas pelos missionários. Santos (2007, p. 61), embora se lance a um estudo mais amplo e detalhado do imaginário indígena mexicano, no que concerne aos sonhos realiza um recorte sobre seus conflitos em termos de produção e interpretação, direciona seus estudos para a questão do xamanismo e seus vínculos com as alucinações, em especial provocadas por efeitos de plantas tidas como sagradas, onde o sonho xamânico, envolvido com alucinógenos, era o principal alvo dos padres, principalmente sobre o poder do sonho visionário do xamã. Para tanto, destaca a figura de uma autoridade cristiana na matéria de investigar e desafiar os poderes xamânicos promovidos pelo sonho, seu nome, Hernando Ruíz de Alarcón, na metade do século XVII (SANTOS, 2007, p. 67).

O problema para os padres espanhóis não se limitava ao xamã em si mesmo, mas à adesão da comunidade às suas práticas de cura e aconselhamento, configurando mais uma vez as contradições e conflitos da colonização. Da perspectiva dos religiosos cristãos os xamãs eram charlatões que persuadiam pessoas ignorantes as quais eram obrigadas a participar das cerimônias medicinais e diabólicas, cuja autoridade fazia de suas palavras algo suficiente para ser tomada como ato de fé. A nosso ver, a relação entre xamanismo e cristianismo é sempre o ponto de vista recíproco de uma aporia que sofre intervenções de alquimistas: metodologias simbólicas para proposições falsas e sem fundamento na realidade das coisas, mas apenas na

realidade da fé. Em meio às batalhas entre xamanismo e cristianismo nasce um novo elemento, sincrético, que é o curandeiro, o qual passa a ser mais aceito pelos padres conforme alguns aspectos, mas não em sua totalidade. Utilizando elementos cristãos e xamânicos, os curandeiros, com certa influência dos padres espanhóis, acabavam por cristianizar o sobrenatural indígena, embora essa prática fosse perigosa por causa das influências desenroladas na contramão do processo, mas o paradoxo e a contradição parecia ser a única saída. Inclusive, segundo Santos (2007, p. 64), Gruzinsk identifica que foi via a utilização de alucinógenos pelos curandeiros, essa personagem sincrética entre xamãs e padres, que “[...] entidades cristãs deslizaram para o sistema nativo de interpretação das doenças e se tornaram tão eficazes quanto o fogo, o sol ou a água”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que os elementos figurativos cristãos invadiam ou configuravam o sobrenatural indígena mediante alucinógenos, os efeitos desses não recebiam tais elementos puramente, mas também os figurando de outros modos, com outras animações, revelando limitações do cristianismo enquanto prática religiosa efetiva na vida prática. Mas, o cristianismo teria vencido em um aspecto importante para o enfraquecimento da coletividade indígena e suas identidades. O curandeiro passa a operar com práticas xamânicas de modo individualizado em ambiente de consulta privada, retirando da paisagem os grandes rituais públicos de experiências alucinógenas coletivas pela produção de um imaginário coletivo capaz de promover uma noção espiritual de unidade e identificação entre os sujeitos em torno de uma prática cultural não-cristã. Por outro lado, apesar da individualização, o curandeirismo provocou um fenômeno até então desconhecido na Europa em termos de adesão de uma diversidade cultural em seu entorno. Santos (2007, p. 65) comenta da “[...] disseminação de alucinações tipicamente indígenas no *imaginaire* de outros membros da comunidade colonial, tais como mestiços, negros, mulatos e também alguns espanhóis. O mencionado etnólogo entende ainda que o curandeiro passou a ser um outro meio de atingir as divindades cristãs sem necessitar de padres e, diríamos, de modo mais real e presente por conta as alucinações. Sobre as dimensões oníricas da vida indígena, Santos (2007, p. 103) comenta sobre a participação produtiva e criativa dos alucinógenos, mas não aprofunda nesse caso específico como o faz Augé.

Para encerrar este tópico sobre as batalhas entre signos imagéticos notemos ainda que para além do papel sincrético das investidas indígenas sobre o imaginário cristão, podemos encontrar as ações mais direcionadas de resistência indígena por meio do reposicionamento de suas idolatrias e rituais em face das investidas do colonialismo. Entendemos ainda que esse

reposicionamento possa ter significado, na época, agregação de mais um objetivo para as práticas idólatras e xamânicas; a oposição aos europeus, além dos processos de relação intra e interétnica, bem como os de cura e divinação; evidenciando a dimensão identitária e política dessas práticas em termos de grupo; já que implicava a diferenciação em relação aos europeus, porém não qualquer marcação de diferença, mas sim uma oposição bem localizada pelas práticas negadas pelos padres. Ou seja, os pontos de resistência se deram e não se dão apenas por meio dos elementos assimiláveis nos sincretismos, como os quais que geraram os curandeiros, mesmo por que esses próprios também não eram aceitos por completo seja de qual lado fosse. Além disso, as resistências idólatras e xamânicas não-sincréticas poderiam ser desenvolvidas de modo mais explícito ou subjetivo disfarçado de sincretismo. De qualquer forma, o que fica evidente é as dialéticas entre experiências e proposições teóricas, mitológicas, religiosas e, a depender da época, até científicas. É possível que cientificamente os xamãs, os curandeiros e os padres não atingissem sempre a esfera clínica em suas intervenções sobre os problemas que desejavam resolver colocando algo no lugar. Entretanto, a intervenção em termos de imaginário e relações materiais provoca, de um modo ou de outro, uma série de alterações nos rumos de uma sociedade; de seu universo subjetivo e objetivo. As pessoas passam, por exemplo, a lidar com a morte e com a doença de modo diverso com a presença dos padres, com a dissolução do xamanismo tradicional e com a emergência dos curandeiros; instituindo, inclusive, novos modos de relação social e políticas. Ou seja, apesar de ontem e hoje muitas proposições não venham passar de aporias e suas aplicações de alquimias, os efeitos colaterais parecem ser inevitáveis na construção de uma realidade que não se esperava, tal como Marx argumentou sobre o movimento dos homens e da história.

Embora muito questionado no campo dos estudos culturais sobre povos indígenas, o conceito de incomensurabilidade proposto por Kunh é relativamente visível nos processos de colonização envolvendo os indígenas, assim como em relação aos processos de nacionalização dos indígenas. Não podemos nunca perder de vista o problema das proposições e seus sentidos no campo da alteridade. O engano do monolinguismo ou do bilinguismo como significando de entendimento mútuo faz-nos ignorar que o campo dos sentidos e da compreensão é atuante em relação ao código e sua decodificação. A primeira dificuldade encontrada pelos colonizadores foi, sem dúvida, a língua. Foi possível de uma vez por todas experimentar o fato de o latim não ser uma língua universal. As palavras da Bíblia lidas em voz alta também não faziam qualquer sentido para os indígenas além de uma língua estranha; aquém de algum som familiar. O aprendizado das línguas indígenas pelos padres, a construção das línguas gerais locais, assim como o ensinamento da língua estrangeira aos indígenas, não significou a exatidão das palavras colonizadoras sobre os indígenas. Um verdadeiro problema estético e cibernético da recepção das mensagens ocorreu. Os signos mundanos movimentavam em cada uma das mentes

outros signos, mas nunca uma intersubjetividade simétrica. Nesse sentido, o problema da cristianização e da civilização nunca deixou de ser uma aporia capaz de despertar lógicas diversas na busca de sua resolução. Não obstante, no momento em que mais próximo chegaram os padres em uma ciência da conversão, quando passaram não apenas a combater as idolatrias, mas se utilizarem das mesmas armas contra o imaginário indígena, o tiro não foi certo, os padres não passaram a produzir cristãos, mas outra realidade, outros sentidos. Não sendo à toa, por exemplo, que o cristianismo no Brasil tenha se desenvolvido de modo muito particular e evidente, se não olharmos apenas para os signos formais da religião. Em outras palavras, dispensando as vezes em que os colonizadores conseguiram encontrar o ponto clínico de suas ações, a colonização foi pautada na violência e na alquimia. Para os nossos dias, é necessário iniciar um processo de investigação de nossas proposições direcionadas para a transformação das realidades indígenas em geral e em particular. Como há pouco dissemos, as doutrinas e suas proposições, mediante suas alquimias, não atingem o ponto certo das reconfigurações ou reconhecimentos semióticos da mente, tampouco dos atos motores, mesmo por que possivelmente não exista essa chave alquímica exata. Ouvimos algumas vezes de alguns professores indígenas, ao serem questionados sobre os conceitos da educação escolar indígena, em especial sobre a produção de materiais diferenciados, que haviam aprendido no curso de formação, mas que na prática eles não aplicam. Ou seja, nem mesmo a ciência desenvolve conhecimentos exatos, mas, senão, conhecimentos aproximados mediante um processo sistemático de retificações dos erros e dos direcionamentos alquímicos das proposições, como ensina Bachelard. Os modos legislativos e doutrinários como vêm sendo lançados os quatro conceitos fundamentais atuais da educação escolar indígena ignoram as possibilidades de aporia, alquimia, conhecimento aproximado e das rupturas radicais com as proposições. Não obstante, no campo das realidades mundanas, vimos observando direta e indiretamente mais os efeitos colaterais das proposições doutrinárias e legislativas, que propriamente um desenvolvimento específico e experimental em termos de uma rigorosidade científica. Quem sabe o movimento das lideranças e dos professores venha camuflar uma grande massa diversa de indígenas que vêm construindo semióticas possivelmente impensadas tanto para a tradição quanto para o pensamento moderno. Certa feita, um professor indígena, ao ser questionado sobre os motivos de não estar cumprindo seu horário junto aos alunos, disse que estava fazendo educação diferenciada e não-tradicional. De outra parte, podemos ainda investigar os sujeitos indígenas sobre os quais os conceitos da educação escolar indígena são até mesmos ignorados e, em sendo conhecidos, não farão qualquer sentido para além do desdém. Apesar da educação escolar indígena seja uma proposição moderna, há outros signos e semióticas modernas que atraem bem mais a juventude, as mulheres, as crianças, os idosos no sentido de práticas mentais e corporais. A Modernidade compete com ela mesma por meio de suas partes contraditórias. Mas, para este trabalho, observando a nós mesmos caminhando nos liames entre alquimia e ciência, entre fórmulas e proposições demasiadamente gerais, torna-se cada vez mais urgente colocarmos à prova nossos métodos e ferramentas pedagógicas na educação escolar indígena.

Quadro 17 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Vainfas (1995, p. 32) comenta que alguns padres espanhóis já perceberam, na época, as ações enganadoras por parte dos indígenas, em especial um dominicano chamado Diego Durán, que em seu *“Historia de las Índias”*, escreveu uma autocrítica dizendo do “contentamento” dos padres pelas “[...] aparências cristãs que os índios fingem para nós (esquecendo) que a mínima reminiscência da antiga religião pode perverter inteiramente o culto novo (e único verdadeiro) [...]. [Ele dizia] que é uma forma sutil de idolatria”. Outro sujeito chamado Héctor Bruit “[...] percebeu forte apego ao passado [...] encoberto por atividades aparentemente insólitas dos índios diante dos espanhóis: inexplicáveis silêncios alternados com puerilidades, a desnortear o espanhol, que pensava ver parvos onde havia, no fundo, rebeldes”. Isso, além das práticas idólatras realizadas sempre de modo explicitamente direcionado para o confronto com os espanhóis. Assim, Vainfas (1995, p. 33) identifica dois tipos de resistência idólatra: ajustadas e insurgentes.

As estratégias ajustadas são exatamente essas descritas no parágrafo anterior; os indígenas simulavam na paisagem visível dos gestos sua fidelidade ao sistema católico, enquanto subjetivamente cultivava seus ídolos. Fenômeno que muitos levaram a pensar tanto em assimilação ou aculturação completa quanto em sincretismo. O fato é que nas resistências ajustadas existe a hipótese de apego indígena ao seu passado e à tradição sem desafiar frontalmente o outro. Já as idolatrias insurgentes devem ser compreendidas nos movimentos sectários e francamente hostis aos espanhóis. Podemos ainda dizer, algo não explicitado pelo texto de Vainfas, que os insurgentes se diferenciavam dos ajustados pelo modo coletivo de ação explícita, já que esses últimos, além de ocultarem individualmente seus ídolos, ocultavam ou abandonavam as práticas coletivas porque essas eram sempre fisicamente visíveis. Os insurgentes, segundo Vainfas (1995, p. 35), se assemelham aos milenaristas identificados pelos antropólogos. Os milenaristas evocavam e se prendiam ao passado de modo mitológico, significando não a retomada de um passado próximo, mas necessariamente das origens do povo, inclusive as profecias malélicas e benéficas, especificamente quando se trata da visão cíclica de nascimento, destruição e renascimento do mundo.

Em síntese, sobre as guerras das imagens é possível chegar à hipótese de que os padres espanhóis não realizaram um trabalho eminentemente destruidor das idolatrias indígenas, mas sim, substituidor dessas por aquelas constituídas pelas figurações cristãs. Nas palavras de Augé (1998, p. 76):

Essa substituição-sobreposição ilustra uma relação de força (as imagens não mais representam as mesmas potências ou entidades), mas passa a ser, bastante rapidamente (o tempo de uma geração), o cenário natural da vida, a referência ao passado mais recente do qual possam se lembrar os indivíduos da segunda geração: ela passa a ser uma segunda cultura, como se diz, uma segunda natureza, e até mesmo a única cultura, a partir do momento em que se esvai, ao longo das gerações, a força dos relatos e das referências anteriores à nova história coletiva [a história colonial].

Nesse sentido, sobre tudo o que dissemos sobre a transformação ou reconfiguração imagética da semiosfera implica a finalidade principal de desde o mundo externo os padres agirem na noosfera ou mundo interno ou subjetivo do indígena contando com transformações tais, que fossem passíveis de serem devolvidas ao mundo externo na forma de comportamentos “cênicos” reformados conforme os estereótipos cristãos. Em outras palavras, para não sermos ingênuos em crer na liberdade do indígena pré-colombiano, a Igreja e seus empreendimentos semióticos tinham como norte oferecer e forçar o indígena para outra alienação idólatra. Mas, isso não foi feito cientificamente no sentido clínico das intervenções, mas sim alcançados por estratégias e ações bélicas. Após ter dizimado boa parte da população nativa, tornar-se inevitável a transformação cultural. Isto é, a imersão fatal em uma nova semiosfera constitutiva de uma nova nooesfera distante da semiótica tradicional dos indígenas. Sem demora, o Mito da Caverna, de Platão pode ser bem propício como uma metáfora da alienação em geral, mas, em específico à imagem, ou ainda, ao império da visão e do olhar. Os padres, do interior de suas cavernas, ao verem os indígenas do lado de fora em outra caverna, tentaram a todo custo chamá-los para habitar a caverna cristã, ocidental, europeia. Ocorreu que, nem tanto para alguns, tampouco para outros, em partes as cavernas se fundiram, mas também outras cavernas foram habitadas ou destruídas e, de caverna em caverna, foi construída uma cidade de cavernas onde se tornou possível transitarem, na medida do possível, entre uma e outra, mas sobre escombros, cadáveres e sangue.

Embora as idolatrias, indígenas ou cristãs, lançassem-se ao contato com inúmeras realidades semióticas objetivas ou subjetivas, cada qual empregava e emprega para si o estatuto da verdade em oposição ao falso, ao oculto, ao enganador, à mentira. Sobre isso, é preciso frisar que o estatuto de verdade atribuído a si pelo hermetismo de uma semiótica não afirma explicitamente esse hermetismo, mas sim uma alteridade para com o mundo, para com a realidade externa e interna do mundo; estamos falando dos mistérios e enigmas dos acontecimentos na esteira do devir dos seres animados e inanimados. Como expõe Flusser

(2002, p. 9), tratando especificamente das imagens, enquanto constituídas e constituintes de códigos ou, para nós, signos, explica a idolatria como uma inversão do que poderia ser compreendida a função principal de uma imagem, qual seja a mediação entre homem e mundo, já que esse não é acessível àquele de modo imediato, como já discutimos. Entretanto, de uma configuração cartográfica que as imagens podem tomar o sentido de guiar o humano no mundo, elas acabam por se transformar em biombos. “O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas” (FLUSSER, 2002, p. 9).

A tese lançada por Flusser, (2002, p. 9) acerca das imagens e dos textos enquanto conjunto de cenas que como biombos se sobrepõem ou mesmo rompem nossas relações indiretas com os mundos não propriamente produzidos pelo humano, de modo a passarmos a viver em função de tais biombos se aproxima da tese bachelardiana sobre os obstáculos epistemológicos, os quais podem ser textos ou imagens. Não podemos negar que a relação imediata e cotidiana com as cenas do mundo nos ensina muitas coisas e também porque há nesses ensinamentos algo de pragmático. Mas, para o pensamento científico, “[...] aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. [...] Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado” (BACHELARD, 1996, p. 18). Os conceitos e as palavras cada vez em maior número e mais facilmente dispostos constituem nosso conhecimento imediato impossível de ser evitado, mas passível de ser retificado e reformado. Que os pensamentos sugerem a nós involuntariamente diante do estranho ou do conhecido, isso é sabido, e para muitos soa até mesmo como uma virtude, um falso prometeu. Porém, devemos sempre contar com a ação da crítica iconoclasta, para então não sermos guiados apenas por palavras, de modo a sermos seus escravos sem que saibamos. Assim, Bachelard (1996, p. 101) assinala “[...] o perigo das metáforas imediatas para a formação do espírito científico [pois] nem sempre são imagens passageiras; levam a um pensamento autônomo; tendem a completar-se, a concluir-se no reino da imagem”. Para tanto, Bachelard (1996, p. 101) oferece o exemplo de um pesquisador do século XVIII chamado Marat, o qual, guiado por algumas analogias acerca da máquina elétrica a fim de explicar, realiza em torno de cinco mil experiências sobre a luz, nenhuma sendo reconhecida pela física. A partir desse exemplo, pensemos na quantidade de experiências no âmbito da educação escolar indígena e comparemos com a atual situação dos povos indígenas no que concerne aos objetos do propósito dessas experiências: cultura, língua, arte, valores, economia etc.. O esforço deve ser considerado, mas a pergunta que devemos fazer é se não seria possível sermos mais exatos se agíssemos por meio de teorias experimentadas com mais rigor no registro dos erros. Não obstante, estariam os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena condizentes com seus princípios e objetivos a serem alcançados?

Quadro 18 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

A problemática das imagens, dos signos e das interpretações, portanto, no contexto colonial do ponto de vista do colonizador, fosse ele padre, comerciante, cientista, implicava a transformação radical daquele mundo de cenas diante de Narcisos europeus que a tudo achavam degradante o que não refletia sua própria imagem; seus conceitos e proposições. Para tanto, no próximo tópico discutiremos alguns pontos já comentados aqui, mas não detalhados sobre esse aspecto da constituição das cenas coloniais sobrepostas às cenas indígenas para além das batalhas e guerras idólatras. Aliás, a discussão que ora realizamos sobre a guerra das imagens tem como ponto estratégico neste trabalho o de demonstrar como as relações entre indígenas e europeus se deram mediante transformações radicais das realidades semióticas de um e de outro, mas, a nosso ver, com perdas infra-estruturais mais significativas do lado índio. Sem embargo, tentaremos demonstrar daqui para frente alguns aspectos sustentadores dos conflitos idólatras entre índios e padres, unidos à inserção de um novo elemento, quase estranho aos olhos dos indígenas; a escrita alfabética, em especial a Escritura Sagrada, ao lado das mudanças infra-estruturais no contexto do trabalho do indígena. Com isso, pretendemos observar não apenas a inserção do indígena em um novo mundo de imagens, mas em uma nova semiótica discursiva, o texto bíblico, o qual se dá no campo puramente da escrita, ou seja, da leitura e da produção de texto, o indígena teve de ser submetido a um processo de aprendizagem necessariamente corporal, portanto, mais profundo que os problemas das idolatrias que eram passíveis de serem substituídas e sobrepostas; já que as imagens podem ser apreendidas intelectual e sensitivamente sem que haja necessidades rigorosas para com suas técnicas de aprendizagem e compreensão, tal como ocorre com a escrita.

4 O GOVERNO DOS ÍNDIOS PELA SEMIÓTICA DA TEXTOLATRIA

Pudemos ler no tópico anterior algumas vezes em que nossos argumentos, por meio de referências a outros autores ou não, apontaram para certos questionamentos dos próprios padres espanhóis concernente às estratégias de combater as idolatrias indígenas com imagens cristãs, já que assim se corria o risco de estar cometendo idolatria da mesma forma que os indígenas vinham fazendo. Em um dos relatos do jesuíta espanhol Cristóbal de Acuña durante a viagem de volta – saída de Quito rumo a Belém – da expedição de Pedro Teixeira, verificamos uma situação emblemática que coloca a ação cristã de combate às idolatrias como na iminência do mesmo “pecado”.

Em uma aldeia, possivelmente na província dos Omágua, os expedicionários foram bem recebidos e agasalhados. Em troca do bom tratamento que oferecia, a autoridade indígena local pediu que os expedicionários deixassem naquela terra uma demonstração ou mesmo um Deus dos viajantes, pois por ser tão poderoso poderia proteger os índios em paz e com saúde. Alguns dos comandados de Pedro Teixeira quiseram então plantar naquela terra uma cruz como demonstração de seu Deus, entretanto, impedidos pelo jesuíta Acuña porque suspeitava da interpretação idólatra que certamente os indígenas depositariam sobre o símbolo – pedra – fundamental do cristianismo. Para compensar o não atendimento do pedido do líder da comunidade, o jesuíta Acuña consolou, por meio de intérpretes, ou mesmo com algumas palavras dizendo que seu Deus estaria sempre com ele, sendo também necessários que então fizessem a Ele pedidos, pois quem sabe um dia Deus lhe traria o verdadeiro conhecimento (ACUÑA, 1986, p. 63, *apud* UGARTE, 2006, p. 22).

Conforme Augé (1998, p. 79), sobre as elites cristãs no mundo índio-hispânico, mas que pode se estendida ao mundo índio-lusitano, havia por parte de tais elites sérias suspeitas sobre a devoção popular, mesmo que fosse por imagens do cristianismo, na medida em que ora se desenvolvia na esteira do sincretismo como ação de adorar um deus mexicano através de um santo católico; ora se desenrolava em termos fetichistas enquanto confusão entre imagem representante e a divindade representada, pois poderia significar uma perigosa “brincadeira” com as imagens que da libertação poderiam os fiéis serem levados à alienação em relação a essas imagens.

Com isso, queremos dizer que a orientação cristã no sentido de uma doutrina mais original da Igreja em relação à conversão não deveria se dar em um contexto de guerra entre idolatrias apenas, mas sim pela inserção de um elemento diferente e, sobretudo, historicamente opositor das idolatrias, mais ainda, no fundamento das próprias idolatrias cristãs. Estamos falando do texto bíblico como uma mudança radical de paisagem semiótica e de comportamento corporal, não sob um ponto de vista essencialista, mas sim histórico, ou seja, do que podemos verificar pela própria história da escrita, que dentre pontos obscuros e alguns equívocos, é possível um desenvolvimento implicante sobre o corpo humano e seus movimentos e comportamentos. Assim, o comportamento em relação ao texto induziu e induz os indígenas a alterar radicalmente suas paisagens constituídas por cenas semióticas, na mesma medida em que a escrita alfabética não encontrou paradeiro semelhante no Novo Mundo subtropical. Podemos dizer que a conversão por imagens, tal como os padres espanhóis parecem terem mais investido, dirigiu o indígena para um sincretismo de modo mais direto, por ser uma atividade social, cultural, política e econômica comum aos dois lados da colonização.

Se refletirmos sobre o Brasil, apesar de os estudiosos afirmarem que aqui a idolatria não foi o mote dos problemas, os sincretismos têm um enraizamento primeiro ou, ao menos, mais evidente, nas imagens. O texto escrito alfabético, se assim ele for aderido, provoca uma necessária e radical alteração nas ritualizações religiosas, já que seu elemento principal vem sendo, historicamente, sua leitura e sua produção. Não obstante, ao lado da escrita colocamos as alterações efetivadas nas dinâmicas infra-estruturais da vida indígena, mais detalhadamente nas relações tradicionais de trabalho indígena, a base das relações de troca, segundo nosso ponto de vista materialista histórico e dialético adotado aqui. Diferentemente do que ocorreu com a noção cristã de idolatria, que aqui na América encontrou um território privilegiado (VAINFAS, 1995, p. 26) para sua vigência, o trabalho ao estilo cristão e europeu configurou uma ruptura com as dinâmicas até então tradicionais. A escrita e o trabalho implicam, portanto, modos de ritualização culturais muito diferentes dos encontrados nas tradições indígenas, por mais que essas, de um modo geral, apresentem suas grafias. Aliás, a escrita bíblica inserida entre os indígenas pelos missionários cristãos não combate apenas a idolatria, mas também as grafias e a oralidade indígena como elemento a ser levado ao estranhamento cotidiano.

Flusser (2002, p. 9) explica que no segundo milênio antes de Cristo, certamente na região da Mesopotâmia [o autor não especifica esse dado], insurgiu um movimento de

contestação acerca do mundo das imagens ou das idolatrias que àquela época teria atingido seu apogeu. Alguns sujeitos desse suposto movimento insurgente tinham como motivação a recuperação das imagens como mediadoras ou mapas do mundo, objetivando romper com o desenvolvimento histórico – pré-histórico – da imagem como a constituição de biombos e alienações. Tais insurgentes aplicaram como método de desalienação das pessoas em face das idolatrias a atitude de rasgar ou quebrar as imagens idólatras existentes em função de um sistema social, político, econômico e religioso. O método do rasgamento não consistia em ser metáfora, ato simbólico tal como vemos hoje alguns contestadores fazerem na frente das câmeras de TV. O rasgamento significou de fato no ato de desafiar as superfícies das imagens como uma maneira de abrir a visão para o mundo concreto. Podemos chamar, inclusive, esse movimento de realismo. Para Flusser, é esse movimento o gerador das condições materiais de surgimento da escrita linear, já que até então a imagem alienava o sujeito segundo processos circulares de interação com as imagens. O autor ainda diz que essa linearidade é identificável nos filósofos pré-socráticos e nos profetas judeus.

Como é mais observável entre os judeus e em sua Sagrada Escritura, que posteriormente compôs o Livro Sagrado dos cristãos, a escrita passa a ser o parâmetro mais radical da verdade, lembrando de suas oposições frontais às idolatrias sob as quais o próprio povo de Deus, os hebreus, poderiam ser corrompidos no sentido de por elas serem governados. A respeito do que discutimos anteriormente sobre o estatuto da realidade e seu regime de verdade no campo da semiótica estar atrelado à dialética materialista dos signos, o judaísmo e, conseqüentemente, o cristianismo, adotam como regime de verdade acerca do estatuto da realidade o texto bíblico. A Bíblia propõe uma alienação ao texto escrito. Sua leitura tenta estabelecer um processo de reconhecimento que vai da semiosfera do texto à noosfera semiótica do indígena, tal como se pretendeu com o barroco e suas figurações extravagantes. A leitura do Velho Testamento consistia em recontar o texto (OLSON, 1997, p. 165). No caso de novas ideias em leituras diferentes, afirmava-se o poder divino do texto. O leitor era apenas um mediador atravessado pela verdade da palavra bíblica.

Nossos estudos etnográficos, etnológicos e historiográficos sobre educação escolar indígena vêm notando que apesar da ênfase dada, atualmente, ao conceito de educação específica e diferenciada, a base lógica e material do ensino, tanto para a formação de professores indígenas quanto desses para com seus alunos no contexto das aldeias, é o texto escrito em linguagem alfabética acompanhado de figuras. Para muitos uma estratégia científica, para nós uma estratégia de reprodução de uma automação mental de nossa pedagogia moderna que ao realizar críticas sobre si mesmas parece estar em relação a elas anestesiada, de modo que o feitiço não volte contra o feiticeiro. Assim, o texto aparece em nossas

estratégias científicas mais por tradição e manutenção de esquemas de poder do que por consciência sobre sua potencialidade científica acerca dos métodos educacionais. Entre tantas divergências, vale a pena manter a hipótese de que a linguagem alfabética e textual se mantém por uma praticidade e de modo algum por que ela é indispensável. A depender do desenvolvimento das linguagens computacionais, por ser a nós o exemplo mais próximo, a linguagem alfabética em forma de texto passe a ser desnecessária. Nesses termos, acredita-se que escrever um livro em língua materna e ilustrá-lo com desenhos indígenas, sendo que alguns não são feitos propriamente por indígenas, é o suficiente para fazer a diferença e para pensar certo. Não obstante, esse tipo de estratégia didática e pedagógica é inserida na escola com tamanha confiança que chegamos esquecer que a escrita, ou mesmo o espaço escolar, já está há muito dessacralizada na sociedade envolvente, se é que um dia ela, a escrita, foi sagrada além da Bíblia. A palavra escrita em forma de texto alfabético vem sendo colocada como um objeto óbvio da educação escolar indígena, inclusive como o ponto central da interculturalidade, ou seja, a interculturalidade como uma mistura entre objetos culturais, ao mesmo tempo em que a escrita na sociedade não indígena é, além de dinâmica, muito distante dos parâmetros dos materiais indígenas. De outro modo, devemos aprofundar ainda mais o problema da escrita em contexto nacional a ponto de dizer que não vivemos uma crise da leitura, mesmo porque ela nunca atingiu um patamar satisfatório em termos escolares. Até que ponto a escrita não é uma tradição e, portanto, um obstáculo epistemológico e pedagógico? (Cf. BACHELARD, 1996, p. 23). Saber o que os indígenas estão lendo independentemente da escola é imprescindível. Certa vez, em um encontro de lideranças indígenas, um dos líderes estava lendo um livro de auto-ajuda para empresários não-indígenas. Importante seria realizarmos um estudo de caso com sujeitos que compartilhem esse tipo de leitura para saber como e o que eles vêm interpretando e praticando o que lê e como ele aplica.

Quadro 19 – Antecipação demonstrativa da aplicação do horizonte teórico da tese ao objeto de estudo.

Na explicação de Goodman (1998, p. 123), a partir das afirmações do historiador judeu Flávio Josefo no século I d.C., os judeus veneravam seus textos religiosos de modo a ultrapassar qualquer relação que outros povos investiam sobre a palavra. O autor afirma que sociedade alguma na Antiguidade, nem mesmo os gregos, foi mais espalhafatosamente dominada pelos textos escritos que a dos judeus, principalmente durante o período romano. Em suma, a partir de seus estudos sobre Josefo, especificamente do livro *Contra Apionem*, Goodman (1998, p. 123) diz que os judeus acreditavam piamente – desconfiamos da generalidade dessa afirmação (Cf. CHEVITARESE e CORNELLI, 2007) – que o poder religioso fora entronizado no objeto físico em que foram escritos os ensinamentos de Deus, a Bíblia. Não sendo à toa, por conseguinte, que na reprodução manuscrita da Bíblia, o que mantinha a sacralidade da escrita e do pergaminho – secundários – era a autoridade, aceita

pelos rabinos, do escriba que dizia ter copiado o texto sagrado corretamente. Tal evidência desemboca no dado que atribui aos escribas judeus a responsabilidade pela educação, já que quando registravam seus ensinamentos em forma de comentários e paráfrases sobre a Bíblia, suas palavras tinham poder sobre seus alunos (Cf. GOODMAN, 1998, p. 133).

Na visão de Kristeva (1988, p. 122) a Escrita Sagrada é o exercício de uma substância legisladora, paternal e autoritária, concebida como um *modelo* sobre o qual o real se deve ordenar, assim como é apresentado no Gênesis: “Ora Deus, querendo tirar essa matéria informe das trevas em que estava mergulhada, disse: Haja luz. E houve luz...” A autora ainda reflete que é “[...] sob o domínio desta lei-modelo da linguagem de Deus, e substituindo o real que falta, que se torna possível desenrolar a série fantasmática dos encadeamentos significantes (não reais), como o 'milagre' da *vara* [...]” (KRISTEVA, 1988, p. 123), no qual Moisés, em uma conversa com Deus, cogita a certeza de que seu povo não acreditaria que o Senhor teria mesmo aparecido; quando Deus lhe dirigiu a palavra oferecendo uma prova real a ser apresentada ao povo: “Que é *isso* na tua mão? E ele disse: Uma vara. E Ele disse: lança-a na terra. Moisés a lançou na terra, e tornou-se cobra [...]. Então disse o Senhor a Moisés: Estende a tua mão, e pega-lhe pela cauda. [...] e pegou-lhe pela cauda, e tornou-se vara em sua mão” (ÊXODO, 4, 2-4).

Entretanto, apesar das infundas afirmações sobre a verdade e a libertação provocada pela Escritura bíblica conforme declaração de judeus e cristãos; compreendemos a escrita bíblica como o princípio da alienação ao texto enquanto semiosfera. Para Flusser (2002, p. 10), com o qual concordamos, a escrita afasta ainda mais o homem do mundo chamado de concreto ou real; isso em um sentido histórico e não essencialista, como já dissemos. O autor argumenta que a escrita é uma produção aquém das imagens, ou seja, que pretende anteceder-las no contato com os sujeitos, de modo a toda imagem ser submetida à interpretação de um texto. Vemos isso em nossos livros didáticos e na didática de muitos professores, primeiramente preparam o pensamento do aluno com um texto para então baseado nesse, passe a interpretar tudo que vê, inclusive as imagens historiográficas dos livros, constituindo uma mente teórica aos modos de uma mente textual. Sobretudo a escrita bíblica, ela não se direciona ao mundo concreto porque sua preocupação é atingir as idolatrias alheias, sendo assim, a escrita, uma ferramenta iconoclasta por excelência. “Em outros termos: a escrita é metacódigo da imagem” (FLUSSER, 2002, p. 10). Ou seja, se pensarmos sobre os padres espanhóis como os maiores combatentes das idolatrias indígenas, suas ações não eram puramente idólatras, pois tinham como base reflexiva o texto bíblico necessariamente. Assim,

o texto bíblico consiste em ser um signo ou um complexo de signos cujo objetivo é realizar uma reconhecimento das mentes a fim de que essas interpretassem a semiosfera de outro modo, conforme sua legislação; seu governo. No caso do barroco, por exemplo, não deve ser encarado, ao menos doutrinariamente, como uma produção imagética autônoma, mas sim enquanto uma realização ou transposição do texto bíblico objetivando utilizar uma via de acesso à noosfera indígena mais correspondente e menos estranha. Há uma tradição cristã, desde seus primórdios, para a qual a “[...] cultura escrita sagrada é um outro assunto: como os judeus, os cristãos tinham textos que eram vistos como a palavra de Deus, e tais textos não eram substituíveis por qualquer outro meio” (LANE FOX, 1998, p. 158).

É nesse sentido que Flusser (2002, p. 10) diz ser o estudo da relação texto-imagem fundamental para a compreensão da história do Ocidente. “Na Idade Média, assume a forma de luta entre o cristianismo textual e o paganismo imagético [...]. A luta, porém, é dialética. À medida que o cristianismo vai combatendo o paganismo, ele próprio absorve imagens e se paganiza [...]”. Ou seja, pensando em sua raiz judaica, o cristianismo não poderia ser idólatra, mas apenas textólatras, tal como sugerem algumas doutrinas protestantes que negam qualquer possibilidade de cultuar imagens. Para Flusser (2002, p. 11), nesse contexto, surge um fenômeno que pode ser compreendido como “textolatria”, tão delirante quanto a idolatria e tão alienante quanto. O texto conduz a um universo onde a verdade não pode ser imaginada, não pode ser idólatra. Embora os padres se utilizem da idolatria, como no barroco, enquanto estratégia de conversão; pudemos ver anteriormente o quanto se desconfiava desse movimento na posição de elemento verdadeiramente promotor da fé, sendo que, como foi constatado, acabou por criar mais sincretismos do que propriamente cristianismo no sentido bíblico, mesmo por que, como dissemos há pouco, a cristianização bem como a civilização são aporias que sofrem encaminhamentos alquímicos de realização. De outro modo, a questão da verdade não poder ser imaginada, nem mesmo dita ou escrita em palavras, vemos a problemática em torno da definição acerca do que vem a ser Deus como a verdade indemonstrável ou inefável. Entretanto, a escrita é aceitável para tocar a verdade de Deus em alguns aspectos porque foi por meio dela que Deus governou seu povo, de tal modo que as práticas jesuíticas no Novo Mundo passou a ser uma extensão desse princípio.

Nos estudos acerca dos primórdios do cristianismo, deixando de lado um pouco a trajetória de Jesus Cristo enquanto um mito fundador dessa nova perspectiva religiosa como descendente do judaísmo, Lane Fox (1998, p. 154) observa que, “[...] como os judeus em suas sinagogas, os primeiros cristãos deram uma guinada no lugar ocupado pela cultura escrita nas

sociedades antigas: eles se reuniam para ler, ouvir e discutir seus textos sagrados, a 'palavra de Deus'". Lane Fox (1998, p. 154) ainda orienta que entre os pagãos existiam raras e marginais comunidades textuais, os quais utilizavam a escrita de inúmeras formas, inclusive para registrar seus sacerdotes e profetas, bem como escrever suas regras ritualísticas, preservar oráculos e hinos, além do texto escrito também para servir como meio divinatório sobre a vontade dos deuses, conforme Beard (1991, *apud* LANE FOX, 1998, p. 154), mas, nada comparada a utilização do texto pelas comunidades judaicas e cristãs.

Apesar de Cristo ter sido considerado um puro orador, assim como Sócrates, nada tendo escrito, o desenvolvimento histórico do cristianismo segue a tradição bíblica ou judaica da escrita. A partir dos primeiros sessenta anos depois de Cristo os cristãos passaram a escrever textos como sendo fontes de ensinamento de Jesus. Lane Fox (1998, p. 156) explica ainda: “À medida que surgiam mais textos e o escopo da tradição oral diminuía, também diminuía o respeito pelos ensinamentos transmitidos oralmente”. Essa concepção certamente é verdadeira por uma questão de princípio disciplinar. Primeiro porque a tradição judaica tem como método religioso a reprodução fiel das Escrituras; segundo, porque se Jesus era o Verbo de Deus encarnado em homem, não poderia outro homem falar a mesma verdade, senão também tentando reproduzir com o máximo de fidelidade seus ensinamentos por meio da escrita, além de que, entre os judeus, Deus transmitia sua mensagem também pela fala para ser, então, escrita. Assim, o fundamento das Escrituras Bíblicas é oral.

A textolatria era [é] tão evidente entre judeus e cristãos; que ambas as comunidades textuais chegavam a disputar entre si a autorização para a leitura dos textos. Mas, o cristianismo desenvolvera desde cedo, ano 100, uma estrutura de poder em relação aos textos e às comunidades textuais na forma de igrejas administradas por pessoas ocupantes dos cargos desconhecidos pelas sinagogas judaicas. “Entre os cristãos anteriores a Constantino, o poder era atributo de três grupos particulares: os visionários, os mártires e os confessores, e, acima de tudo, os bispos” (LANE FOX, 1998, p. 159). Diferentemente dos escribas judeus, os escribas cristãos não gozavam de níveis elevados de consideração entre os cristãos, mesmo porque eram a eles expressamente proibidos a escrita de textos sagrados que constasse com nomes sagrados. Nesse sentido, ressalta-se as figuras há pouco destacadas: os visionários, mártires e bispos.

A textolatria judaico-cristã não se limita ao texto propriamente dito, mas intervém no imaginário de sujeitos humanos acerca das cenas de interação com o divino e com a realidade a partir do lado fora da mente ou da alma. Por exemplo, no décimo capítulo do Apocalipse,

João viu, 'no espírito do dia do Senhor', um anjo nos céus segurando um livrinho, aparentemente epistográfico:

O anjo me disse: Toma-o e come-o; ele fará amargo o teu ventre, mas na tua boca será doce como mel [...] E eu tomei o livrinho da mão do anjo e o comi; [...] e na minha boca era doce como mel [...] mas depois que o comi, o meu ventre ficou amargo. Então me disseram: Importa que profetizes outra vez a muitos povos, e nações, e línguas, e reis [...] (*apud* LANE FOX, 1998, p. 160).

É notável que da oralidade de Jesus, o cristianismo foi se fortalecendo na esteira da cultura escrita judaica, através da transmissão das palavras escritas nos Testamentos. Se Jesus pode ser encarado como um elemento de ruptura com a estrutura social, cultural, econômica e política dos judeus, o desenvolvimento do cristianismo resgata ou dá continuidade a muitos aspectos do Velho Testamento, inclusive essa passagem do Apocalipse, que faz referência a uma mesma crença ou raciocínio em torno da função da escrita na criação de uma semiofera. Aliás, a Bíblia, concebida como escrita divina, esteve tão envolvida com a derrocada da cultura greco-romana que o Imperador Constantino, sob sua influência, dizia ter visto escrita no céu a imagem da cruz seguida da inscrição: “Com este sinal vencerás”, referindo-se à sua vitória sobre Maxêncio em *Ponte Milvia* (d.C. 312).

No Antigo Testamento, as inscrições feitas nas Tábuas serviriam de instrumento aos homens para que pudessem inscrever os Mandamentos em seus corpos por meio da repetição – oração – diária de sua leitura de modo a serem transferidas às suas ações. Isso mostra que o poder de Deus era mais ritualístico – materialmente metódico – do que absoluto em sentido Metafísico. Para Kristeva (1988, p. 122), a “[...] escrita na Bíblia engole-se e come-se: para se tornar *lei* tem de se inscrever na carne, ser assimilada pelo corpo humano [social]”, tal como no livro de Ezequiel (3: 1-3) o qual Goodman (1998, p. 124) também comenta em de seus textos, além da referência a Jeremias (15:16).

'Tu, filho do homem, escuta o que te digo, não sejas também rebelde. Abre a boca, come o que te vou dar'. Olhei, vi estender-se uma mão que segurava o rolo de um livro. Esse rolo desenrolou-se diante de mim, estava escrito no verso e no reverso, eram só lamentações, queixas e gemidos. “Filho do homem, come isto, como este livro, e falarás à raça de Israel”. Abri a boca, ele obrigou-me a comê-lo. 'Filho do homem, alimenta-se, sacia-te com este livro'. Eu comi-o. Na minha boca foi doce como mel' (EZEQUIEL, 3: 1-3).

Goodman (1998, p. 124) faz notar a mencionada passagem como sendo simbólica, acreditamos que para não afirmar uma suposta materialidade dos preceitos bíblicos tal como optamos nesta tese. Mas, a título de aprofundamento em relação às considerações de Kristeva (1988, p. 122), Goodman (1998, p. 124) especifica sutilmente, segundo sua interpretação, que o valor material está na palavra, não no rolo de pergaminho: o que se engole é o texto escrito sobre o pergaminho, como que se a partir desse ato ritualístico, à semelhança do que ocorreu com Moisés em referência às Tábuas dos Mandamentos, Ezequiel pudesse lançar ao seu povo as mesmas palavras das quais havia se alimentado, conforme a ordem de Deus: “Filho do homem, vai, [com essas palavras que comestes] entra na casa de Israel, e dize-lhe as minhas palavras”; marcando, segundo nossa interpretação, o forte caráter analógico das considerações sobre a materialidade da realidade para os semitas.

Goodman (1998, p. 126) ainda faz referência ao livro Números (5: 11-31), onde é descrito o método para “A prova da mulher suspeita de adultério”, chamada de *sotah*: levada pelo marido ciumento ao sacerdote, esse devera apanhar um pouco d'água e nela colocar a poeira do chão do tabernáculo a fim de que a acusada a bebesse. Se caso ela sofrer com o amargor da água, então será a prova do adultério sem testemunho e confissão. Se a *sotah* não sentir o amargo da poeira na água, então estará livre. Para o caso de condenação, o sacerdote escreverá no pergaminho a maldição devida à traidora, diluirá as mesmas palavras na água, para daí então a condenada alimentar-se dela.

Para qualquer efeito, nosso posicionamento aqui deve seguir uma síntese por meio da aproximação das duas primeiras hipóteses, formando um “realismo fantástico”: a de que a narrativa Bíblica tem como estrutura a das ficções e do pensamento simbólico tramando o real por meio de alegorias, metáforas e metonímias, tal como muitos estudiosos fazem com os deuses do Olimpo, contudo, sem cometermos o equívoco nominalista na interpretação da realidade. Do contrário, teríamos de acreditar piamente que Deus existe, que Ele desceu à Terra, escreveu as Tábuas da Salvação e convenceu Moisés que as comesse como forma de incorporar suas palavras e provar sua fé. Ou então, deveríamos nos contentar com a explicação de que Deus é apenas uma entidade mental fruto de um logocentrismo antropocêntrico. O que não descarta a precisão teórica em saber que a narrativa Bíblica tem função e impacto real na vida do crente.

Sumariamente, o dado fundamental de nossa análise implica a narrativa Bíblica como uma dialética entre os conceitos de real material e o real mágico, fantástico e mental, nunca um puro ideal, constituída no âmbito da linguagem, do pensamento e dos rituais como fazeres

significantes. Isso quer dizer que não podemos abandonar qualquer uma das possibilidades a fim de construir uma explicação epistemológica e textualmente coerente. Assim, nosso problema não é decidir se Deus existe ou não, mas identificar as possibilidades materiais de sua existência que se desenvolve no corpo social por meio da política e da economia da palavra falada e escrita enquanto processo iniciado nos primórdios bíblicos, passando pelo cristianismo e seu desenvolvimento que desemboca na Modernidade, sendo que em todos esses momentos vemos a alfabetização enquanto significação fundamental da vida cristã que se estende em direção ao passado, ao presente e ao futuro.

Tratando do encontro colonial entre europeus cristãos e ameríndios no território atualmente conhecido e habitado como sendo o Brasil, de acordo com o anunciado no tópico anterior sobre as diferenças entre os franciscanos espanhóis (América espanhola: México, Peru, Colômbia etc.) e os jesuítas portugueses (América portuguesa: Brasil) concernente ao trato com a idolatria, verifica-se que os segundos citados parecem ou não ter enfrentado o mesmo problema objetivo nas novas terras ou sua doutrina não dava tanta importância aos problemas das idolatrias. Os estudos apontam para a positividade de ambas as possibilidades. Vainfas (1995, p. 28) explica ser:

[...] verdade que, também no Brasil, não faltou quem demonizasse a terra e os índios, a exemplo de frei Vicente, que, à semelhança de Acosta, diria que o diabo transferira o seu reino para a América [...]. Mas, afora essas diabolizações genéricas e alegóricas, e sem falar na detração dos costumes indígenas pelos jesuítas, a demonização dos índios foi, entre nós, muitíssimo pálida, em matéria de religiosidade, sem comparada com o furor persecutório dos hispânicos.

Vainfas (1995, p. 28) continua explicando que nem mesmo a palavra idolatria era comum entre os jesuítas portugueses no contexto das novas terras no que concerne às suas interpretações sobre os nativos. Diferentemente dos franciscanos espanhóis no México e no Peru, os padres portugueses não se atentaram aos problemas em torno das idolatrias, tampouco empreenderam atitudes iconoclastas contra os indígenas. Parece mesmo ter chamado a atenção dos jesuítas a problemática da língua ou da linguagem em face do texto bíblico, sua leitura, seu pronunciamento e sua escrita ou cópia. Uma das primeiras definições dos jesuítas sobre os indígenas, possivelmente discreta demais, certamente já transformada em chavão isolado, foi “[...] dizer que o gentio do Brasil não pronunciava as letras *f*, *l* e *r* porque

não possuíam fé, lei e rei – sugerindo com isso que os índios viviam numa espécie de anomia, e num estado de descrença em matéria de religião” (VAINFAS, 1995, p. 28).

Villalta (1997, p. 332) explica que a identificação da ausência das três letras – f, l, r – da língua dos gentios do litoral foi sugerida por um dos primeiros cronistas portugueses, Pero de Magalhães Gandavo, cujo propósito foi implicar a falta de governo dos índios, já que a cibernética lusitana, assim como a europeia acerca dela própria e de tudo que até então historicamente havia conhecido, um povo que não tivesse rei, lei e fé só poderiam ter nascido e permanecido na desordem. Nesse sentido, além de não terem identificado governo entre os indígenas, a ordem que esses apresentavam foi considerada desgovernada ou desordenada. De qualquer modo, o ensinamento que fica dessa concepção, é que, para além de uma metáfora, vemos o governo estar associado à linguagem do ponto de vista ocidental; a concepção europeia e cristã de que a essência ou verdade seria expressa pela linguagem. Assim, a falta das três letras na linguagem reivindicava a falta de seus significados realistas. Não obstante, a esses três termos ainda deveriam estar atrelados a outros mais: língua, instrução e livro (VILLALTA, 1997, p. 332), como condições materiais de governo da fé, da lei e do rei.

É plausível considerar que uma das explicações para a diferença entre os interesses hispânicos e lusitanos acerca da catequização dos indígenas esteja nas diferenças entre os povos ameríndios encontrados no México e no Peru pelos espanhóis, em relação àqueles encontrados pelos portugueses no Brasil. No primeiro exemplo eram explícitos os enormes templos, divisões sacerdotais, o culto explícito a imagens; paisagem muito diferente encontrada pelos lusitanos entre os tupinambás. É importante ainda acrescentar a escassa tradição demonológica da cultura portuguesa, distintamente da espanhola que possuía muitas obras sobre o tema das idolatrias e demonologias. Assim, unida à tradição da evangelização e não da extirpação de maus espíritos e idolatrias, os jesuítas não conseguiram ver nos indígenas práticas que evidenciassem aos seus olhos o culto a ídolos, salvo casos isolados. Os tupinambás, na verdade, foram vistos como folhas em branco a serem neles inscritas as palavras de Deus (VAINFAS, 1995, p. 28-30). Não sendo coincidência, portanto, o fato de Manuel da Nobrega, o chefe jesuíta desembarcado junto ao primeiro governador Tomé de Souza, em 1549, com apenas quinze dias, seus missionários já fazerem funcionar, na cidade de Salvador, uma escola de ler e escrever e após essas várias outras na sequência que até 1759 no início da era pombalina funcionaram como formas de governo e com muitos poderes para tal.

4.1 BREVE APRESENTAÇÃO DA PRESENÇA DA ESCRITA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: O PONTO DE VISTA MISSIONÁRIO

A política lusitana de colonização dos indígenas varia entre alguns caminhos: aliados, inimigos, vencidos, servos de Deus, servos da Coroa, escravos privados, servos do Estado. Segundo Silva (1996, p. 63) as primeiras orientações de D. João III, em 1548, para os militares e jesuítas enviados à nova terra eram as seguintes: a) servir a Deus e à fé católica; b) promover o lucro do império; c) enobrecer a terra e sua gente. Ainda no mesmo documento há uma orientação sobre o governo dos índios subdividida em: a) catequese; b) proteção da liberdade dos índios; c) educação e aldeamento dos mesmos. Silva (1985, p. 117) estudou que a primeira fase do período colonial, conhecido como Período do Regimento das Missões ou missionário, até 1750, findando com o início da era pombalina ou positivista, as ordens religiosas assumiram, sobretudo na Amazônia, total responsabilidade sobre a catequese e a educação.

Os jesuítas tiveram ampla liberdade de ação educacional mediante os poderes espirituais e temporais a eles atribuídos. “[...] fundaram hospícios², conventos, igrejas, colégios, seminário, abriram escolas e nuclearam índios em aldeias para a catequese [...]”. Os jesuítas não se limitavam a apenas propagar a fé cristã, “[...] mas um complexo trabalho envolvendo modificações de hábitos sociais, reformas de regime de trabalho, ensino de leitura e escrita e de ofícios mecânicos” (SILVA, 1985, p. 117). Para tanto, segundo Barbosa (2005, p. 42), da leitura que realizou do trabalho de Hilsdorf (2003), há dois momentos que dividem a atuação dos jesuítas na educação e governos dos índios. Primeiramente, a adentrarem ao ambiente colonial, entre 1549 e 1570, os jesuítas estabeleceram contato com os indígenas, de modo a utilizarem como estratégia, quando possível o acesso, a integração de padres no contexto das aldeias onde mais de perto passaram a conhecer e influenciar os indígenas. Entretanto, perceberam conviver com os indígenas no seio de suas aldeias não significava a conversão, mas sim, comportamentos de resistência ou simplesmente desinteresse pelos ensinamentos jesuíticos.

Diante desse problema, não necessariamente apenas por causa dele, a Ordem dos jesuítas passou a estabelecer, entre 1571 e 1759, como estratégia principal a formação de

² A palavra hospícios para esses casos não possui o mesmo sentido de “espaço para loucos” ou lugar de tratamento de doentes mentais, tal como se configuraram modernamente os manicômios. Significa, basicamente, local de abrigo, de acolhimento ou hospedagem de pessoas pobres ou doentes em geral – não necessariamente doentes mentais.

aldeamentos propriamente jesuíticos onde adultos, jovens e crianças indígenas eram levadas para lá habitarem e assim estabelecerem um novo modo de vida em relação ao trabalho, à religião, à economia, à socialização, aos conhecimentos. Essa fase ficou conhecida como o período de consolidação ou expansão do “mundo dos colégios”. Atrelada à discussão que vimos tendo neste trabalho, é nítida a intenção dos jesuítas em transformar a semiosfera local, mesmo porque na primeira fase os padres puderam se ver impotentes, com suas palavras, diante da semiosfera das tribos indígena tradicionais, cujo objetivo era a mudança ou reforma da mentalidade – noosfera – e do comportamento indígena.

Villalta (1997, p. 338) estudou, por exemplo, que alguns jesuítas na região sudeste e sul do Brasil chegavam a realizar o esforço catequético de imitar o modo indígena de discursar, andando de um lado para o outro e batendo no peito enquanto se pronunciavam. A estratégia é clara, pois sendo estranhos no interior das tribos, de posse de uma mensagem de cunho sobrenatural diferenciado em relação aos indígenas cuja semiosfera se distinguia de modo onipresente e potente a sufocar os padres na solidão e no silêncio de suas verdades, de sua escritura, restava a esses tentar enganar os indígenas, camuflando seu discurso estranho com gestos de pajelança objetivando estabelecer algum canal de comunicação, algum reconhecimento semiótico para então os indígenas deslocarem sua atenção no sentido da religião dos padres.

O problema catequético desses padres, assim como de qualquer europeu que na época tentassem se comunicar com os indígenas e doravante se fazerem compreendidos, era encontrar algum signo capaz de ser uma espécie de porta de entrada, ou a boca mais estreita de um funil, por onde passaria todo o discurso cristão acumulado aos indígenas de modo intacto, mas até então sem sentido. Diversamente, a semiótica da mediação acabava por ser a própria mensagem quando recepcionada pelos indígenas. Ugarte (2006, p. 16-17) identificou em uma das crônicas do frei Gaspar de Carvajal o relato de uma situação certamente irônica promovida pelo chefe da expedição espanhola que pela primeira vez navegou o Amazonas, de Quito ao Grão-Pará, em 1542. Estamos falando de uma tentativa de diálogo da parte de Francisco de Orellana em relação ao cacique de uma etnia indígena posteriormente identificada como sendo os Omágua ou Cambeba. Por algumas experiências anteriores com outros indígenas no território espanhol da Amazônia, Orellana se fez acreditar que falava a língua dos omáguas com a certeza de ser exatamente compreendido. Basicamente, Orellana discursou aos índios falando de toda sua concepção cristiana de vida e de seu Deus, que segundo Carvajal em nada se fez compreender.

Somente no desdobramento de seu discurso, quando comentou que eram filhos do Sol é que os índios então se espantaram e se alegraram, já que adoravam o Sol como sendo seu Deus. Assim como ocorreu com as crianças em face do urso panda (páginas 109 e 110 deste trabalho), é um signo, por menor que seja, que pode configurar um sentido para um contexto ou paisagem mais ampla, mesmo que posteriormente seja constatado como equivocado. Digase de passagem, que os índios entenderam essa relação porque em um momento do discurso Orellana disse a palavra *Chise* que dentre vários significados próximos em outras línguas indígenas, significa, basicamente, estrela ou sol. A interpretação de Carvajal, baseado em notícias posteriores, é que os espanhóis ficaram conhecidos como “filhos do sol”. Não obstante, como chegamos a comentar sobre o governo de Deus relativo ao seu povo, os hebreus, descritos na Bíblia, identificam uma lacuna pragmática em seu poder escritural, sendo necessário também adentrar em batalhas mundanas para vencer no mundo dos céus; para convencer e se fazer compreender pelos seus fiéis. Em outros termos, Deus também precisou trabalhar muito para converter os hebreus para a condição de povo de Deus, promover inúmeras guerras semióticas, se fazer compreendido, assim como os jesuítas, herdeiros desse trabalho, tiveram de fazer o mesmo, à custa de muitos fracassos, frustrações e breves e ínfimos sucessos em relação à educação e governo dos índios.

A realidade colonizadora foi sendo constituída pela dinâmica semiótica de transformação da realidade mundana – paisagem – a fim de que essa aos poucos transformasse a realidade mental ou espiritual dos indígenas de modo a governá-los primeiramente desde fora e posteriormente desde dentro, quando o discurso católico pudesse emergir e falar desde dentro para o próprio índio, governando, se possível, até mesmo seus sonhos. Então, de gestos estereotipados aqui, de palavras soltas ali, de novos objetos acolá como a cruz, os europeus foram reconstituindo a semiótica local, regional e nacional. Em relação à linguagem escrita, ou, de modo mais geral, das palavras, se distinguindo das operações imagéticas no México, o movimento nos espaços do território colonial lusitano deu preferência, em termos de governo dos índios, à escrita e ao trabalho.

Um dos padres da missão franciscana na Amazônia, o espanhol Laureano de La Cruz, entre o ano de 1648, quando enviado à Amazônia lusitana para recuperar os territórios perdidos por inúmeros fracassos evangelizadores, deu continuidade à hipótese inicial de que os indígenas não tinham condições de governarem a si próprios, mesmo porque eram governados pelo demônio. Os índios, portanto, eram considerados objetos do demônio, enquanto os padres objetos da fé cristiana e da vontade de Deus. O sujeito cartesiano não

havia sido colocado em causa. Frei Laureano compreendia desde o início que o trabalho missionário não poderia se limitar a plantar a cruz nas terras tribais, a transformação semiótica deveria ser tão mais onipresente e ubíqua quanto se acreditava estar Deus entre os homens. O frei compreendia a necessidade de cristianizar até mesmo a toponímia dos lugares, chegando a batizar a ilha habitada pelos Omágua, até então Piramota, com o nome de São Pedro de Alcântara, significando a entrada da cruz naquelas paragens. A renomeada ilha, com uma nova toponímia, seria um lugar de irradiação de um novo modo de vida, o modo cristão de viver. O efeito dessa ação foi medido pela demanda de outras comunidades Omáguas para que o frei estendesse seu feito toponímico (UGARTE, 2006, p. 30).

O Pe. Betendorf, na aldeia Jesuíta de Mortiguara, conta em um de seus diários que se ocupava da doutrina divina e das aulas de ler e escrever para meninos. Enfrentando a falta de livros, tinta e papel, o mencionado padre preparava junto aos seus discípulos tinta de carvão e sumo de algumas plantas coloridas, visando não cessar os exercícios, possibilitando que os alunos escrevessem sobre as folhas grandes de pacoveira no lugar do papel. Escreve o padre Betendorf: “[...] e para lhes facilitar tudo lhes puz um pauzinho na mão por penna, e os ensinei a formar e conhecer as letras assim grandes como pequenas no pó e arêa das praias, com que gostaram tanto que enchiam a aldeia e as praias de letras ficando aldeia e praias alastradas todas [...]” (*apud* SILVA, 1985, p. 69). A palavra, aos poucos, muito lentamente, na verdade, vai ocupando alguns lugares, encobrendo outros signos, deixando de ser estranha na semiosfera indígena. Sendo produzida em diversos contextos, é uma das saídas para a textolatria dos padres se transformasse em uma semiosfera geral e governante dos pensamentos e comportamentos indígenas.

Silva (1985, p. 44) conta que entre os anos de 1671 e 1673 o Conselho Ultramarino, empenhado em efetivar a colonização no estado do Maranhão e Grão-Pará, resolveu investigar, por meio da novidade do questionário escrito, o posicionamentos dos líderes religiosos atuantes na Amazônia sobre sete questionamentos relevantes: a) divisão territorial por ordem religiosa; b) conveniência de expedições de resgate de sujeitos na mata que por ventura foram capturados por indígenas arredios; c) uma maneira de acordar salário e trabalho aos índios vindos do interior por espontânea vontade a convite dos missionários; d) tais índios poderem trabalhar para os colonos mediante pagamento justo; e) como proceder a distribuição dos indígenas descidos para trabalharem fora das aldeias antes de instrução para a fé; f) o governo das aldeias serem assumidos por algum índio ou portugueses leigos; g) o problema

da educação indígena jesuítica no que concerne à leitura, escrita, latim e ofícios mecânicos, em especial referente às instituições necessárias para esse tipo de encaminhamento.

Entre os posicionamentos acerca do questionamento sobre a educação identificaram as maiores convergências, apesar de os entrevistados constituírem na época um cenário diverso em termos de ordens religiosas, sobretudo na Amazônia, tais como Franciscanos, Carmelitas, Mercedários, Jesuítas, Capuchos da Piedade, Capuchos da Conceição da Beira e Minho. Ao reproduzirmos os dados abaixo com base no texto de Silva (1985, p. 45) poderemos verificar a evidência dada às operações relativas ao objeto escrita, independentemente da ordem religiosa:

[...] os Franciscanos manifestaram-se enfaticamente a favor do ensino da leitura, escrita, do latim e de ofícios mecânicos [...]. Os Mercedários [...] sugeriram o estabelecimento de uma escola central onde os filhos dos chefes pudessem aprender a ler, escrever, estudar latim e até mesmo [Teologia Moral] [...]. Os Carmelitas concordaram com o ensino da leitura, escrita, de ofícios mecânicos e até do latim [...]. Os Jesuítas defenderam os direitos do índio de aprender a ler, escrever e de se instruir nos ofícios mecânicos; quanto ao latim, consideravam acima das possibilidades de aprendizagem do índio [salvo os] que demonstrassem capacidade para tal [...].

Diferentemente do que aponta a literatura científica sobre os padres espanhóis, a América lusitana e seus missionários adotaram ações em que o problema da idolatria “dava lugar” a outras possibilidades de construção que não os templos idólatras, como capelas e igrejas, mas sim os chamados seminários que não eram outras coisas senão escolas ou colégios com fins mais ampliados e diversos em possibilidades, como é observável nos posicionamentos explícitos na citação acima: ler, escrever e exercer um ofício ou trabalho, além da formação espiritual e também como modo institucionalizado e material de governo dos índios e dos colonos. Os Franciscanos, os primeiros a chegarem à Amazônia – estado do Maranhão e Grão-Pará – em 1617, já no ano de 1626 estabeleceram um convento em Belém, que depois passou a funcionar o Colégio Santo Antônio, do qual, servindo de base, partia inúmeros missionários pelo Marajó, margem do rio Amazonas até chegar à região de Nhamundá, local onde os primeiros espanhóis teriam sido atacados por mulheres indígenas que lembravam as guerreiras Amazonas da Antiguidade grega. A investida foi tão significativa chegando ao ponto de em cada aldeia pertencente a esse trajeto ter sido constituído ao menos um hospício e uma escola primária de cunho profissional, havendo casos de escola

secundária. No Convento os franciscanos ensinavam a ler, escrever, contar (SILVA, 1985, p. 52-53).

Os carmelitas, na sequência dos franciscanos, em 1627 também já haviam construído um convento em Belém, onde passaram a oferecer cursos de primeiras letras, filosofia, teologia, solfejo, moral, cantochão, além do trabalho de moralização dos colonos, enquanto que nas aldeias mantinham escolas de ler, escrever e música aos índios. A zona de atuação dos carmelitas foi inicialmente o Rio Negro, junto aos índios Baré, Baniwa, Manau, fundando a aldeia de Nossa Senhora da Conceição de Mariuá. Posteriormente atuaram no Rio Solimões missionando entre os Cambebas, Jurimáguas, Tarumás. Essa frente na referida região tinha como objetivo barrar a ação dos padres espanhóis que desde a nascente do Amazonas nos Andes já vinham atuando na área, já que foram os primeiros a chegar (SILVA, 1985, p. 54-55).

A Ordem dos Mercedários chegaram a Belém, vindos de Quito, no Equador, em 1639, de modo que em um ano erigiram um Convento também em Belém. Apesar de espanhóis, foram autorizados atuarem na região, em especial no Rio Negro e no Baixo Amazona, essa última região viviam e vivem os índios Munduruku e Mawé. Dedicaram-se à catequese dos índios e à educação dos jovens colonos ensinando-lhes Latim e Bons Costumes. No ano de 1732, pouco menos que dois decênios antes da tomada pombalina, edificaram na Vila da Vigia um pequeno hospício dedicado a Nossa Senhora da Conceição, onde ensinavam a leitura, a escrita, aritmética, gramática latina, filosofia, teologia e solfa aos filhos dos moradores. Com o mesmo objetivo fundaram outro hospício em Santa Cruz de Cameté (SILVA, 1985, p. 55-57).

A ação dos jesuítas na Amazônia foi se dar apenas em 1636 de modo inicialmente introdutório por parte do Pe. Luís Figueiras, sendo recebido em Belém, inclusive pelos franciscanos, apesar das divergências. Saiu de lá para buscar apoio em Lisboa, conseguindo amplos apoios e concessões. Entretanto, em 1643 sua embarcação naufragou na Bahia de Marajó, sendo trucidado pelos indígenas aruans. A investida jesuítica foi retomada pelo Pe. João Souto Mayor, vindo do Maranhão por ordem do famoso Pe. Antônio Vieira, que, aliás, após um ano desceu a Belém com o intuito de fazer frente à escravização indígena pelas mãos dos colonos; assunto sobre o qual o Pe. Souto Mayor havia assinado um termo de não interferência. A ação jesuítica em Belém culminou com a expulsão dos mesmos mediante um motim organizado pelos colonos em 1661, contrariando, os colonos, uma série de Cartas Régia proibidoras da exploração escrava dos indígenas. No ano de 1662 os jesuítas retornam

sem o Pe. Vieira, mas em 1684 foram novamente expulsos. Sendo que, dois anos mais tarde o Rei assina amplos poderes aos jesuítas no interior do estado do Maranhão e Grão-Pará (SILVA, 1985, p. 59-60).

Após a insistência e o apoio da Coroa, os jesuítas, junto ao Pe. Souto Mayor, ergueram a igreja São Francisco Xavier e ao lado o Colégio Santo Alexandre. O currículo de um de seus estudantes, José Monteiro Noronha, encontrado em 1760, dez anos após o início da era pombalina, indicava que também eram ensinadas matérias como latim, filosofia racional, retórica, teologia especulativa, moral, geometria e física. A referida estrutura abrigava ainda capela doméstica, biblioteca cujo acervo reunia, em 1718, o número de 1263 volumes, onde eram também oferecidas oficinas de encadernação de livros, salas de aula, farmácias, quartos, refeitórios, cozinhas, casa de hóspedes, casa dos servos, carpintaria e depósitos. 1731 foi o ano em que os jesuítas construíram uma casa na Vila da Vigia, segundo contam, por demanda dos moradores em prol dos estudos de seus filhos. Até 1740 a casa ficou dependente do Colégio Santo Alexandre, mas, nesse mesmo ano assumindo independência com sua biblioteca cujo acervo chegou a girar em torno de 1010 volumes, salas de aula e oficinas (SILVA, 1985, p. 60).

Um ano antes da tomada pombalina de 1750, um padre chamado Gabriel Malagrida instalou um Seminário homenageando Nossa Senhora das Missões, também em Belém. Tal instituição já havia sido anunciada e demandada algumas vezes por parte dos superiores jesuítas. Por indicativo do Pe. Jodoco Peres, 1679, seria um seminário para abrigar os filhos dos brancos que até então tinham de conviver com a nudez das mulheres índias no interior de suas casas onde trabalhavam. No seminário eles morariam e se instruiriam nas letras e doutrinas. Mas, em 1719 algumas cartas apontam para a criação de um seminário voltado para os jovens indígenas, em especial do Conselho Ultramarino representando a Majestade portuguesa. O Pe. Jacinto de Carvalho escreve de Lisboa ao Superior do Maranhão dizendo estar aguardando a construção do Seminário com o fim de criar índios para sacerdotes, apesar dos risos que essa intenção poderia provocar nos colonos, mas se caso a esse ofício não seguissem, que então serviriam para catequistas. Um ano após a tomada pombalina o Seminário foi extinto surgindo em seu lugar o Seminário Eclesiástico sob a orientação do Bispo D. Miguel de Bulhões (SILVA, 1985, p. 62-63).

Os padres Capuchos aportam em Belém ao final do ano de 1693, deslocando-se para Guarupá, logo tornada sede de suas missões. Na repartição territorial das ações missionárias em face das várias Ordens religiosas no Amazonas os Capuchos ficaram com Nhamundá,

Xingu, Trombetas e a região de Guarupá. Edificaram convento em Belém e Guarupá, onde acolhiam indígenas para o sacerdócio e outras oficinas, estabelecendo hospícios ao logo de seus limites territoriais que aos poucos foram sendo estendidas para aldeias como Mangariba, Caiá, Conceição, Iari, Tuari, Urumacu, Sorubiu, Pauxis, Muturu, Gurupatuba. Todas essas aldeias correspondem ao que hoje vemos os municípios de Obidos, Alenquer, Porto de Mós, Monte Alegre, Faro e Nhamundá (SILVA, 1985, p. 63-64).

Todos esses conventos, seminários, escolas, colégios tinham como fio condutor a escrita, sua produção e sua leitura; apesar das divergências entre as ordens ou especificidades do público, fossem índios, colonos ou comerciantes. As cartas dos superiores régios, em Portugal ou mesmo no Brasil orientavam o trabalho com a escrita até mesmo com mais ênfase, quem sabe por ser mais garantida a escrita em relação ao ensinamento da própria doutrina cristã aos índios, já que existia a dúvida sobre a capacidade dos índios se apossarem da verdade divina.

Alguns padres jesuítas do Maranhão e Grão-Pará chegaram a iniciar um processo de abandono dos ensinamentos básicos de escrita e leitura aos índios e colonos em prol dos estudos de Latim, o que levou a receberem uma carta repreensiva do Padre Geral, em 1730, sobre serem as escolas de ler e escrever mais úteis e necessárias que as “Classes de Latim”. Em uma discussão sobre autorizar ou não um curso de filosofia no Colégio Santo Alexandre em Belém, já que atividades desse tipo deveriam estar concentradas no Colégio dos Jesuítas do Maranhão, o Padre Geral autoriza, mas, para tanto, lembra a todos que: “E porque sabemos que o Colégio Maranhense é bom para os estudos das letras, os Nossos dediquem-se ali ao cultivo das letras” (SILVA, 1985, p. 71). A continuação do documento comunica que serão ministrados cursos teológicos e filosóficos no Colégio paraense se caso no do Maranhão não tiver vagas suficientes, mas tão logo abrirem vagas, que o curso seja oferecido no Colégio Maranhense.

Essa breve apresentação da história da ação missionária no Brasil Colônia tem como intenção demonstrar a presença que esse objeto, a escrita, ocupa desde a origem na educação, mas de modo mais importante neste trabalho, sua presença na relação entre colonizadores e indígenas, diferentemente das batalhas e guerras idolátricas instituídas na América espanhola. É preciso frisar que a literatura científica edificada sobre esse assunto permite compreendermos que essa presença da escrita, isto é, da história desse objeto no Brasil e, especificamente, na Amazônia tem forte aspecto doutrinário certamente distante do real efetivo, ou melhor, da realidade que se tentou configurar a partir da doutrina das Missões. O fato é que os

desdobramentos não doutrinários da escrita no Regimento das Missões são historicamente escassos ou restritos a comentários dos padres em suas cartas sobre um ou outro indígena descrito como afeito ao trabalho com as letras, além dos comentários ou elogios generalizados dos índios como exímios aprendizes das letras, das artes, da música e dos ofícios.

Mas, se a doutrina acerca a textolatria é identificada como pura produção textual ou imaginária dos missionários, qual a vantagem em conhecer esses aspectos? Primeiramente porque tal investida não foi de toda fracassada em sua época, apesar dos resultados mínimos. Segundo, porque tal empreitada não se encerra com os missionários católicos. Em terceiro lugar, o fato de a escrita não ter se popularizado entre os indígenas ou entre os brasileiros de uma forma geral não significa a ausência de influência desse objeto nas dinâmicas de transformação da vida das pessoas desde os primórdios da colonização, em especial no caso da legislação. Ou seja, sobre esse terceiro aspecto, podemos perceber que a escrita atingiu a façanha de se fazer indispensável até mesmo na vida daqueles que a ignoram, chegando ao ponto de esses que a ignoram receberem um nome em relação a ela, já que antes dela ou sem ela nada teriam dessa identidade: ágrafo ou analfabeto. O processo de semiotização da realidade indígena pela escrita, inclusive, sofre uma pausa ou mesmo retrocessos quando da era pombalina, porém sem nunca deixar de estar presente, sendo retomada com toda força no século XX com os missionários evangélicos e posteriormente pelo próprio Estado brasileiro contemporâneo em relação aos indígenas.

Há estudiosos que pensam ainda, com os quais estamos de acordo, a escola, de um modo genérico abarcando as instituições educacionais de nomenclaturas e categorias diversas, vem se mostrando, tanto para estudos sincrônicos quanto diacrônicos, objeto “[...] privilegiado para a análise antropológica observar o embate do projeto civilizatório idealizado pelos colonizadores (plano do discurso edificante dos frades e dos projetos indigenistas do governo) e a realidade conflituosa das relações sociais produzidas na situação de aldeamento” (AMOROSO, 2001, p. 134). Para este trabalho essa articulação recai positivamente sobre a terceira vantagem apontada acima sobre conhecer o processo histórico doutrinário das missões religiosas e seus projetos educacionais. Pensamos que no interior dessa relação entre realismo ideal e real, não percebemos uma pura idiotia das partes, mas uma dialética semiótica, ou ainda melhor, sintomática. Queremos dizer com isso que apesar de o ideal educacional missionário, enquanto semiótica mental, não ter sido reproduzido no âmbito da semiótica mundana, não significa afirmar uma pura anestesia do real em relação ao ideal e vice-versa.

Torna-se imprescindível notarmos que embora o real não tenha refletido exatamente o ideal missionário, ele refletiu alguns de seus signos, mas sempre de modo interpelado pela semiótica do real, constituído, inclusive, por outras noosferas. Não obstante, essa dialética mostra ou explica um pouco sobre os motivos que levaram boa parte do ideal missionário ainda se manter em ritmo de produção até nossos dias atuais, implicando o realismo da mente, ou seja, sua independência em relação ao realismo do mundano. Ou seja, veremos mais à frente que a semiótica mental no plano do governo e do poder Ocidental sobre os índios, o qual podemos chamar de estrutura, agora nas mãos de uma entidade conhecida como Estado Nacional, edificada no seio do Capitalismo, localizado na infra-estrutura enquanto sistema econômico hegemônico, não cessa de se reproduzir apesar a realidade mundana estabelecida em sua temporalidade e muitas vezes em detrimento dessa mesma realidade e tantas outras situações a favor dela.

Estamos lidando com um problema crucial para a filosofia e antropologia política, bem como para as teorias do conhecimento ou epistemologias, qual seja: em que medida as condições materiais externas ou mundanas influenciam – ou determinam – as produções mentais enquanto produções internas, isso em termos de uma teoria do conhecimento? Do ponto de vista político e econômico a pergunta é aquela que há muitos anos vem lançando o marxismo: até que ponto a infra-estrutura – o trabalho – influencia – ou determina – a estrutura – a consciência? Sendo que essa pergunta envolve ainda mais duas: até que ponto a estrutura é dependente ou independente da infra-estrutura? Até que ponto a estrutura influencia – ou determina – a infra-estrutura? A base de todas essas perguntas está no clássico questionamento que movimenta todas as epistemes sociológicas e antropológicas, qual seja: o que é a sociedade? Não obstante, é sobre essa pergunta que a historiografia enfrenta uma série de problemas sobre seu objeto de investigação em face dos limites de suas metodologias: a historiografia estuda a sociedade no tempo por meio de documentos, de modo que esses documentos devem representar ou re-apresentam no tempo presente o que é ou o que foi uma dada sociedade.

Todavia, acerca desse ponto deve-se perguntar: o que representa os documentos históricos? Ao longo dos estudos epistemológicos ou filosóficos sobre a historiografia em específico e a história de um modo geral, notou-se que os documentos poderiam estar mentindo, omitindo ou criando fatos imaginários como tendo ocorrido fora da mente no campo das relações mundanas. O curioso é que essa mesma pergunta recais sobre a sociologia e a antropologia em seus estudos sincrônicos. Se os sociólogos e antropólogos observam

geralmente comportamentos presentes de modo “direto”, isto é, não mediado por tecnologias, mas apenas por teorias, são esses comportamentos o equivalente aos documentos do historiador. Compreendem-se tais comportamentos as conversas, as tarefas, os rituais, os cantos, as histórias, o trabalho, a sexualidade, a educação etc., levando-nos a perguntar: o que representa o comportamento? A sociedade? Por causa disso, o documento na historiografia ou o comportamento na sociologia e na antropologia são colocados entre serem meios de acesso ou serem eles próprios objetos de investigação – questionamento e crítica – do cientista, destacando uma localização central e ascendente da epistemologia como ciência da ciência ou filosofia da ciência.

A conclusão a que se chegou é que os documentos e os comportamentos re-apresentam sempre no presente perspectivas sobre supostos fatos passados, sendo que, às vezes ou muitas vezes tais documentos são propriamente fatos sincréticos de sua própria realidade ou de alguma realidade mundana ou mental em dialética com outras realidades mentais e mundanas, mas sempre de modo criativo, inventivo ou, por que não, ideológico. De qualquer modo, chegou-se também a um momento científico que se identificou que os documentos, mesmo fictícios, influenciam a realidade mundana da história, da sociedade e dos sujeitos, bem como outras realidades mentais, como é o caso dos romances ficcionais ou, para sermos mais exatos, das narrativas em geral, sejam elas de quais gêneros forem. A diferença entre documentos e comportamentos na tradição científica que considera a relação entre sujeito e objeto; essência e fenômeno é que o documento é representante indireto de uma realidade, enquanto o comportamento seria o real direto, como se o objeto ou o signo próprio representasse a si mesmo.

As críticas das sociologias e antropologias sobre a história recaem justamente sobre a hipótese de que as primeiras estariam lidando com o real e a história com os documentos no sentido daquilo que Flusser coloca a escrita (textolatria) ou a imagem (idolatria) como biombos, ou, para retomar Nietzsche e os gregos, o Véu de Maia que encoberta toda a verdade, a nosso ver, toda a possibilidade de realismo. Entretanto, perspectivas como as pós-estruturalistas, neopositivistas, pós-modernas e neopragmatistas entendem que o ponto irreduzível da realidade é a narrativa ou texto, sendo o comportamento uma narrativa e que, portanto, não existe verdade fora de um texto social ou psicológico. Sem embargo, ficamos diante da hipótese da realidade como narrativa tentando compreender em que medida os documentos diacrônicos e os comportamentos sincrônicos se configuram como modelos ou como reproduções de um modelo governante/cibernético mais profundo, alhures, com disse o

estruturalismo. Ora, pensamos que toda narrativa pode ser um modelo, assim como pode obedecer a um modelo, mas que o engano do estruturalismo foi acreditar que exista um modelo estrutural absoluto e originário e governante, em vez de modelos relativos e inter-relacionados, às voltas dos quais é extremamente mais difícil conceber um governo a partir de nossa episteme política tradicional constituída por governos centralizadores e verticais.

A respeito de toda textolatria missionária em prol da configuração de uma realidade europeia na América, com seus filósofos, retóricos, gramáticos, padres, advogados, poetas etc. discutindo palavras e lendo textos em espaços públicos, privados e institucionais, percebemos que a colonização se dá dialeticamente nas tramas infra-estruturais da vida indígena e colonial, bem como do reinado: os problemas econômicos. A despeito das investidas textólatras, a oralidade multi-étnica e multilíngue na Colônia se desenvolveu com maior rapidez porque consistia no principal veículo de comunicação comercial, além de outras estratégias, com predominância das línguas nativas, principalmente da língua geral. Villalta (1997, p. 335) argumenta de um modo geral, “[...] que os europeus manipulavam a diversidade linguística indígena e procuraram, ao mesmo tempo, conhecer as línguas nativas. [...] No início do século XVI, via-se, aqui e acolá, a presença das línguas portuguesa, francesa e castelhana”. Na prática, pela força e ubiquidade da semiosfera indígena diretamente ligada à sobrevivência econômica ou corporal dos europeus aqui na América, esses foram se indianizando mais que os índios se ocidentalizando. Villalta (1997, p. 335) comenta ainda que com o avanço da presença da Coroa e da Igreja na Colônia, os primeiros colonos resistiram em abandonar costumes e línguas gentílicas, o que não quer dizer que com os índios viviam eles em paz.

No final das contas o problema da conversão das almas, das sensibilidades, dos comportamentos, da economia enfrentava um problema infra-estrutural no começo da colonização. A textolatria bíblica estava dependente de uma mudança infra-estrutural mais profunda e de transformações estruturais mais explícitas no campo da semiosfera paisagística e ritualística no contexto da Colônia. Villalta (1997, p. 334) articula geografia e tempo, que em relação às:

“[...] 'línguas gerais' são bastante matizados, variando em conformidade com as diferenças numéricas entre as populações indígenas [...], africanas e portuguesas; o peso das atividades econômicas voltadas para o mercado externo; a força dos interesses missionários; o grau de desenvolvimento urbano; e o empenho das autoridades laicas em difundir o português [é que

tornou possível a mudança cada vez mais radical da vida colonial que aos poucos, com rupturas e continuidades, foi se transformando em brasileira].

Villalta (1997, p. 324) defende, por exemplo, que os lugares onde ocorriam processos educacionais diversos eram múltiplos, inversamente ao que se imagina sobre os espaços mais bem definidos pelos missionários e educadores como no caso da instrução escolar e dos livros. Esse ponto de vista mostra que um estudo que se debruce profundamente sobre educação missionária colonial tenha a falsa impressão de ter sido efetiva e maciça, quando que na verdade essa noção é transmitida pela vasta literatura doutrinária que prometeu e planejou mais do que cumpriu, mesmo por que era impossível cumprir para além da psicologia missionária e seu escritos em relação à vida mundana de indígenas. Não obstante, é essa semiosfera textual ideologicamente encobridora das realidades educacionais indígenas é o que nos preocupa na confrontação com o que nossos olhos veem, nossos ouvidos ouvem, nosso corpo sente, nossa inteligência entende. Como disse Bachelard (2001, p. 258): “Para quem conhece o devaneio escrito, para quem sabe viver, plenamente viver, ao correr da pena, o real está tão longe!” Servindo àqueles cuja pena corre para longe do real educacional indígena, em especial nossos legisladores, qual o limite para a imaginação poética se transformar em ideologia política na sociedade atual? Ora, o cidadão ideal. Conforme Mészáros (2006, p. 170): “A 'legalidade' é esquadrinhada com a medida do '*homem médio*', isto é, o '*homem público*' abstrato [...]”. O estudioso marxista ainda reforça: “A legalidade institucionalizada só pode relacionar-se externamente com o homem como homem abstratamente público, mas nunca *internamente* com o verdadeiro indivíduo”. Em relação ao Estado somos uma espécie de descrição interpretativa determinada a partir de um ponto de vista: econômico, educacional, religioso, institucional etc.. Como ídolos baconianos impedindo a apreensão de outras possibilidades do objeto mediante a produção de novas situações materiais. Aliás, as ações missionárias tiveram de conviver: “Sob o fundamento geral da desigualdade, [pois] as formas de utilização dos índios nos projetos coloniais transformaram os povos indígena em populações desprovidas de terras, de cultura, de autodeterminação” (SILVA, 1996, p. 108). Por trás de boas intenções e palavras cristãs emerge a miséria e uma filosofia miserável cuja práxis é impor identidades abstratas a partir do emudecimento do outro e a localização funcional do índio na nova sociedade.

Da era pombalina em diante os índios passaram a serem vistos, cada vez mais, como mão-de-obra, chegando até mesmo a serem colocados como recrutas ou soldados do exército, demonstrando as primeiras noções em torno do Estado Nacional. No ponto a seguir,

tentaremos demonstrar como o governo dos índios se deu e se dá não restritamente por idolatrias ou textolatrias estruturais, formando essas uma boa parte, mas sem as ações econômicas e corporais por meio da semiótica do trabalho no seio da infra-estrutura, suas eficácias ficariam muito reduzidas ou quase nulas. Nas palavras de Augé (1998, p. 111), sabe-se “[...] muito bem que o imaginário tem sua própria eficácia, mas, do ponto de vista das lutas históricas, podemos nos perguntar se ele não é mais um instrumento que uma finalidade, ou, mais exatamente, se ele nunca se confunde com os fins que lhe são associados”. Em outras palavras, a escrita vai aos poucos constituindo tanto uma semiosfera explícita, quanto uma semiótica aplicada às estratégias mais realistas do poder.

5 BREVE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO INDÍGENA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: O PONTO DE VISTA COLONIAL

Vimos que uma das formas de destruir uma cultura e sobre seu povo exercer alguma outra forma de governo é empreender a destruição ou controle de seus signos, que diferentemente do que muitos pensam ser o controle das representações descoladas do real no âmbito das estruturas, ao menos entre os indígenas ou para com eles, destruir signos significa destruir as coisas, os objetos, as práticas, as tarefas, a realidade mundana e material como um todo, mesmo que dispersa nas particularidades do cotidiano dos “a fazeres” e “a pensares” indígenas, como se os signos fossem meras representações arbitrárias das coisas e não partes identitárias das próprias coisas. Como diz Lévi-Strauss (1989, p. 95) sobre a relação entre os conceitos de signos e de objetos para as sociedades tribais, “[...] o prato em si, o recipiente no qual um homem consome sua alimentação, [...] constitui ao mesmo tempo uma mensagem, decifrada pelo destinatário [...]”. Sobre esse aspecto da materialidade dos signos, Vainfas (1995, p. 32) comenta sobre uma das conclusões de Gruzinski acerca da idolatria dos astecas, que “[...] falar de idolatria é também tentar [...] não se ater a uma problemática das 'visões de mundo', das mentalidades, dos sistemas intelectuais, das estruturas simbólicas, [dos modelos] mas considerar também as práticas, as expressões materiais e afetivas de que ela é totalmente indissociável”.

Da mesma forma, o problema da vida material cotidiana no período colonial não se restringiu às destruições e conversões da semiótica indígena. Os colonos, principalmente, sofreram um bocado devido à semiosfera irreconhecível acerca da qual o sujeito só poderia se ver como ignorante e quase impotente. Transformar a realidade da colônia não tinha apenas como função converter os indígenas para a Igreja, a Corôa e o comércio colonial, mas, quem sabe, principalmente para melhorar a vida do próprio colono, além de ser uma forma de preparação para os demais que estavam por chegar. Aldranti (1997, p. 111), estudando os modos de vida privada e doméstica no início da Colônia encontrou características primitivas acerca da construção dos lares e de sua manutenção por meio do trabalho, excluindo qualquer preocupação com requintes. Os costumes antes vividos no Reino se tornavam impossíveis no contexto colonial, provocando inúmeros problemas humanos por conta disso. Mesmo no século XIX são vastos os números de relatos sobre o contentamento quando algum elemento europeu se fazia presente no Brasil.

Note-se o deslumbramento de Maria Graham ao visitar, pouco tempo após a independência, o solar da baronesa do Rio Seco, no Rio de Janeiro, o qual possuía salão de baile e de música, gruta, fontes e inúmeros relógios expostos, resultado das transformações que ocorreram na corte após 1808 e se espalharam por outras regiões (ALDRANTI, 1997, p. 112).

Sem embargo, é justificável o desespero dos colonos diante da proteção jesuítica sobre a escravidão dos indígenas na Amazônia, onde os escravos negros só chegarão anos mais tarde. Conforme Silva (1996, p. 68): “A caracterização geográfica, econômica e cultural da região amazônica é processada através das condições de situações de desigualdade e subalternidade dos povos indígenas [como negócio interno, na Amazônia] [...]”. Para Freire (1987, p. 39-40, *apud* SILVA, 1996, p. 69):

Os índios sempre foram considerados como uma 'droga do sertão'. Mas eles constituíam uma 'droga' especial, porque eram os únicos capazes de produzir outras 'drogas'. Enquanto os índios eram abundantes e estavam localizados em zonas de fácil acesso, não houve nenhuma preocupação com a sua reprodução, pois eles eram facilmente substituídos por outros. No entanto, com o extermínio de milhares de índios e a fuga de muitas nações para as cabeceiras dos rios, a Coroa portuguesa começou a se preocupar também com a sua extinção. [...] A economia colonial em expansão, com a criação de novos engenhos de açúcar, fazendas de gado, plantações de café, olarias, salinas, salgas de peixe e coletas de drogas do sertão. [...] exigia um aumento de força de trabalho.

Em um estudo sobre o desenvolvimento econômico do Brasil desde seu período colonial até segunda metade do século XX, Brito (1980, p. 135) é taxativo ao dizer que apesar dos argumentos jesuítas de catequese por meios brandos devido à ignorância do índio acerca da escravidão, os contatos com os índios se deram de modo predatório e abominável. O descimento dos índios, sendo o mesmo dizer sua escravização, era realizado de modo violento. Temos de pensar que a paisagem indígena era comunitária ou mesmo familiar: havia crianças, velhos, mulheres, jovens, homens, mulheres, mães, pais, avós, tios, tias etc.. Enquanto a paisagem inicial dos portugueses era constituída por homens, desbravadores, ambiciosos, pecadores, comerciantes, soldados etc. nos primeiros anos da conquista. Longe de suas comunidades, de seus velhos, de suas crianças, mães e mulheres, quem sabe, se fazerem valentes a revelia de toda a moral. Nos descimentos, corrente no pescoço, o açoite, o tronco, os suplícios, o estupro, os martírios eram os destinos possíveis dos indígenas. Brito (1980, p.

204) argumenta que o trabalho indígena sempre fora intenso entre dias e noites sob a vigília de feitores. Era uma peça como o negro africano; tinha preço de escravo, a compor as estratégias de colonização.

Tornou-se lugar comum na historiografia da Amazônia considerar a realidade indígena colonial, seja durante o Regimento das Missões, seja no Regimento do Diretório, como obtendo um desenvolvimento radicalmente discrepante das histórias das doutrinas missionárias. Desse modo, os projetos religiosos para Amazônia – Maranhão, Grão-Pará e rio Amazonas – devem ser considerados como efetivados parcialmente e de modo algum como fracasso, mas cuja coerência só aparece nos textos. Apesar dos missionários, sem exceção quanto à Ordem, terem se declarado fracassados na tarefa que inicialmente se propuseram de catequizar os índios e pela fé governá-los, fazendo uso de instrumentos como a leitura, a escrita, a contagem, a oração e os ofícios; é inegável que os padres construíram uma fundamental estrutura para a execução do plano que aos poucos se cumpria até chegar a um termo, não absoluto, mas a um termo. Quem sabe os catequizadores estavam esperando uma história linear de colonização das almas e acabaram por encontrar um tempo dialético e tridimensional, já que, eram inegáveis, os próprios motivos das navegações não se resumia à vontade de salvar almas além-mar, mas a tantos outros interesses dos quais não poderiam se separar.

O que os colonizadores não compreendiam na época é que por mais que existissem contradições internas entre colonos, padres e Coroa, essa tríade estava sendo constituída de um mesmo lado oposto aos indígenas, mesmo que por efeitos colaterais provocados pela tentativa alquimista de resolver aporias, em vez de promover intervenções mais aplicadas. Os conquistadores nunca chegaram a perceber, quem sabe, que na verdade os colonos não atrapalharam os jesuítas, assim como esses não foram maléficis aos colonos, não obstante ambos não estavam exatamente contra o Rei por interesses próprios. Compreendemos que por mais particulares e divergentes que fossem os interesses desses três elementos, faziam eles parte de uma mesma construção narrativa histórica, a construção de um ego, segundo a semiótica de Peirce, recém chegado às novas terras. Concomitantemente às incompletudes, discordâncias e fracassos de padres, colonos e governantes, a semiosfera indígena estava ruindo cotidianamente não só por sincretismos, interculturalidades, aculturação, mas em grande parte por mortes, matanças, escravização. Apenas porque os colonos, considerados ignorantes e mercenários, desceram os índios para escravizar e explorar contra as leis Régias é que as missões e o Estado se vingaram tempos depois.

O exemplo dos conflitos índio-hispânicos em torno da idolatria, como expõe Vainfas (1995, p. 34), os conflitos índio-lusitanos também oscilavam da guerra cósmica à luta armada. Assim, dentre essas ações de extirpação dos ídolos ou qualquer outra prática contra os indígenas, devemos dar especial atenção à destruição ou extinção dos atos, dos a fazeres, dos saberes engajados nas tarefas, dos fatos sociais constituintes a uma realidade semiótica constituída por cenas transitivas e intransitivas. Essa ação se incide diretamente sobre o universo do trabalho indígena, trabalho como o fundamento de toda mediação entre os humanos e entre esses e a natureza não humana. A paisagem semiótica, portanto, é toda a dinâmica da vida indígena, como personagens de um filme cujos significados das cenas podem ser subjetivos e objetivos. Pensando sobre a colonização lusitana na América, apesar dos grandes empreendimentos missionários em termos de governo legal dos indígenas, o fato que se constata teoricamente é que o projeto jesuíta certamente não teria funcionado se não fosse um dos elementos que internamente ao movimento de colonização se lhes apresentava como contraditório ou mesmo combatido; os colonos e comerciantes.

Como sabemos em relação aos índios na colônia lusitana, em especial na Amazônia, os missionários das Ordens religiosas tinham por lei, responsabilidade e obrigação proteger a liberdade dos indígenas em face do trabalho compulsório e da escravidão. Circularam Cartas Régias alertando os moradores do norte sobre estarem proibidos de colocarem indígenas para trabalharem sem um justo salário. Esse direcionamento dado aos jesuítas e por eles próprios relativo à vida indígena, foi causa de muitos conflitos com os colonos e comerciantes, sobretudo na Amazônia. Por mais que seja difícil acreditar após tantos relatos e críticas lançados ferrenhamente contra o processo de colonização enquanto absolutamente negativo para os indígenas, o que a história conta é que os jesuítas foram fundamentais para a proteção de alguns aspectos culturais dos indígenas, principalmente – ou estritamente? – a língua, apesar de serem acusados de terem sido os principais destruidores das culturas indígenas.

Não estamos propondo defender ou camuflar a participação dos missionários na destruição de inúmeras culturas, mas desejamos alertar para o fato de mesmo que os jesuítas fossem inimigos dos colonos e comerciantes, esses últimos foram tão fundamentais para o desenvolvimento daqueles, quanto a recíproca é verdadeira. É necessário admitir que o campo de atuação originária do cristianismo na América nunca poderia ter provocado os efeitos que provocou estando ele atuando sozinho. Os colonos foram fundamentais por terem sido o motor principal das destruições culturais dos indígenas por meio da violência e da exploração via escravidão, apesar da proibição Régia. Estamos dizendo que as alterações estruturais e

culturais na vida indígena estão intimamente ligadas e determinadas pelas alterações na infraestrutura da vida tradicional e não o contrário, ou seja, os manejos estruturais e imaginários provocados pelos jesuítas e também pela Coroa. Em relação à cultura, ao imaginário e à estrutura econômica é uma força bruta. Em outras palavras, não foi a textolatria dos colégios e das leis que possibilitou o desenvolvimento econômico colonial, mas o contrário. Devemos ficar impressionados como essa força chamada comércio e economia é a mediação primeira dos contatos. Nesses encontros, os objetos constituem os signos principais da identidade do ser. O comércio é anterior às trocas linguísticas mais bem elaboradas. Ele próprio constitui uma língua pragmática.

Apesar dos investimentos de destruição e controle do imaginário e das estruturas indígenas, com estratégias geográficas, arquitetônicas e pedagógicas dos missionários, construindo seus colégios, conventos, seminários, escolas etc. em prol de uma textolatria grafocêntrica em torno das atividades de ler, escrever, contar e rezar, as quais eram os princípios governantes de tais instituições independentemente da Ordem religiosa, as mudanças projetadas pelos missionários não ocorreram na Amazônia, porém, sendo inegáveis as transformações realmente ocorridas em detrimento da doutrina católica, a nosso ver vinculada à noção de textolatria, sem, contudo, dispensar essa hipótese. Ou seja, as transformações sociais, políticas, culturais e econômicas da Amazônia ocorreram por outras vias além daquelas propostas pelos religiosos no sentido de constituir o governo dos índios por meio da instrução da escrita voltada para a fé e se possível para a multiplicação da fé. Nesse contexto, constatamos um dado certamente vivo até nossos dias: a oposição entre mundo da escola e o mundo do trabalho, sendo justamente esse o ponto de atrito entre colonos e jesuítas, em que as ações sobre o trabalho, por parte dos colonos, é a força bruta exercida sobre os indígenas.

Um dos motivos impulsionadores das Grandes Navegações às voltas de 1500 foi a crise econômica que alguns países da Europa estavam passando pela escassez de comércio de compra e venda de mercadorias. Os homens livres que vieram tentar a vida no Novo Mundo tinham por finalidade enriquecer ou sair da falência, inclusive a Coroa portuguesa. Em termos brutos, a caça era ao tesouro, ao ouro e a pedras preciosas. A religião vinha como amuleto, para alguns, como fundamento para outros. A agricultura, por exemplo, é uma opção secundária. Carregando esse objetivo, os colonos não poderiam desejar dos índios senão sua mão-de-obra, de preferência escrava ou compulsória. Os colonos eram europeus, mas de modo algum instruídos nas letras, nas artes, nas leis e na fé, como os próprios jesuítas

confirmaram várias vezes, inclusive tendo o colono como um problema para o projeto eclesiástico na colônia. Já os jesuítas, acompanharam as Grandes Navegações a fim de catequizar e, salvo algumas possíveis exceções, eles não eram mercenários, portanto, sendo capazes de sustentar certa ética em nome da Igreja acima do nome da Coroa, embora prejudicial para a vida dos nativos. O objeto era a conversão dos subestimados gentios. Com efeito, a conversão até então só conhecia um caminho, o da instrução textual e oral herdada da escolástica. Mas, como exatamente? Por meio do contato com a palavra de Deus, a Bíblia. Único contato verdadeiro, diga-se de passagem, segundo a tradição bíblica. A oralidade dos padres, assim como suas idolatrias, compunham um conjunto em função da Sagrada Escritura.

Na chegada do século XVIII Portugal estava com uma economia sujeita a flutuações de seu comércio colonial, pois se encontrava dependente de matérias-primas coloniais. Quando da descoberta do ouro e do diamante nas Minas Gerais, cujo apogeu se deu no primeiro ano da era pombalina, Portugal já estava dependente da Inglaterra país para onde foi escoado todas as riquezas minerais recém descobertas. Pombal, influenciado pelas ideias iluministas e pelo nepotismo esclarecido, tentou empreender a modernização lusitana de suas colônias no âmbito das instituições sociais, políticas e econômicas, onde encontrou problemas a serem enfrentados em relação aos anos de dominação pela Igreja Católica. A política pombalina influenciou diretamente alguns desenvolvimentos na Amazônia, mesmo porque o Maranhão e o Grão-Pará eram os únicos estados vinculadores diretamente ao governo da Metrópole, que com o governo de Pombal ficaram sob o governo de seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado entre os anos de 1751 e 1759, sendo que no penúltimo ano elaborou o Regimento do Diretório em substituição ao antigo Regimento (SANTOS, 2002, p. 44-45).

Com relação aos indígenas o Regimento dos Diretórios incidiu diretamente sobre o Governo geral dos índios, o qual anteriormente estava todo a cargo dos jesuítas, agora esses últimos ficam apenas com o governo espiritual dos gentios, enquanto o governo temporal, ao estilo liberal e positivista, passou a ser exercido pelos juizes ordinários, vereadores e oficiais de justiça e nos aldeamentos indígenas por um diretor local. Se anteriormente os jesuítas tentavam proteger os indígenas do trabalho para a economia particular, a política colonial se tornou voltada para a exploração da mão-de-obra nativa, sobre a qual ficou proibido o estabelecimento de relações de trabalho via tropas de resgate, algo mais rigidamente proibido pelos jesuítas em termos doutrinários. Os indígenas passaram a ser vistos como trabalhadores livres, assalariados e súditos do Rei de Portugal, mas mediados pelos diretores que

começaram atuar nos aldeamentos. Para tanto, por ter como característica principal, a política pombalina, a integração ou uma ideia mais próxima de Estado Nacional, foi proibido aos índios o uso da língua materna e do *nheengatu*, servindo o mesmo para os colonos, obrigados à língua portuguesa (SANTOS, 2002, p. 50).

O Regimento do Diretório inverte a visão missionária sobre o indígena como sendo um ser capaz de aprender as tarefas da cristandade e da civilidade, considerando em alguns casos a possibilidade de alguns mais bem dotados chegarem ao posto de sacerdotes. O regime interpretativo de Pombal, aplicado à realidade da Colônia, ainda mais na região norte, é um tanto quanto catastrófica e radical sobre um processo que há mais de duzentos anos vinha ocorrendo. Os indígenas passam a serem vistos cada vez mais como condenados a uma inferioridade eterna, positiva. A visão positivista constata “[...] rusticidade, ignorância e inaptidão para o autogoverno dos índios, contra as necessidades de civilidade, da conveniência e da racionalidade da intervenção do Estado” (SILVA, 1996, p. 70). A realidade indígena é interpretada como desordeira e primitiva, fazendo refletir a necessidade de sobre ela impor noções de equilíbrio, justiça, igualdade por meio da alternância entre prêmio e castigo como forma de regulamentação da ordem interna a ser estabelecida pelos Diretores das aldeias e povoações. Da língua portuguesa às vestimentas, os índios passariam ter de se transformar (SILVA, 1996, p. 71).

Na prática, os indígenas são re-educados e re-formados nos espaços de trabalho não-indígena, assim como sempre foram na educação tradicional, fosse na lavoura, fosse no ambiente doméstico privado, tal como vinha ocorrendo com os escravos africanos. É indispensável sabermos que em detrimento de todo investimento missionário, o mundo educacional escolar ou colegial, basicamente centrado em exercícios letrados, passa a configurar demandas mais propriamente indígenas nos últimos anos do século XX. Antes disso, desde o início da colonização, passando pelas eras pombalina, republicana, militar e democrática do Estado brasileiro, as autoridades realizavam o esforço de tentar convencer os indígenas, mas também os colonos, a frequentarem os ambientes escolares (RIZINNI, 2006, p. 138). É plausível dizermos que os indígenas se escondiam dos olhos e das mãos do Estado. Rizinni (2006, p. 140) ensina que a população chegava a ser acusada de se embrenhar em lugares na mata onde os olhos do governo dificilmente chegaria, mesmo com a promessa de ações benéficas.

A educação tradicional envolvia como imaginamos outra semiótica da realidade mundana e espiritual. Desde aquela época, problema não sanado até nossos dias na região

amazônica, as escolas próximas às aldeias ou áreas rurais sofriam com o abandono sazonal por parte dos alunos, os quais acompanhavam o movimento das águas no sentido da sobrevivência. Quanto mais preocupadas com a infra-estrutura tradicional do plantio, da pesca, da caça etc., tão mais independentes do governo para educar filhos as comunidades indígenas permaneciam. Em uma expedição pelo Rio Negro, um engenheiro afirma em seu relatório ao Presidente da Província que não havia instrução no rio Negro, pois: “Os moradores não querem mandar seus filhos para a escola. [...] antes querem, dizem eles, que seus filhos aprendão a caçar e a pescar do que a ler (COELHO, 1861, p. 22, *apud* RIZINNI, 2006, p. 140).

Rizinni (2006, p. 149) certifica que: “Ao contrário das escolas públicas, que podiam ser instaladas a partir das demandas dos moradores, as instituições para desvalidos e índios nasciam do empenho de autoridades públicas, eclesiásticas ou filantropos”. Esse tipo de fenômeno demonstra como as políticas, que podem ser chamadas de públicas, para os indígenas na época eram planejadas e realizadas a revelia em nome dos indígenas. Sobre isso, é preciso ponderar até que ponto esse quadro se alterou em relação aos dias de hoje. Vemos que muitas ações governamentais são instauradas à revelia dos interesses indígenas, mas que podemos falar de grandes avanços da participação das lideranças indígena sobre a destinação de seus povos em várias matérias, especificamente a educação; mas, longe de qualquer ideal de autonomia que possa se formar em nossa mente. Mesmo por que, muitas ações realizadas por indígenas e não-indígenas vêm sendo orientadas por proposições não verificadas de modo sistemático segundo práticas experimentais. Não deixando ainda de comentar, que se por um lado o crescimento da participação de lideranças indígenas em setores específicos na estrutura do Estado é um ponto positivo, por outro acaba por promover como efeito colateral uma divisão entre as realidades das lideranças e dos demais indígenas; tal como ocorre na sociedade envolvente em nossas divisões por classes econômicas e políticas, que também se estendem para os distanciamentos entre artistas e intelectuais em face do restante massivo da população.

Não obstante, esse fenômeno também mostra o quão externa é a educação escolar para o indígena, inclusive seus conceitos, por exemplo, o analfabetismo. Como compreende Barbosa (2005, p. 44):

A cultura escrita dos europeus nada compreendia da Amazônia, além de não permitir a comunicação com os índios. Nasce aí a primeira caracterização do

analfabetismo na Amazônia: um conceito teórico externo à realidade dos nativos, os quais compreendiam as relações de dominação e supressão de liberdade que os homens brancos lhe impunham, mas não se reconheciam como analfabetos – tal conceito era inexistente no mundo dos indígenas.

Assim como tantos outros conceitos que vêm há séculos significando a existência dos indígenas sem que eles próprios soubessem disso, ou mesmo compreendessem o que deles diziam, o signo do analfabetismo já insere bruscas divisões sociais, principalmente quando não são todos os indígenas que aprendem a ler, levando em conta a velocidade variada com que isso ocorre. Trata-se de uma investida toponímica em termos de uma geografia humana, as categorias humanas são fundamentais para a re-configuração física das paisagens semióticas. Por falar em toponímia humana, uma das políticas radicais de Pombal foi tornar obrigatórias a adoção e utilização de sobrenomes semelhantes aos das famílias de Portugal. “Os índios eram ainda obrigados a construir moradias no estilo dos brancos, com divisões internas onde pudessem 'guardar, como racionais, as leis de honestidade e polícia'; tornava obrigatório aos índios o uso 'de vestidos decorosos, e decentes [além da divisão da escola por gênero]” (SANTOS, 2002, p. 50).

Um pouco mais sobre uma geografia humana enquanto irradiadora de signos controlados ou governados por estratégias semióticas, na Capitania de São José do Rio Negro durante o século XIX podemos observar a seguinte configuração: “Em 1850, a Província do Amazonas possuía 1.154 habitantes, sendo 231 brancos [...], 756 eram índios [...] e 167 escravos negro (PINHEIRO, 2001, p. 27). O analfabetismo dos índios e de parte [dos] branco impedia a dominação [das elites]” (BARBOSA, 2005, p. 47). Na capital Manaus, “[...] de uma população total estimada de 8.500 habitantes, 900 eram branco [...], 2.500 eram mamelucos, 4.080 índios, 640 mestiços e 380 escravos negros” (PINHEIRO, 2001, p. 27, *apud* BARBOSA, 2005, p. 47).

Sobre esses dados, Barbosa (2005, p. 49) ainda complementa que: “No Estado do Amazonas, como na maioria das sociedades capitalistas subdesenvolvidas, o econômico foi privilegiado, sem a compreensão de que o cultural e o social são importantes para o desenvolvimento dessa sociedade”. Embora essa citação esteja se remetendo mais aos períodos recentes da Amazônia, o do ciclo da Borracha, para sermos mais exatos, ela serve para os primórdios da colonização quando: “A única mão-de-obra existente na região era a dos índios, por isso era necessário discipliná-los, catequizá-los, porque só assim poderiam

cumprir as ordens para a execução do trabalho de sujeição de escravização proposto pelos colonizadores” (BARBOSA, 2005, p. 44).

As relações sociais do trabalho desenvolvido pelos exploradores e pelos índios na Amazônia não necessitavam de alfabetização. Assim, a criação de política públicas educacionais na região não era vista como prioritária para a colônia portuguesa e, muito menos para a população amazônica, tão distante do centro do Brasil e improdutiva para a economia portuguesa (BARBOSA, 2005, p. 48).

Parece que a dicotomia tão conhecida de nosso tempo entre educação e trabalho tenha suas raízes nos fossos da colonização. Rizzini (2006, p. 158-159) encontrou em suas investigações que a:

[...] despeito dos debates e das tentativas dos governos das províncias amazônicas de civilizar os índios através das crianças, percebe-se uma constante tensão entre civilizar e explorar, pois, nos discursos defendia-se a integração dos índios à sociedade civilizada, preservando sua liberdade, mas na prática, ocorria a exploração em massa e até a escravização de índios, inclusive de crianças.

Segundo Santos (2002, p. 50), no período Regimental dos Diretórios, a economia Amazônica passou a destacar a necessidade de atividades na agricultura de exportação de produtos como algodão e tabaco. Porém, não sendo as rendas com a exportação suficientes para as necessidades ampliadas das pessoas da região, indígenas também eram obrigados a produzir artigos alimentícios para o consumo da população interna totalmente dependente das roças de mandioca, feijão, milho e arroz. A perspectiva dessa produção interna estava voltada para a tentativa de garantir a permanência de pessoas na região que então ali estavam ou para ali foram com o intuito de ganhar a vida com o comércio dos sertões. Baseados no que o autor acima mencionado comenta, os indígenas de um modo geral, sobretudo no norte da colônia, ficaram responsáveis pela promoção econômica do Estado por meio dos produtos para exportação e para comunidade regional. Isso significa que Pombal retirou os índios da disputa entre os poderes particulares dos padres e dos colonos, para ascender o índio ao posto de trabalhador da nação, sendo explorado pelo Estado de modo legal.

De um ponto de vista, não estamos tentando demonstrar que não existia comunicação nas relações de trabalho, ou que pelo menos alguns aspectos desse processo deveriam estar

presentes nessa relação. Aliás, como notamos algumas vezes, a questão da compreensão semiótica da relação entre europeus e índios sempre foi um ponto crítico e ao mesmo tempo aberto dessa relação, ao passo que os não-entendimentos extremos geravam decisões pela força, sempre supondo um falso diálogo e uma verdadeira dialética. A escrita não se desenvolve, portanto, em sua potencialidade comum – de comunicação – porque além de ser um objeto estranho aos indígenas, ela era também para os colonos vindos da Europa analfabetos, além daqueles que nasceram na terra Colônia. Sendo assim, a oralidade prevaleceu, não obstante até mesmo para as ações religiosas de pregação e persuasão. Sem embargo, é preciso frisar que a escrita que foi trazida para o contexto colonial como uma proposta inicialmente descabida, mas paulatinamente inserida no cotidiano não pelas vias da infra-estrutura e sim pelas formas de governo das estruturas do Estado, ou seja, pelas formas ideológicas que a escrita toma, assim como qualquer outro recurso semiótico de para uma cibernética.

“É importante ressaltar que a aprendizagem da língua portuguesa ensinada pelos jesuítas da Companhia de Jesus, na Amazônia, ainda não era efetiva até a primeira metade do século XVIII. Nessa região, utilizava-se a Língua Geral Amazônica, o Tupinambá [...]” (BARBOSA, 2005, p. 45). A escrita, bem como a pragmática da língua portuguesa da época implicava um modo muito específico de civilidade ou de cultura no âmbito do parecer e do ser em relação aos espaços públicos, privados e institucionais, cada qual com sua pragmática, não circulados por todos. Villalta (1997, p. 333) compreendeu da história que o Reino tinha e esperança de governar a Colônia por meio dos mesmos mecanismos da Metrópole, como que aplicando métodos dedutivos. A tríade “livros, língua e instrução” era objeto de controle do governo da Coroa acreditando que tal controle incidiria sobre a população colonial. Entretanto: “Ao mesmo tempo, como a instrução escolar e os livros rareavam e, em muitos espaços, falavam-se 'línguas gerais' de origem tupi, evidenciava-se a distância que separava a Colônia do Reino, sinalizando que a primeira era menos 'civilizada’”. Sendo que, ser menos civilizada significava, na mesma medida, não poder estabelecer governo próprio. Não obstante, em sendo os índios e os colonos analfabetos ou ágrafos, não tendo instrução própria, nem livros e também uma língua suspeita; do mesmo modo não poderiam, por conseguinte, exercer qualquer tipo de governo. Isso, apesar da Coroa já ter notado que seus aparatos escritos não governavam a vida na Colônia.

Se a Igreja propunha uma educação em termos de elevações estruturais do espírito, no sentido mesmo de libertação dos problemas terrenos, a verdade é que contraditoriamente a

educação na Amazônia desembocou pelas trilhas mais materiais, mundanas e colaterais que se pudesse imaginar. Em outras palavras, o governo dos índios e dos homens [colonos] não foi se dando por discursos, palavras, escrituras, figuras, leis etc., mas sim pelas dinâmicas econômicas infra-estruturais. Todos esses dados da estrutura quando chegavam a ocupar a noosfera indígena ou colonial se dava, em boa parte, pelas vias infra-estruturais da vida cotidiana e em alguns casos por meio das estruturas dos conventos, seminários, escolas, colégios. A falta de compreensão e desejo dos colonos em instruir os indígenas perdurou até a era pombalina, inclusive com ela se intensificando. Os indígenas eram interpelados de modo a servirem os senhores brancos em tarefas inferiores domésticas ou rurais.

Era comum na época, como ainda são comuns atualmente na Amazônia, famílias não-indígenas da cidade, explorar o trabalho de crianças e jovens indígenas no espaço privado das casas para a realização de tarefas domésticas enquanto criados para limpar, lavar, cozinhar etc.. As caçadas aos meninos destribalizados ou tapuios eram comuns na cidade para servirem de criados. No século XIX, por exemplo, o então presidente do Pará comunica a inauguração de um estabelecimento educacional chamado Educandos na Província, destinado a órfãos pobres e filhos de pobres. O presidente lamentava o “[...] fato de a maioria das crianças não receberem o benefício da instrução primária, submetida que estavam ao trabalho e ao tratamento muito inferiores à sua condição” (RIZZINI, 2006, p. 159). Villalta (1997, p. 333) não vê esse fenômeno como uma exclusão educacional, mas uma inserção em um universo também educacional, mas de outra ordem. Era comum nas casas particulares onde crianças e jovens trabalhavam, esses receberem em troca instruções de elementos escolares, alargando o campo educacional, mas empobrecendo os espaços escolares.

Conforme Guimarães (*apud* SILVA, 1996, p. 114) à época da Cabanagem “[...] os índios, efetiva ou virtualmente, eram trabalhadores atados à economia de mercado. Uns tantos viviam ainda em aldeias quase isolados, com vínculos tribais relativamente intactos. Mas, dedicavam-se a trabalhos artesanais e agrícolas, vendendo no mercado [...]”. As imagens e as narrativas sobre os indígenas se alteram das “almas ignorantes” dos apropriados para o trabalho, apesar da preguiça. Passou a ser construída uma crença sobre as habilidades dos indígenas para o trabalho manual, enquanto que das tarefas intelectuais eram excluídos, muito diferente do Regimento das Missões que considerava a possibilidade de os índios se tornarem sacerdote (RIZZINI, 2006, p. 145). Final do século XIX alguns colégios foram abertos, como o Colégio Isabel, para os índios do Araguaia, que então deveria servir de exemplo a outros, com o intuito de serem laboratórios de transformação cultural onde o ensino seguia o modelo

de formação de operários e lavradores. O trabalho acabou sendo o veículo principal de transformação cultural dos indígenas, onde o restante dos elementos poderia ser complementar.

Nesses termos, o que passa a governar os índios era cada vez mais o trabalho braçal gerador de riquezas, nem tanto a textolatria dos padres, que firmavam doutrinas que de algum modo eram cumpridas e descumpridas. Santos (2007, p. 59) lembra que Gruzinski não coloca o trabalho dos evangelistas na cristianização do imaginário tendo apenas a tarefa óbvia de manipular conceitos idólatras e linguísticos. A Igreja se empenhou em excluir da realidade “[...] as mais fundamentais condições para o sistema cultural nativo, ou seja, 'estados (o sonho, a alucinação, a bebedeira), aos quais as culturas indígenas concediam uma significação decisiva’’. Está em pauta a ritualização como condição material das religiões, isto é, da religação daquilo – forças, seres, sentidos – que um dia foi desligado dos homens. A cultura tem seu caráter religioso na medida em que seus elementos possuem tarefas de mediação da relação do homem com a natureza geralmente considerada divina. Assim, o que liga o humano à terra não é uma essência ou uma estrutura, mas um fazer relacionar-se. Como? Com o próprio corpo que se lança sobre a realidade mundana: a terra, a água, o ar, as plantas, os animais, os humanos etc.. Mas, como prefere vislumbrar a tradição antropológica da cultura como um estado humano marcado pelo seu distanciamento da natureza, seu distanciamento corpóreo, a cultura deve ser vista em termos instrumentais e tecnológicos: o arado, o martelo, o machado etc.. Não é mais o homem que tenta cavar a terra com suas próprias mãos tal como fazem os animais, mas sim seu instrumento, seu arado, sua pá, sua enxada, embora manipulada por ele.

Assim, o arado da máquina é considerado uma evolução da enxada ou do arado à tração humana ou animal na mesma medida em que ele afasta ou libera o homem – o corpo no tempo e no espaço – do contato direto com a natureza. Os rituais são culturais no sentido da divindade espiritual, ou seja, eles são as ferramentas objetivas capazes de religar os humanos com o mundo dos deuses. Do rito extravagante envolvendo danças e batuques coletivos do candomblé à oração silenciosa e solitária do católico, o que está em questão é um fazer ritualístico enquanto uma ferramenta mediadora que religa o sujeito a alguma coisa sobrenatural. Não obstante, é por isso que combater a fé alheia não implica apenas convencê-lo pelo discurso, mas também pela destruição das práticas corporais da religião, as quais são justamente as possibilidades materiais de ligação com o divino ou com a natureza, já que em

sendo humanos a única via de contato com o sobre ou infra-natural é o próprio corpo entregue ao ritual como oferenda viva às necessidades divinas ou naturais.

Às vezes, como no consumo de plantas divinas – alucinógenas –, é um dado da natureza que faz a mediação com os deuses. O homem então trabalha com afincos e sacrifício sobre a terra para o plantio, cultivo e colheita porque assim a terra dele exige. Da mesma forma que ele tenta atender os gostos das divindades se sacrificando corporalmente de algum modo. O ritual religioso e o trabalho são irmãos, podemos até dizer que trabalho é religião, bem como religião é trabalho. Não sendo à toa, quem sabe, que o povo do candomblé chama suas oferendas de trabalho, cujo mediador é outra entidade ou energia, Exu. Não obstante, é importante lembrar que as oferendas são feitas também com dados da natureza e da cultura, pois são as comidas consideradas típicas dos povos é que são consideradas oferendas. Os estados ritualísticos, segundo Santos (2007, p. 59), “[...] são, para a religião nativa, a própria base para sua representação das forças sagradas; eles fornecem os meios necessários, através de uma ruptura ritualística com a realidade ordinária, para que os outros poderes do sobrenatural possam manifestar-se”.

Segundo Silva (1985, p. 50), aos religiosos das diversas Ordens foram confiadas responsabilidades e tarefas deveras decisivas para o destino dos indígenas.

Deveriam prestar assistência espiritual e intelectual aos colonos e filhos e, no tocante aos índios, encarregar-se da catequese, ou seja, agrupar os índios em núcleos de sentido urbano, convertê-los ao cristianismo, modificar-lhes os hábitos de nomadismo, transformar-lhes o sistema dispersivo de trabalho em sistema de trabalho disciplinado de fundo agrícola, ensinar-lhes a falar, ler e escrever o português, habilitá-los para os ofícios mecânicos, enfim, inculcar-lhes novas formas de vida social. Para o desenvolvimento desse trabalho, o Estado conferiu-lhes poderes de ordem espiritual e temporal e pequenas cômputas.

Sobre a citação acima, um termo nos chama a atenção, embora não saibamos se a autora o aplica como que resgatando uma terminologia colonial ou se trata de uma interpretação sua. Mas, de qualquer forma, vale a pena destacá-lo: “agrupar os índios em núcleos de sentido urbano”, significa justamente tentar fazer com que a vida do indígena adquirisse um novo sentido, que na prática não deixa de estarmos falando de novas sensações, um novo sensualismo, novas experiências e, portanto, novas configurações semióticas da realidade mediante a alteração das dinâmicas sócio-culturais no campo constitutivo das realidades mundanas. Assim como Deus, os padres das ordens religiosas, especialmente os jesuítas, se

viram impotentes com suas orações subjetivas, tendo que sair do puro âmbito da fé para o âmbito da razão e da política no que concerne ao controle semiótico da realidade. Tais sentidos urbanos chegaram a ser constituídos por hospícios, por volta de 1626, além das escolas nas aldeias do leste amazônico próximo ao Grão-Pará e Belém, onde se ensinava ler e escrever, mas também música, artes e os ofícios aos índios. A instalação de conventos religiosos também se tornava crescente (SILVA, 1985, p. 53 e 55).

Silva (1985, p. 65) destaca muito bem que: “A catequese não significava apenas propagação da doutrina cristã, mas um árduo e complexo trabalho de ordem social no qual os missionários, valendo-se de momentos oportunos, transmitiam aos indígenas os mais variados conhecimentos”. O governo dos índios não passou a se dar apenas pelo controle e modificações dos signos tradicionalmente tomados como abstratos, simbólicos e imagéticos ou simplesmente linguísticos ou de linguagem por estarem no campo do discurso falado ou escrito, ou mesmo dos comportamentos morais e religiosos. Como dissemos, toda a paisagem é alterada, inclusive, tendo como parte o trabalho dos indígenas, enquanto forma de cercar os indígenas de uma experiência semiótica da qual não poderiam sair; uma verdadeira semiosfera colonial foi sendo construída com as alterações das paisagens como composições de imagens de signos, onde:

Trabalhando no roçado de mandioca, milho, nos engenhos de cana, nas plantações de cacau, café, nas fazendas de gado, nas construções de casas, igrejas, nas olarias e nas carpintarias, os silvícolas, orientados pelos missionários, iam adquirindo noções de agricultura, pecuária, artes mecânicas e manuais (SILVA, 1985, p. 65).

Sem embargo, as alterações semióticas não se limitam às visualidades, mas se estendem para o detalhe de cada ato muscular desdobrado em fenômeno e anti-fenômeno, dentre os quais o arar a terra e o ato de escrever no papel passam a ser determinantes. Através do trabalho o corpo indígena também se alterava, as semióticas orgânicas no interior dos corpos bio-lógicos ou bio-semióticos se refaziam na mesma medida em que o campo das tarefas também se transformava. As novas tarefas, por serem, aliás, realidades resistentes, por terem elas próprias um estatuto semiótico particular, marcando seus padrões de realidade sensorial e cinestésica, paulatinamente impingiam mudanças, quebras nos padrões tradicionais da bio-semiótica indígena. Devemos lembrar ainda, que a realidade semiótica é, para nós,

constituída por relações materiais dialéticas dos signos, sendo que o trabalho é a ação de alteridade por excelência, onde os signos podem ser energias, códigos físico-químicos.

É só no trabalho que deixamos nossas marcas na semiosfera mundana, ao mesmo tempo em que a semiótica externa imprime em nós seus signos, não sendo à toa, por se assemelhar ao trabalho no aspecto corporal, é que os jesuítas proibem os rituais, como estudamos no tópico anterior. O trabalho chega a ser a antítese dos processos de transmissão por osmose, mas o sentido da comunicação neles contidos são os mesmos gerados no trabalho. Diferente do que muitos podem pensar que as práticas xamânicas – magias e feitiçarias – existem como modo de negação do trabalho corporal, observa também anteriormente que o xamanismo só se fazia com muitos movimentos, com esforços físicos imensos no tempo e na intensidade, atingindo rituais grupais a serem considerados idolatrias, de tão coletivos que eram. Para muitos, estamos falando de incorporação dos signos.

A título de visualização essa noção é bem vinda. Alguns pensadores concebem, por exemplo, a música como uma forma de produzir contatos inter-realidades vencendo ou driblando as resistências mais duras das matérias semióticas, inclusive a atividade corporal. Não sendo à toa que a literatura antropológica chega a apontar como os jesuítas tinham a música enquanto elemento privilegiado nos trabalhos de conversão, devido ao seu caráter acessível por modos de fruição passivos, ou, pelo menos era essa a justificativa. No entanto, o manuseio dos instrumentos musicais, assim como a dança e o teatro, pode ser identificado como facetas artísticas que exigem trabalho, pois não é feito sem resistências de todos os lados que se olhe, já que sua fruição está submetida, necessariamente, às ações corporais. Em especial sobre os povos indígenas, a música não está descolada da dança, do movimento. Só mesmo a música erudita implementa na humanidade uma música sem dança. Mas, mesmo assim, nem a música mais erudita dispensa as sensações e cinestésias corporais, mesmo que sejam as mais discretas.

A nosso ver, nada mais profundo do que as transformações sociais que são realizadas no seio do trabalho, as transformações das práticas corporais, isso por muitos motivos. A manipulação dos “ídolos” possui influência na desestabilização de relações semióticas enquanto realidades culturais, mas as reconfigurações materialmente semióticas ocorridas em nível corporal, são fatais, pois a ação corporal é a única capaz de estabelecer as relações entre signos que não por contato mediado por seus representantes mais indiretos. E se toda a atenção é voltada para as ações dos ídolos no processo de catequização, é porque esquecemos que os jesuítas não alteraram apenas essa semiótica das imagens, mas

principalmente as semióticas do fazer e do sentir, isto é, cinestésicas; das obrigações corporais, incluindo aí escrever e ler, justamente porque as regras corporais constituem a raiz; a base mesma das trocas sociais, as quais os estruturalistas tentaram localizar em alguma estrutura alhures, mas que Mauss e outros viram sob seus olhares nas relações sociais que configuram a paisagem humana mais aparente.

A estrutura mora, portanto, no trabalho. De outro modo, se é possível falar em estrutura, ela não está alhures. Suas amarras estão em cada ato muscular que afirma uma repetição; um padrão enquanto medida das relações econômicas que devem ser repetidas. Como vimos anteriormente, que subjetivamente às lutas no âmbito da idolatria e da textolatria encontramos as guerras econômicas. Como explica Puntoni (s/d, p. 44), sobre os índios tapuias originalmente localizados às voltas das terras do que hoje é o estado do Rio Grande do Norte, “[...] o confronto peculiar ou geral que se armara [no final do século XVII] no sertão fazia-se, especificamente, entre a fronteira econômica pecuária e os índios de grupos não-túpicos, isto é, os tapuias, historicamente irreduzíveis”.

Em um documento escrito pelo Dr. Pestana e Silva (2007, p. 290), ouvidor português da metrópole na Colônia no início do período pombalino, cujo conteúdo trata especificamente das formas de governo sobre os indígenas, são notáveis não as estratégias da persuasão e do envolvimento por meio das imagens, mas, da parte dos colonos, as estratégias de governo dos indígenas mais utilizadas eram as formas de violência física como o cativo, o castigo e a morte, como bem expusemos anteriormente com uma citação de Brito (1980). A partir dessas exposições, verificamos que externamente aos indígenas, isto é, às suas vidas tradicionais e imanentes, há na história três fontes de governo dialéticas entre si: os missionários, os colonos, o Estado.

Os primeiros se utilizavam das leis existentes na Sagrada Escritura para fundamentarem seu governo, não esquecendo que as Cartas Régias eram escritas como extensões interpretativas da Bíblia. Tentavam orientar os indígenas mediante o governo da fé, para o qual aos índios era oferecido o ensino da escrita, da leitura, da contagem, da oração e algum ofício mecânico. O segundo grupo, os colonos, é retratado historicamente como sem escrúpulos e desumanos em relação aos indígenas, que sobre eles só conseguiam sobrepôr um olhar de exploração de mão-de-obra a fim de extraírem riquezas da natureza a serem convertida em riquezas comerciais. Isso, além da necessidade de escravizar os amazônidas em suas casas para o trabalho doméstico. Por último, o Estado, que vai aparecer na colonização do norte apenas sob o governo de Pombal, pois antes essa tarefa era toda endereçada aos

religiosos; programa uma política orientada pelas filosofias iluminista e liberal, visando e tentando efetivar a modernização do país por meio da indústria. Contudo, é possível encontrar no Estado movimentos que ora recorrem às práticas missionárias, ora às estratégias dos colonos, ora à ideologia então adotada.

De qualquer modo, essas três instâncias de poder e de governo fizeram e fazem uso semiótico de estratégias como as idolatrias, as textolatrias e o trabalho escravo, compulsório ou assalariado. Mesmo os missionários, cujos documentos sempre enfatizavam a instrução nos moldes da leitura, da escrita, da reza e do ofício; também direcionavam os indígenas para as lavouras das missões, com a diferença que não se tratava de uma relação de escravidão, mas ao menos que parece, a intenção era criar mesmo uma visão mais macro de sociedade, mas, compartilhada, onde o índio trabalhava nas missões em benefício próprio. Mesmo porque, há relatos de padres que também realizavam todas as tarefas possíveis de sobrevivência nas aldeias. Qualquer que seja uma dessas instâncias, não podemos isolar uma ou outra como determinante de todo processo histórico que atualmente desembocou onde hoje nos encontramos.

6 ORIENTAÇÕES PARA A ABORDAGEM CRÍTICA DOS ATUAIS DESENVOLVIMENTOS TEXTUAIS LEGISLATIVOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Buscamos até o momento expor um recorte da constituição da realidade acerca da educação indígena no contexto da colônia portuguesa na América. Em síntese, foi possível observar que após a chegada dos colonizadores missionários, colonos, comerciantes, administradores e tantas outras particularidades humanas; perspectivas educacionais são trazidas, assim como novas emergências passam a surgir devido ao contexto de contradições instalado. Uma divisão sumária ainda geral e introdutória a qual podemos chegar é que no tempo colonial existia a educação indígena propriamente dita e para nós desconhecida, já que os relatos mais diretos sem a predominância da interpretação cristã e colonial são inexistentes. Com o passar dos anos uma parte dos indígenas passou a ser submetida tanto à educação privada das famílias dos colonos, no momento em que os indígenas passaram a trabalhar forçadamente ou não para os brancos. À educação jesuítica, muitos indígenas passaram a ser integrados no âmbito das missões, localizadas nos interiores próximos às habitações propriamente indígenas, e nos colégios construídos nos espaços das capitais ou das cidades. Quanto aos colonos, a educação oferecida pelos jesuítas também os atendiam misturados ou não aos indígenas.

Sob esse ponto de vista categorial geral e básico, as particularidades se afloram e a cada aproximação de nosso olhar seria possível encontrar situações capazes de vez por outra fazer flexibilizar tal visão sintética, caso assim procedêssemos. As contradições são muitas, diversas e, por que não, incalculáveis, pois numerosas e cambiáveis. Apesar das divisões didáticas da historiografia, que por vezes tendem a realizar recortes em relação a temas indígenas como educação, escravidão, trabalho, tradição, saberes, economia etc., é necessário sempre supormos a realidade como sendo orgânica e sistêmica, de modo a não caber didatismos fora de nossos textos escritos, ainda mais se formos tratar uma questão de modo diacrônico, no qual a visão histórica sempre fica comprometida pelas dimensões inconscientes e colaterais da sociedade e de seus sujeitos individuais e coletivos. Sendo assim, por exemplo, pensar a educação lusitana religiosa ou laica contemporânea na América em relação aos indígenas é inseparável das considerações que devemos realizar sobre escravidão, trabalho, tradição, economia, saberes etc., avisando-nos da concretude do termo sincronia, no qual devem estar contemplados passado presente e futuro.

A formação das missões jesuíticas, como centros integradores e multi-étnicos, confundem-se com o descimento dos indígenas e com o trabalho escravo, mesmo que por vezes historiadores e antropólogos venham vislumbrar as diferenças particulares entre uma coisa e outra. Embora tais particularidades devam ser clinicamente analisadas, a nosso ver não devemos perder de vista que escravos ou não, descidos ou não para as missões, o fato é que a realidade colonial configura um processo de ruptura e destruição da vida indígena em geral e em suas particularidades. De todo modo, para nós está claro que os processos de análise, a depender da profundidade que atinjam, em ciências humanas, sempre acabarão por serem excessivamente iconoclastas e contra qualquer possibilidade de síntese. Caso pudéssemos fazer uma micro-história da colonização, revelaríamos, por meio de estudos indiciários e de uma história em migalhas, particularidades tais que a mente de um historiador se surpreenderia com um campo composto por anonimatos surpreendentes, sujeitos cujas ideias, discursos, sensibilidades e estratégias materiais de sobrevivência seriam capazes de derrubar as sínteses mais bem elaboradas e condizentes com a realidade, apesar das tendências teóricas quase sempre tentarem se posicionar em um topo acima de uma hierarquia acusando o singular de anomalia em relação à generalidade teórica. Trata-se de uma dimensão anônima da história em relação à qual os etnógrafos modernos chegaram tarde, levando a historiografia a se limitar a documentos escritos produzidos já como visões sintetizadas por pontos de vista particulares, porém com certo grau de generalidade e já controlados há muito por perspectivas anteriores ao encontro com os indígenas. Isso quer dizer que a visão de um padre, ou de um administrador, assim como de um colono ou mesmo dos naturalistas do século XVIII, por mais particulares que fossem, esboçavam sempre um ponto de vista geral, uma visão de mundo, por assim dizer, vinculada à Europa. Mesmo por que, uma pessoa, naquela época, para saber escrever, deveria ter passado por alguma instância formal ou informal ideológica, diferente dos processos de alfabetização tecnocráticos do século XX e que perduram até hoje.

Entretanto, de modo algum estamos defendendo que o texto oculta ou empobrece a historiografia e nossa consequente visão da realidade do passado. Como pudemos fundamentar em nosso momento de definição teórica e epistemológica, toda existência, seja mental, mundana, virtual ou textual, está submetida ao realismo. Concebendo a escrita não exatamente como um produto geneticamente mental ou imotivado, mas sim de origem indiciária e semiótica a partir da dialética entre mental, mundano e representação, como uma virtualidade objetiva, observamos que cada vez mais a escrita pode ser controlada pela mente e pelas organizações sociais humanas, de modo a possibilitar a construção de mundos cada

vez mais socializados, cada vez mais políticos na construção e manipulação de outras mentes para um senso comum. É indispensável considerarmos e nunca deixarmos de lado as hipóteses dos historiadores da escrita acerca desse objeto, que em seus primórdios seria possuidora de poderes mágicos. Thomas (2005, p. 85), ao estudar a escrita na Grécia Antiga identifica que muitas inscrições, feitas na superfície de objetos monumentais ou utensílios, não possuíam autoria, de modo a provocar, em hipótese, no leitor, a sensação de o objeto estar falando com ele, de modo que o fator mágico e enigmático da escrita provocasse no leitor sentimentos e comportamento desconhecidos. Não obstante, a esse poder está ligada a escrita bíblica e seus efeitos sobre os antigos, medievais e modernos. A escrita, por esse viés, deve ser considerada como construtora de realidades realistas, sendo ela própria uma existência material, uma espécie de sujeito que se desgarras das intenções postas por seu autor e por seu leitor, mas que essa liberdade distante da autoria aos olhos dos leitores seja também limitada e nunca completamente desgarrada de sua fonte e de seu receptor.

Na linha do que Flusser (2002, p. 10) sugere como hipótese acerca da relação entre a construção da realidade mundana e a presença das imagens e da escrita, ou, como mais propriamente ele disse; o papel da idolatria e da textolatria, respectivamente, na construção da realidade mundana para o homem, o que impressiona é a posição central que as imagens e a escrita tomam como mediadoras não apenas da realidade mundana, mas na sua compreensão, na construção de sentidos provocadores de desdobramentos semióticos diversos, profundos, superficiais, enigmáticos, ilustrativos etc.. Nesse sentido, a escrita não serve apenas como registro e como o principal meio de estudarmos historiograficamente o passado, mas acaba se constituindo na função semiótica de compreensão da realidade presente, implicando seu caráter sígnico e anímico da realidade. Em síntese, a realidade mundana e mental passa a ser inteligível não propriamente por causa da linguagem na concepção linguística das palavras, mas de modo que a realidade mundana se destaca de uma maneira que a mente possa pensá-la. Nesse ponto Hegel estava certo, que o real é racional e o racional é real. Sem embargo, Bachelard é implacável em sustentar que a maior parte das criações consideradas humanas não são humanas propriamente, pois têm o caráter de presente ou dádiva. Em especial, referente aos fenômenos da linguagem, a mente bachelardiana é sempre motivada, animada pela realidade externa, pelas sensações que ela nos oferece como frutos do presente, sendo que a fala é muito mais um produto originariamente corporal que espiritual. O aparelho fonador, nesse caso, é muitas vezes subestimado, apesar de ele ser o lugar indispensável das produções sonoras.

Agora ficar mais clara uma de nossas compreensões acerca de uma das considerações de Peirce (*apud* IBRI, 1992, p. X) sobre ser a realidade objetiva justamente aquilo que realmente importa para a mente, de modo que se cumpra uma das principais regras da fenomenologia sobre a natureza da consciência; que todo pensamento é pensamento ou consciência de algo, para a semiótica esse algo são os signos. Assim, a mente ou sujeito, diante da realidade não a apreende diretamente como um espelho, mas a mente a pensa, necessariamente a interpreta e a experimenta para inconscientemente comprovar, negar ou reformar seu pensamento sobre a coisa. A rapidez ou precipitação do pensamento coloca o sujeito, diante da realidade, em uma condição que conforme ele toma contato com as partes e os traços do objeto, ele não espera completar o trajeto total da forma do mesmo para pensar em algo. Qualquer coisa que emergja primeiramente de um objeto posteriormente tomado como uma totalidade, é pensada antes de se atingir o objeto enquanto unidade separada das outras. A cada passagem do olhar – do toque, da escuta, do paladar, do olfato – em relação a cada traço quantitativo e qualitativo do objeto, a mente pensa, se engana e se acerta, configurando um pensamento dinâmico enquanto cognição constituída por um processo infinito de retificações, um movimento em que o momento subsequente corrige a conclusão retirada do acontecimento anterior, ao passo que o pensamento anterior prepara a reflexão seguinte, configurando um pensamento sempre mais hipotético que conclusivo tal como sugere Bachelard em quase todos os momentos de sua obra.

Assim, nós, seres humanos, diante de uma realidade confusa, recorreremos aos signos para compreendê-la. Retomando a problemática do urso panda observado pelas duas crianças – indígena e não-indígena –, apresentada anteriormente, observamos que diante de um objeto que seria total, acerca do qual a mente titubeia uma definição, ela recorre ao traço particular para motivar e autorizar um dizer, uma palavra, uma expressão. Em níveis mais complexos ou, por que não, adultos, como a formulação de uma tese, ocorre o mesmo: diante de uma realidade difusa e quase inabordável em sua totalidade, iniciamos um processo de seleção de signos a serem correlacionados em movimentos de síntese e de análise; de análise e de síntese. Com efeito, pensamos que seja, dentre outros motivos, essa a questão principal que leva o fazer científico se basear em recortes da realidade, apesar das críticas que em face disso se faz. Mas, algo que nos ensina tanto Peirce quanto Bachelard, é a humildade que a ciência implica em relação ao sujeito em face da realidade inapreensível em sua totalidade absoluta, diferentemente de como concebeu Hegel como o cúmulo do Racionalismo Consciente. Portanto, as imagens e os textos consistem em ser momentos de recepção e de produção da

realidade mediada. Diante de uma realidade confusa, recorremos à leitura, pois é uma forma de aprender aprisionando o tempo, o espaço e os acontecimentos. Na falta de uma leitura compensatória, arriscamos uma escrita. Com isso, a metáfora do biombo proposta por Flusser sobre a idolatria e a textolatria, deve ser dinamizada por sua manipulação: o biombo, como quase parecido com uma tela e um livro, é sempre dobrável e redobrável; colocado e deslocado. Em suma, o estatuto semiótico da realidade e de sua experiência pelo sujeito no campo das existências é nossa condição fatídica enquanto conhecedores.

Nesses termos, estudar os textos é estudar a realidade ao ritmo da ciência, suas teorias, análises e sínteses, em vez de ao ritmo do mundano e do mental. A ciência, portanto, não obedece o movimento da mente, como se acredita ao designarmos cientistas enquanto pensadores, esquecendo que o pensamento científico depende de seu compartilhamento. De alguma forma ou de outra, a realidade textual acerca da educação escolar indígena, como produções mais ou menos diretas, constitui um movimento de tentativas mentais de compreender a realidade mundana, condicionada ao fato de só podermos realizar esse processo ora vivenciando a realidade mundana na pele, imersos nela, ora nos retirando para refletir e teorizar sobre suas marcas semióticas que conosco guardamos em forma de registros corporais ou tecnológicos como são os casos das etnografias por fotos, escrita, vídeos, desenhos etc.. Estamos cientes, portanto, que uma abordagem científica sobre textos não significa estar imerso na realidade mundana mesma da educação escolar indígenas em algumas de suas particularidades, mas é, ao mesmo tempo, uma imersão em uma realidade mundana textual socialmente compartilhada e, portanto, realista e material no campo da experiência mundana e que, apesar de o próprio texto poder ser um referente de um outro texto, o texto mesmo não tem o hábito de ser produzido como representação e referente de si mesmo ao mesmo tempo, ou seja, ser um meta-texto de si mesmo. Além do mais, essa realidade textual acaba sendo, em uma sociedade governada por textos legisladores, as diretrizes das práticas corporais imersas na realidade mundana, de modo a sempre termos um sujeito relativamente posicionado, destacado e controlado com o fim de configurar uma semiótica sempre inteligível e transmissível no campo da alteridade na medida em que existe um texto enquanto base *a priori* de todo comportamento corporal, configurando o problema de leis antigas terem de dar conta de novos fenômenos até então por ela imprevistos. Nessa dialética a lei tenta se impor, mesmo que historicamente inadequada como modelo para a situação imprevista na mais perfeita anacronia. É ponderável considerarmos hoje em dia alguns indicativos, mais provocativos que definitivos; que os fundamentos de nossas práticas

não são nem teoria, tampouco estrutura, mas elementos de tensões e negociações dialéticas, em vez de alienações absolutas.

Estamos diante de uma aparente dicotomia entre a realidade mundana dos acontecimentos particulares, muitas vezes chamada de real, e a realidade textual da legislação que inevitavelmente trata do chamado real de modo a sintetizá-lo por meio de processos semióticos de articulação de signos de modo a configurar uma realidade mental selecionada consciente e inconscientemente. Especificamente, a dicotomia em questão é diluída porque ela é produzida por uma dialética infinita entre a vivência da realidade mundana, a produção de uma síntese textual e sua posterior influência sobre a vivência da realidade mundana, a qual reforma a síntese anterior, a fim de obter uma teoria diferente para então adentrar novamente no campo das experimentações corporais. Inevitavelmente, por essa dialética, toda fenomenologia pura se torna impossível, porque não há qualquer contato corporal imerso na realidade mundana da parte de um sujeito ou signo que venha acompanhando uma hipótese, teoria ou mesmo um conceito, todos construídos com base em recortes semióticos de experiências anteriores, lançando o cientista à condição de sempre estar, racionalmente, tendo de retificar seus pensamentos e suas ações orientadas pela razão.

Para a epistemologia bachelardiana, as produções teóricas da ciência são frutos da razão, que não sendo absolutas, necessitam sempre estar comparando seu movimento subjetivo em relação aos seus desenvolvimentos objetivos, tais como as ações pedagógicas junto aos outros, bem como suas dimensões textuais. Aliás, identificamos na obra de Bachelard apenas dois modos básicos de retificar nossos pensamentos com base na resistência e na relação entre os objetos: o experimento, a escrita e a leitura. Trata-se de um protocolo básico da ciência moderna: ler, experimentar, escrever, ler, escrever, experimentar. Vejamos que a leitura do texto vem primeiro; ela orienta geral ou especificamente o experimento, o qual deve ser registrado por escrito, sendo que na sequência o pesquisador deve ler o próprio texto em relação a outros textos referentes a outros experimentos e textos, a fim de escrever uma síntese que o prepara para um novo experimento. A diferença do texto do cientista para com o texto bíblico, alquímico e legislativo, é sua flexibilidade; sua capacidade de se abrir a pequenas e grandes mudanças, podendo atingir momentos em que deva ser abandonado por completo. Reformular nossos textos a partir de críticas é nossa condição de cientistas. Qualquer coisa diferente disso; estaremos caminhando no sentido do estabelecimento de dogmas diante de busca por resolução de aporias, orientando-nos, inevitavelmente, para os

trabalhos da alquimia, tanto da alma como é o caso dos religiosos, quanto da matéria, âmbito que operam os espíritos pré-científicos.

Nesse sentido, é imprescindível reservarmos momentos em que nossos textos são submetidos a críticas diversas necessariamente. A orientação bachelardiana, a qual deve ser criticada por outros ou por nós mesmos em outro momento, diz que para “[...] confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial” (BACHELARD, 1996, p. 14). Pautados nesse direcionamento iremos, a seguir, expor nossa crítica realizada sobre a legislação básica de diretriz governamental acerca da educação escolar indígena atual, no contexto brasileiro. A intenção é que a tese emergente da crítica, assim como a tese bachelardiana de submeter todos os textos à crítica, seja encarada como proposições a serem também verificadas pelo trabalho de outros críticos. Não obstante, estamos sugerindo uma prática capaz de acompanhar nossas pesquisas teóricas e experimentais, ao passo que para a educação escolar indígena especificamente vislumbramos lançar a proposta de que as diretrizes ou proposições textuais da educação escolar indígena sejam ainda lançadas e submetidas a experimentações rigorosas no contexto das realidades mundanas e objetivas, para além de uma modesta crítica em sua realidade textual, tal como estamos trabalhando aqui.

6.1 INDICATIVOS PARA ANÁLISE CRÍTICA DOS TEXTOS LEGISLATIVOS VIGENTES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: EM BUSCA DE APORIAS, ALQUIMIAS E IDEOLOGIAS

Os textos, legislativos, doutrinários, críticos, indicativos ou diretivos, produzidos pelo Estado brasileiro, atualmente Nacional, de Direito, Democrata e Capitalista, acerca da educação escolar indígena pode nos ajudar a percorrer o caminho labiríntico entre real virtual acerca de suas proposições, revelando, possivelmente, um Estado tão contraditório quanto foi o Colonial, mas tão sutil quanto proposições alquímicas e ideológicas para aporias educacionais vigentes para os indígenas. A análise dos pontos específicos dos textos legislativos sobre educação escolar indígena que se seguirá, propõe uma leitura no campo das produções ideológicas ou, por que não, idólatras, ou ainda, textólatras. Isto é, do texto legislativo como biombo ideológico cujas proposições de solução para a educação escolar

indígena podem ser compreendidas como proposições alquímicas e não científicas tais como se identificam.

As proposições serão abordadas mediante a discussão sobre os quatro conceitos fundamentais atuais da educação escolar indígena: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica. A intenção é verificar a dialética desses textos em relação à realidade a qual eles estão dirigidos de modo específico. Estamos nos orientando pelos conceitos de aporia, alquimia e ideologia a fim de tratar os quatro conceitos fundamentais em termos de proposições pretensamente científicas destinadas a uma práxis que pode ou não se realizar a depender das condições objetivas às quais estão submetidos ou por que as proposições são originariamente falsas por não possuírem condições objetivas possíveis para a realidade mundana fora das realidades ficcionais e virtuais da mente e do texto. Não obstante, objetivamos aprofundar nossa análise sobre as contradições internas dos próprios textos tendo como base as exposições sobre quais seriam as condições objetivas prescritas nos textos como condição para a efetivação dos conceitos fundamentais, bem como se essa prescrição não é feita. Do ponto de vista científico, todas as proposições devem ser exequíveis em contextos experimentais que são seus objetos no sentido da geração de conhecimentos ou produtos aproximados, de modo que, a retificação de teorias e métodos deve ser medida pela dimensão da discrepância entre as proposições e os resultados obtidos experimentalmente, bem como das contradições lógicas entre as proposições centrais e as mais periféricas responsáveis por sua sustentação.

Acerca da educação escolar indígena, é inegável que ela vem já há algum tempo se realizando e se ampliando no campo das particularidades e mediante as ações mais básicas de sua realização: a instalação e reconhecimento dos recursos físicos e humanos mínimos no contexto das áreas indígenas. Em suma, o prédio escolar e alguns professores indígenas e não-indígenas. Nesse sentido, aos quatro conceitos fundamentais vêm se contrapondo tanto a realidade objetiva quanto o próprio desenvolvimento lógico dos textos. Em outros termos, a educação escolar indígena hoje, vista tanto no interior do contexto educacional nacional, quanto no âmbito de suas particularidades, vem se desenvolvendo em meio a muitos problemas, por vezes inabordáveis ou mesmo irracionais. No bojo de uma dicotomia mental-mundano; ideal-real, a educação escolar indígena vem se desenvolvendo em meio a contradições, desesperanças e esperanças textualmente virtuais. Apesar dos investimentos governamentais e não-governamentais internacionais, nacionais, regionais e locais; dos empreendimentos por parte de educadores e pesquisadores de universidades brasileiras e

estrangeiras, de modo mais ou menos sistemático e integrado; das organizações propriamente indígenas constituída por lideranças e professores; o presente da educação escolar indígena está confuso e diverso em particularidades e o futuro tem como certeza apenas algumas proposições, mas que acerca de um horizonte objetivo visível as previsões se tornam apenas especulações.

Imersos nessa conjuntura, a produção textual é crescente e diversificada, mas geralmente orientada, criticamente ou não, pelos textos governamentais, em especial as legislações referentes à – articulação entre – educação nacional e indígena. Aliás, os quatro conceitos fundamentais contidos na legislação e em outros textos governamentais doutrinários como cartilhas, manuais, parâmetros etc. vêm sendo tão determinantes, certamente devido aos seus aspectos legais, que boa parte dos trabalhos científicos e pedagógicos nessa área é orientada por eles no sentido da busca por efetivá-los na prática por meio de recortes temáticos. De uma forma ou de outra as produções científica em questão acabam por realizar algumas experimentações das proposições atuais para a educação escolar indígena, como interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica, mas sem desenvolverem questionamentos sobre a viabilidade dos mesmos conceitos, de modo a se sustentarem como paradigmas necessários e irrecusáveis. Nesses termos, parece atuar nesse campo certo imperativo categórico acerca de um “dever-ser” atual da educação escolar indígena no sentido de seus conceitos fundamentais, implicando uma contradição central entre proposições científicas e proposições legislativas ou doutrinárias. As primeiras devem gozar de uma liberdade e de uma dinamicidade tal que é incompatível com a rigidez das segundas. De outro modo, nem sempre os apontamentos das pesquisas científicas surtem efeitos “imediatos” no campo doutrinário das legislações e das práticas. O próprio processo de construção de uma proposição doutrinária em relação a uma científica apresenta aparelhos e métodos mais lentos em relação aos procedimentos científicos. Portanto, mesmo os trabalhos científicos e pedagógicos que venham discutir temas específicos como alfabetização, aprendizagem, currículo, metodologia de ensino, conhecimentos tradicionais devem ser construídos com base nos quatro conceitos fundamentais.

Outro ponto a ser considerado é o tom harmônico e conciliatório que costuma acompanhar a proposição dos quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena. Aliás, vistos de mais perto, tais conceitos são colocados como indispensáveis ou mesmo a condição necessária para uma síntese pacífica e correta referente à relação entre indígenas e não-indígena historicamente conflituosa e degradante desenvolvida por situações concretas de

negação, exclusão, guerras, batalhas, mortes, aniquilamento e desrespeito. Assim, os quatro conceitos fundamentais não possuem outra motivação se não a mediação entre as realidades indígenas e as não-indígenas, ainda radicalmente conflitantes, em todas as suas instâncias: pessoais, coletivas, institucionais, jurídicas, comerciais etc.. Por não se tratar de conceitos emergidos propriamente das realidades indígenas, mas sim de reflexões na esfera dos estudos antropológicos e linguísticos sobre cultura e linguagem, seu aspecto teórico e doutrinário deve ser destacado como que sob um ponto de vista ideal sobre o real. Os conceitos, inevitavelmente sugerem uma situação ótima das relações entre indígenas e não-indígenas, de modo a ter uma tendência corretiva ou mesmo educativas da realidade mundana a partir de conceitos mentais.

A nosso ver, esse tipo de movimento verticalizado, que vai do alto da teoria ao baixo da prática, como vínhamos observando na escrita deste trabalho, realiza o movimento inverso do pensamento científico que é o de se reformar diante da realidade resistente no campo dos experimentos e não o contrário. Para nós, qualquer tentativa de adequar o real ao ideal pode ser encarado como uma espécie de alquimia, que ignorando as condições objetivas concretas e presentes, esquecem que muitas de nossas proposições podem não passar de aporias, tal como, de modo mais discreto, tentar transformar qualquer metal em ouro ou tornar o espírito humano uma realidade universal e absoluta. Considerando que quando olhamos para a realidade mundana estamos na verdade observando a síntese da dialética entre mente e mundano, diante de qualquer incoerência não é o real que deve ser corrigido, mas a semiótica mental, já que a realidade da matéria é quem manda ou governa nosso destino. Em termos bachelardianos, temos de pensar que essa síntese dialética é involuntária em sua fluidez e continuidade, sendo mesmo reorganizada por bruscas discrepâncias que geram rupturas. Isso quer dizer que a mente e o mundano interagem independente de nossa razão consciente, de modo que é a síntese dessa o objeto de toda correção.

Apenas em estágios muito avançados da ciência que o pensamento, por meio de ações corporais, técnicas e tecnológicas consegue alterar, atrasar ou acelerar as tendências materiais, tal como desejou a alquimia transformar outros metais em ouro. Para dar um exemplo, o alumínio é o exemplo máximo da aplicação da vontade alquímica unida ao pensamento racional científico. Não existindo na natureza, o alumínio é uma matéria propriamente humana produzida a partir da manipulação da eletricidade e de um minério chamado bauxita; assim como é o plástico em relação ao petróleo. Diante desses exemplos, é inevitável pensarmos que toda tentativa de transformação das realidades sociais tem um vínculo com a

religião e a mitologia enquanto projetos alquímicos diante de aporias da alma, bem como o radicalismo científico do positivismo que opera uma transferência epistemológica da alquimia materialista e das ciências naturais para as humanas e sociais. Mas, em se tratando das matérias que constituem essa unidade perceptível e abordável como humano, até então elas vêm se apresentando como indetermináveis ou incontroláveis, de modo a implicar inúmeros fracassos teóricos. Isso quer dizer que muitas ciências da compreensão sobre o humano têm mais sucesso que suas tentativas de aplicação, mais marcadas por seus efeitos colaterais que propriamente as consequências esperadas e planejadas.

Retornando à discussão sobre a principal motivação da emergência dos quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena, o conflito entre indígenas e não-indígenas, vemos que eles se propõem mediar uma problemática histórica cujos fundamentos estão além da educação em geral e da educação escolar, cujas questões escorrem por detalhes e generalidades pelos veios de “sangue” da economia, da política e da cultura. Por essa via, os quatro conceitos fundamentais se revelam como impossíveis por causa das condições objetivas sobre as quais são lançados para uma práxis. Queremos dizer com isso que as orientações conceituais e educacionais para as escolas indígenas, segundo seu caráter doutrinário e legislativo, ou mesmo ideais e teóricos, apresentam-se como contraditórios em face das diretrizes econômicas e políticas que se instalaram no Brasil desde a colônia: a exploração das riquezas da terra mediante o trabalho da população nativa, que com esse processo é empobrecida em variadas dimensões, tais como as naturais e culturais; bem como a dominação perene e enrijecida das estruturas administrativas do país por grupos políticos já tradicionais e resistentes aos problemas sociais mais radicais, configura a realidade conflituosa do problema.

Com efeito, mesmo conscientes de problemas tão profundos e enraizados na história da formação do país, a intenção conciliatória e pacificadora dos quatro conceitos fundamentais em relação à intenção de outros conceitos é questionada por dados objetivos da realidade, os quais são mais antigos que as novas tendências ainda utópicas ou mesmo formadas como aporias ou mesmo ideologias ou ainda, por que não, aporias ideológicas. Em outras palavras, os quatro conceitos fundamentais contradizem ou confluem com o colonialismo ainda vigente e o capitalismo? Trata-se de conceitos humanistas, ideológicos ou ambos os termos? Como interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica estão posicionados em face de problemas básicos como os conflitos territoriais, a degradação ambiental, o empobrecimento, o adoecimento, o etnocídio? Os conceitos estariam alheios a

esses processos, os apoiaria ou os negaria de algum modo? Será que a validade científica desses conceitos não estaria atrelada à necessidade de aplicá-los em todas as esferas da sociedade nacional e internacional e não apenas na educação, a fim de construir suas condições realmente objetivas e concretas de sua emergência?

Sobre essas perguntas, vimos observando que o fundo conciliatório dos conceitos em questão parece manter certa realidade textual construída de modo patente e dominante no início da história da modernização do Brasil por autores como Gilberto Freyre e Darci Ribeiro, mas que atualmente agem como forças discursivas e textuais oblíquas e colaterais em meio a tantas produções críticas da noção de harmonia entre a casa grande e a senzala, bem como em relação aos presidentes e os caciques indígenas. É inevitável que signos como interculturalidade e bilinguismo despertem noções conciliatórias dos conflitos mais fundamentais e até então insolúveis pela via do hibridismo, mestiçagem ou sincretismo cultural tão insistida por Freyre e Ribeiro (Cf. RIBEIRO, 2010, p. 131). Tais noções, quando permeiam as práticas educacionais, acabam por envolver textualmente as interpretações de modo a nos fazer tomar a realidade social contraditória como que compartilhada por amigos e companheiros em busca de um bem comum. Ou seja, ignorando ou tentando expurgar do ambiente escolar que conceitos referentes aos contatos entre índios e não-índios trazem consigo conflitos econômicos e políticos e não apenas interações epistêmicas como assim sugerem termos derivados de etnoconhecimento: etnomatemática, etnogeografia, etnohistória, etnobiologia etc.. Estamos com isso nos referindo ao que os termos interculturalidade e bilinguismo envolvem necessariamente da relação dicotômica entre duas existências materiais e reais que de modo algum estão restritas ao espaço e momento escolar, de modo que, podemos nos questionar: como a educação escolar pode se revelar como mantenedora do *status quo* ou como motor de revolução em uma sociedade considerada injusta e violenta?

Em se tratando de países chamados de terceiro mundo ou em desenvolvimento os problemas persistentes e quem sabe insuperáveis ou inconciliáveis são os relacionados aos conflitos entre o que podemos localizar como sendo o tradicional e o moderno; o nativo e o civilizado; ou o local e o global. Para nós, não se trata exatamente dessa dicotomia entre presente e passado; regional e internacional, mas sim entre semióticas e valores diferentes, que mesmo sendo sincrônicos, a contradição é inevitável. Ou seja, não se trata do princípio de uma disputa entre o antigo e o moderno; entre a selva e a cidade, pois se assim encararmos o tradicional será confundido com o selvagem ou pré-histórico em vias de extinção, quando que percebemos tais existências como forças atuantes na sincronia das semióticas ou epistemes

contemporâneas. De todo modo, sendo isso ou aquilo, é às voltas dos conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais, sempre mapeados em pares de oposição como índios e civilizados; proletários e patrões; analfabetos e intelectuais etc., que o pensamento contemporâneo no Brasil e na América Latina vem se desenvolvendo.

Sendo assim, a título de exemplo, os movimentos empreendidos no campo da educação escolar indígena são comparáveis às resoluções e irresoluções relativas a temas recentes e polêmicos como Desenvolvimento Sustentável, o qual exige um fundo de sustentação ou conciliatório ou revolucionário entre a exploração capitalista e os sujeitos coletivos que sofrem alguns de seus benefícios e muitas de suas mazelas. Nas palavras de Meunier e Freitas (2005, p. 133), “[...] o desenvolvimento sustentável re-introduz uma ambiguidade: o progresso pode ser, ao mesmo tempo, origem de uma vida melhor e destruição irreversível”. Ao passo que, “[...] a interculturalidade e o desenvolvimento sustentável estão fortemente entrelaçados: [pois] o respeito ao outro não pode ser separado do ambiente”. Não obstante, ambos os conceitos implicam certas “[...] bases conceituais [...] analisadas como uma vontade universal de reconciliar o local e o planetário” (MEUNIER e FREITAS, 2005, p. 108). Para nós, cabe uma pergunta: não seriam as bases conceituais do Desenvolvimento Sustentável e da Interculturalidade certa vontade particular de conciliar o local e o planetário como um modo contínuo de exploração e etnocídio moderno, só que de modo mascarado por “boas intenções”? Ou seja, vislumbramos uma ética da exploração e da destruição ocultada pela inversão simbólica do discurso humanista ambientalista e de alteridade positiva.

É importante tomarmos brevemente por referência a temática do Desenvolvimento Sustentável, pois se refere ao cume estratégico-conceitual de tentar estabelecer, criar ou produzir uma relação de equilíbrio entre partes até então conflitantes, desequilibradas e desiguais, que ao mesmo tempo coloca à prova a veracidade das proposições, das vontades e dos interesses responsáveis pelo seu governo. Meunier e Freitas (2005, p. 107-108 e 133) oferecem uma reflexão que nos leva a compreender o Desenvolvimento Sustentável como um valor ou um *virtus* contemporâneo, que devido ao fato de ainda não existir, quem sabe, nem mesmo localmente, torna-se um objeto a ser tratado pela educação de um modo geral: suas instituições, concepções, metodologias, didáticas etc.. Nos termos do próprio autor: “Qual abordagem didática da educação intercultural e do desenvolvimento sustentável devem ser propostas? Como convidá-los a construir um pertencimento solidário e planetário sem esquecer, no entanto, de identificar as necessidades de pertencimento local, própria de

territórios?” (MEUNIER e FREITAS, 2005, p. 133). Para tanto, diz os autores: “Propomos que a educação tenha um papel primordial no processo de construção do desenvolvimento sustentável, através de questões do tipo:”

Como transmitir estes conhecimentos transversais aos alunos possibilitando as suas assimilações em práticas cidadãs feitas de “know-how”, de saber-ser e saber participar? Qual abordagem didática da educação intercultural e do desenvolvimento sustentável deve ser proposta ao ensino escolar como instrumento transdisciplinar e praxeológico? Finalmente propomos que a educação diferenciada indígena na Amazônia apresente-se como base de um ensino ancorado na dialética entre culturas e conhecimentos, e teorizamos que se o desenvolvimento sustentável é efetivamente um projeto de sociedade universal, que tem por base uma multireferencialidade sociocultural, é premente que se façam modificações estruturais nos programas escolares e disciplinares nas escolas e universidades de todos os países (MEUNIER e FREITAS, 2005, p. 108).

Nota-se na leitura do texto de Meunier e Freitas (2005) que a meta sócio-econômica do Desenvolvimento Sustentável ainda não foi efetivada justamente pelo fato de nossa sociedade hodierna estar vinculada à valores desenvolvimentistas do passado “capitalista predatório ou selvagem, por assim dizer. Nesse sentido, o pesquisador lança as mudanças para o campo dos processos históricos das gerações humanas para o futuro. Não sendo, portanto, o Desenvolvimento Sustentável um projeto para se realizar no presente, ou a curto ou médio prazo, pois o indicativo é formar, sensibilizar as pessoas ou semiotizar – crianças e jovens – sob esse novo signo conceitual para que elas então empreendam no futuro uma ética pragmática no sentido de sua efetivação. É o conceito tentando “fertilizar” o “solo” humano – construir as condições objetivas – para a emergência de uma nova realidade. Para tanto, os autores argumentam em favor da educação intercultural e diferenciada como vias adequadas de se chegar a esse patamar civilizatório-humanista de vida como se ele fosse puro e não estivesse ao mesmo tempo correndo o risco ou mesmo sendo produzido no contexto capitalista da exploração das energias materiais. A proposta é feita de modo planetário e generalista sem antes pensar de modo mais modesto, discreto e experimental visando a verificação da exequibilidade de tal conceito.

Meunier e Freitas (2005, p. 111) chegam a propor os conceitos de “educação diferenciada e intercultural” como base pedagógica e didática de um ensino capaz de preparar as novas gerações para a dialética entre culturas e conhecimento em prol do Desenvolvimento Sustentável. A nosso ver, como é possível propor algo que não existe como base efetiva? Se

mesmo em escala local os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena vêm enfrentando dificuldades gigantescas para sua aplicação, como pode servir de base para um outro projeto ainda maior que é o desenvolvimento sustentável em escala planetária? Mais ainda! Como propor, atualmente, a escola como base condicional de um processo de transformação radical – uma revolução? – da sociedade se a escola vem há muito demonstrando sinais de esgotamento ou mesmo de alquimias fracassadas diante de aporias propositivas e românticas?

Assim, por um lado, devemos nos perguntar: a) será que a proposição do desenvolvimento sustentável não consiste em ser uma aporia? b) em sendo uma aporia, a estratégia de formar gerações para aplicação de um novo conceito não seria uma alquimia? Por outro lado, os questionamentos se invertem: c) em sendo o conceito de desenvolvimento sustentável uma proposição exequível e, portanto, dependente apenas da produção de suas condições objetivas adequadas para sua emergência, a proposta de formar uma geração para a pragmática de seu conceito é o caminho certo? d) de modo mais específico, seria a educação intercultural e diferenciada a estratégia conceitual e pedagógica exata para tal fim? e) delegando esse poder transformacional à educação e à pedagogia não estaríamos esquecendo que as proposições teóricas e científicas para esse campo vêm mais fracassando que obtendo sucesso? f) não seria ainda necessário investigar a viabilidade de conceitos como interculturalidade e diferenciação para então aplicá-los na conquista de outras metas, como é o caso do Desenvolvimento Sustentável? Para nós, o conceito de Desenvolvimento Sustentável e os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena, em especial do de interculturalidade, são filhos da mesma época, não obstante, sendo parte do mesmo problema e, por sua vez, das mesmas condições epistemológicas e investigativas acerca de suas validades.

Meunier e Freitas (2005, p. 108), como dois dos autores dessa proposta para a Amazônia de integração e diálogo entre Desenvolvimento Sustentável e Educação Intercultural, no sentido da segunda ser a condição objetiva da primeira, ignora a necessidade de perguntar sobre quais seriam as condições objetivas da segunda. Do contrário, mais uma vez colocaremos a educação como um bem universal e inquestionável, a base natural de todo o desenvolvimento, espantando o preceito científico da dúvida e da crítica necessário para a promoção pragmática da ciência moderna, sem ainda levar em consideração o risco de formular aporias teóricas e alquimias metodológicas. Refletimos ainda que no bojo das aporias enquanto proposições pseudocientíficas ou alquímicas moram ficções de paz

descaracterizadoras do princípio conflitivo de toda dialética em nome de uma roupagem pacífica da mesma. Meunier e Freitas (2005, p. 108) e outros autores propõe, a nosso ver, uma aporia romântica ou mesmo nirvânica das comunhões planetárias, sonhadas como “paraísos artificiais”. Em suas próprias palavras, “[...] o desenvolvimento sustentável deveria reforçar a ideia de uma união para com um objetivo comum de salvaguarda do planeta e promover a divisão equitativa e duradoura de um mesmo mundo. [Trata-se de] um referencial de mobilização cívica [...]” (MEUNIER e FREITAS, 2005, p. 109). Ora, é possível conceber a diluição dos conflitos fundantes e constituintes de nossa sociedade por uma via discursiva e propositiva de mobilizações cívicas? É possível combater a exploração capitalista com civismo no interior das estruturas, ou Rosa de Luxemburgo tem razão em relação à contradição irreparável entre reforma e revolução? Ora, quem sabe o ser humano não seja educável para tal humanismo.

Rodriguez e Silva (2009, 33-99) realizam um trabalho histórico sobre a emergência do conceito de Desenvolvimento Sustentável e algumas diferentes concepções a seu respeito. Basicamente, os pesquisadores contam que o conceito de Desenvolvimento Sustentável é um herdeiro das antigas noções de Progresso e Desenvolvimento. O primeiro carrega a certeza de que a História caminha rumo ao futuro como superação do passado. Entretanto, esse modelo entra em crise após o término da Primeira Guerra, gerando um clima de incerteza e desconfianças em relação ao capitalismo, durando até o pós Segunda Guerra, quando inicia um novo processo de crescimento econômico capitalista, o qual passou a ser chamado de Desenvolvimento, em vez de Progresso. O conceito de Desenvolvimento, mais abrangente e democrático, espanta as previsões pessimistas e oferece um ideal próximo de desenvolvimento industrial infinito, prometendo, junto ao ideal de democracia, a igualdade de bem-estar material para todos.

Todavia, mais uma vez, ao desenvolvimento vieram acompanhados alguns problemas de ordem ambiental natural e humano. A questão do lixo e da poluição nas grandes cidades, o aumento nos processos de desmatamento por queimada e extração de madeira, os primeiros sintomas do efeito estufa, a superpopulação urbana, o crescimento dos índices de violência, a divisão cada vez mais marcante entre as classes sociais e outros modos de divisão cultural e política, mostraram que as promessas dos projetos desenvolvimentistas provocavam efeitos colaterais: o Desenvolvimento passou a se mostrar como natural e humanamente insustentável. Se por um lado gera avanço tecnológico, bem-estar e riquezas, por outro produz destruição e miséria, já que a ideia de igualdade não passa de uma aporia imersa em condições

objetivas e materiais impróprias para sua emergência. As dúvidas passam a girar em torno do seguinte dilema: desenvolvimento é um dos lados de uma mesma moeda cujo outro lado é sua contradição. Por exemplo, se por um lado a extração de madeira da Amazônia gera o envolvimento de uma parte da população no consumo de riquezas produzidas pelo capitalismo, já que por causa da madeira uma série de pessoas passa a se beneficiar do processo pelo qual esse produto passa que vai da sua extração à venda para exportação na forma de móveis domésticos, por outro lado provoca impactos ambientais em comunidades humanas, bem como na fauna e na flora da região, estabelecendo um clima de desigualdade e conflito.

Mas, diante desse conflito os pensamentos que vêm à mente são os seguintes: a) o desenvolvimento colonial e capitalista não pode parar via extração das riquezas naturais para transmutação em riquezas e bens de consumo para a humanidade; b) mas, se o desenvolvimento continuar nesses mesmos ritmos a natureza e as humanidades tendem a entrar em um colapso rumo à escassez; c) como continuar desenvolvendo o capitalismo ao mesmo tempo em que conseguimos evitar os impactos sociais e naturais? Ora, sobre essa última questão a controversa é clara: existem aqueles que acreditam que essa conciliação não passa de uma aporia, sendo necessário promover a revolução sobre o sistema capitalista; há aqueles que acreditam poder desenvolver tal como vem ocorrendo junto ao desenvolvimento capitalista. Contudo, a vida prática ainda vivencia na pele mais os malefícios que os benefícios da aplicação do conceito de desenvolvimento, se comparar com o conceito de Desenvolvimento Sustentável. No Brasil, estão na base desse conceito, propostas de busca pelo equilíbrio ou conciliação entre as contradições, como são as de Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro e, no contexto amazônico, Leonardo Tocantins, que segundo Ribeiro (2010, p. 116) elabora um projeto desenvolvimentista para a Amazônia, o qual teve participação, em 1966, determinante no nascimento da idéia da Zona Franca de Manaus.

O objetivo de Tocantins era integrar a Amazônia, econômica, cultura e politicamente, no contexto nacional. Conforme os estudos de Ribeiro (2010, p. 116), o compromisso de Tocantins era estabelecer um equilíbrio entre as inovações do projeto industrial do tempo presente com os valores tradicionais do passado. Como isso pouco aconteceu com o desenvolvimento da Zona Franca, atualmente há propostas de reformulação de seu modelo de modo a retomar as proposições de Tocantins, como é o caso do Programa Zona Franca Verde. Esse quadro ainda está indefinido e, como Rodriguez e Silva (2009, p. 188) apontam, as resoluções são direcionadas por perspectivas antagônicas e algumas tentativas articulatórias.

O que vemos, afinal de contas, é que as condições objetivas para a efetivação dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável estão ainda na teoria, aguardando aplicações mais sistemáticas, em especial gerenciadas pelas escolas no sentido de promover o mesmo que ocorreu com conceitos como progresso e desenvolvimento na formação de gerações de pessoas, as quais ainda estão vivas e tentando compreender as mudanças ao mesmo tempo em que elas ocorrem, além de tentar formar as gerações futuras baseadas nesse novo conceito ainda não experimentado e, por que não, já bem fracassado, tal como foi seus antecessores (VIANA, 2005, p. 235). Não obstante, a formação dessas novas gerações a partir desse recente conceito, não podendo se dar pelas vias práticas ou mesmo da observação enquanto existência mundana, acabará se dando pelas realidades textuais constituída pela escrita e pela leitura, que a partir do conceito de Desenvolvimento Sustentável vêm sendo constituída como síntese dos ideais e dos fracassos.

Quanto à educação escolar indígena, o processo não é diferente daquele que nos trouxe até a proposição sobre Desenvolvimento Sustentável, cujo andamento atual deve fazer com que nós comecemos a duvidar de suas possibilidades e passemos a pensar na hipótese de aporia, acerca da qual todo trabalho pode ser meramente alquímico. Daquilo que vimos em nossas breves considerações sobre a situação da educação indígena durante o período colonial das Missões e dos Diretórios, é possível notar, do século XVIII para o final do XIX, certa interrupção dos textos abordando as questões indígenas e uma intensificação das etnografias físicas, antropológicas e linguísticas introduzidas pelos naturalistas do século XVIII e que transpassa o século XX. As expulsões dos jesuítas e o posterior desenvolvimento da República tiram de cena as perspectivas e ações de proteção ao índio ao ritmo do progresso, reconhecidas pelo poder, sendo que em meados do século XIX a Igreja Católica era responsável pela educação indígena no sentido da cristianização e civilização. A empreitada de missionários evangélicos no noroeste amazônico, aos poucos vai ajudando preencher essa lacuna, mas que não iremos seguir com detalhamentos. O período de transição da Colônia para a República acaba sendo delineado em relação aos indígenas pelas chamadas frentes de expansão econômicas como herança dos movimentos iniciados pelos primeiros colonos, mas agora sob o signo do progresso moderno, que de geração em geração tentavam cumprir com as metas de enriquecimento. Por esse viés, as frentes expansionistas mantiveram as políticas do extermínio indígena, da conquista de território e dos trabalhos “forçados”.

Já entre 1911 e 1967 atuou no Brasil o polêmico Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Segundo Oliveira Filho (1999, p. 201), o principal mérito desse órgão governamental foi “[...]”

ter conseguido salvar da ação destrutiva das frentes de expansão algumas sociedades indígenas que, se assim não fora, dificilmente teriam sobrevivido até o momento atual”. Em um momento bem diferente da História dos indígenas, pós-colonização e o desenvolvimento da República, aquele território que há alguns anos era Colônia de Portugal, vai se edificando conforme os paradigmas Iluministas e a lógica positivista, para nós inicialmente textuais; já introduzido por Pombal nos tempos finais da Monarquia. A figura do Estado Nacional vai se solidificando mediante muitas ações por parte de uma elite que assim passou a compreender o progresso. A formação do Brasil obedece a uma lógica internacional, e as alterações locais sofrem muitos sintomas dessa lógica mediante o Estado Nacional em processo de definição e consolidação. O progresso positivista da nação, além de seus aspectos ideológicos, conta com as riquezas territoriais objetivas e imaginárias para a sustentação infra-estrutural do novo projeto. Em 1908 aconteceu na Áustria o XVI Congresso dos Americanistas, onde foi denunciado o etnocídio que vinha ocorrendo no país, mobilizando políticos, cientistas sociais, humanistas, jornalistas, padres etc.. Dá-se início a um processo de mudança que tanto estrutura quanto infra-estrutura social, econômica, política e cultural deveriam sofrer no sentido do Estado Nacional Moderno e Capitalista, marcando mais uma vez e em um contexto diferente a forte influência que os discursos e textos internacionais exercem sobre a dinâmica das contradições no Brasil. Encarregado das mudanças orientadas pelos congressistas, Marechal Cândido Rondon foi o principal fundador e diretor do SPI, que durante vinte anos foi identificado como o protetor dos índios e o promotor de uma nova realidade textual sobre a questão: elaboração de cartas, inquéritos históricos e linguísticos, coleta de material artístico e de objetos etc. (BERNAL, 2009, p. 121-124).

Rondon ainda desenvolve; como característicos entre os positivistas, alguns princípios morais com fundamentos metodológicos de uma ação:

1. Respeito para com as tribos indígenas como povos tendo o direito de ser eles mesmos, de praticar suas crenças, de viver segundo o único modo segundo o qual eles sabem fazer: o dos seus ancestrais, que só pode se transformar lentamente; 2. Proteção do Índio no seu próprio território; 3. Interdição de desmembrar as famílias; 4. Plena garantia de posse dos territórios ocupados pelos índios, e do caráter coletivo da mesma, como condições básicas da sua tranquilidade e do seu desenvolvimento; 5. Garantia para cada índio, de todos os direitos de um cidadão comum, levando em consideração, na atribuição das obrigações, a situação social na qual eles se encontram; 6. Proteção direta do Estado (RIBEIRO, *apud* BERNAL, 2009, p. 122-123).

No entanto, na época essas orientações não saíram do papel. No desenvolvimento prático do Estado Nacional Capitalista o interesse em relação às populações indígenas era de alguma forma neutraliza-las para seguir com o projeto expansionista, pois “[...] a política oficial estava marcada por uma tendência nitidamente positivista e evolucionista e tinha por objetivo a integração do índio na sociedade nacional” (BERNAL, 2009, p. 123). É necessário notar que essa integração não foi investida de modo a tornar o indígena o dono das terras e, por que não, como latifundiário das mesmas. Integração na posição de subalternos – trabalhadores – em suas próprias terras ou, quando urbanizados, retirados das mesmas para então abrirem espaços para a expansão do modelo econômico. Inclusive, a prática de não fazer constar os indígenas em textos oficiais como a Constituição Republicana, em 1891, e também em outros textos, era e ainda é uma forma de criar uma noção geograficamente entendida sob o signo do “vazio geográfico”. Muitos colonos europeus do século XIX e XX vinham para o Brasil com a promessa de existirem terras devolutas ou desocupadas, mas, quando chegavam até a realidade prometida os conflitos com os indígenas eram inevitáveis, fazendo continuar os conflitos coloniais (Cf. MOTA, 1994). Até mesmo a política do SPI de isolamento para preservação e lenta integração dos indígenas também implicou uma estratégia geopolítica de expansão territorial do capital. Isso começou ocorrer de modo mais sistemático na década de 1960 com ações de alguns funcionários do SPI, cujo maior exemplo é a Reserva Indígena do Parque Nacional do Xingu, que apesar de abranger trinta mil quilômetros quadrados, foi intencionalmente localizado de modo a excluir as nascentes dos rios e distante de linhas de fronteira.

Conforme Bernal (2009, p. 125), até a década de 1980 a Reserva Indígena do Xingu passou a ser divulgada em âmbito nacional e internacional como o modelo da política indigenista brasileira, excluindo do cenário, outros modos de contato, apaziguamentos e conflitos, como sempre se configurou o quadro amazônico enquanto o problema da diversidade e da adversidade para os modelos econômicos pré-capitalistas, capitalistas e neo-capitalistas que vislumbram sempre muito ganhar com as riquezas do Norte. Assim, a reserva xinguanana foi sendo construída discursivamente em textos (relatos, etnografias, relatórios, jornais, revistas) e imagens (fotografia, cinema, televisão) de modo a ser vista como cartão postal ou vitrine ideal de um modo tal que possibilitou ao Brasil ir paulatinamente conquistando a identidade de um país respeitoso das diferenças e de sua diversidade multifatorial, que Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre são seus ícones. Sobre os índios xinguanos as famosas empreitadas dos reconhecidos irmãos Villas Boas se reverteram em histórias para

serem contadas e publicadas para a nação por meio de livros, revistas, jornais, programas de televisão e rádio, muito ao modo do altruísmo rondonista e de certo romantismo indianista, bem como de uma natureza vegetal e animal capazes de estimular uma parte dos brasileiros que desconheciam.

Menezes (2000, p. 69-94) oferece sobre o Parque do Xingu um capítulo sobre “A semiotização do Alto Xingu ou a invenção do Parque do Xingu”, no qual ela detalha as ações da imprensa brasileira e a produção de textos e discursos em suas mídias impressas e imagéticas e comenta também sobre as pesquisas por parte de cientistas, viajantes, fotógrafos, cinegrafistas também uma outra força de construção de uma semiótica textual, discursiva e imagética sobre a questão indígena. Tanto sobre os produtos da imprensa quanto os da ciência, vemos se edificar uma perspectiva idólatra e textólatra, que embora contribuisse e contribua para o conhecimento sobre os povos indígenas, existe um limiar no campo das mensagens em que as narrativas se libertam da realidade objetiva de inúmeras maneiras; cada “escrito” interpreta com sua semiótica ou lógica e assim construindo uma semiosfera gigantesca e diversa, mas, menos contraditória que a realidade mundana do problema. Acerca do Xingu, mas também em relação a outros espaços indígenas, seria interessante encaminhar um estudo comparativo da quantidade e da qualidade dos textos da imprensa brasileira sobre os indígenas em relação às épocas. Isso pode indicar noções abstratas como a presença nacional do indígena, que embora se faça de modo já incorporado pelos brasileiros em meio a outros tipos de “textos”, os textos autorais marcam alguma consciência.

Do modo primitivo e disperso, a maneiras mais sistemáticas, de um modo ou de outro sempre existiu um pensamento sobre a integração ou modernização dos indígenas. Até mesmo se pensarmos nos primórdios da colonização, como já discutimos, a integração do índio era indispensável para a geração da sobrevivência e da riqueza. Após as políticas de etnocídio, escravização, desapropriação e isolamento demarcado, seguindo a passagem da noção de progresso para a de desenvolvimento em relação aos territórios, os indígenas passam a serem vistos também como possíveis sujeitos partícipes da sociedade envolvente ou nacional, tal como seus territórios estavam sendo assim concebidos, especialmente em relação às fronteiras, mantendo notável o problema entre o nativo e o moderno, mas sempre tendo como força do Estado certo lema de que tudo e todos deveriam estar a favor da nação. Entretanto, a contradição ou mesmo dicotomia foi logo sendo exposta pelos primeiros discursos, quem sabe inconscientes da aporia de suas proposições. Tomando contato com o discurso rondonista estabelecido mediante a noção de proteção e reserva que (re)nasceu com as primeiras

gerações do SPI, com a Constituição de 1934 que pela primeira vez trata diretamente da questão dos territórios indígenas e suas relações com o Estado; não esquecendo da culminância desse movimento no estabelecimento do Estatuto do Índio em 1973 destinado à regulação da situação jurídica dos indígenas e povos da floresta, os textos tentam misturar água com vinho; óleo com água tendo em vista a preservação da cultura e sua integração progressiva e harmoniosa com a nação sob a tutela do Estado.

Vejamos que a noção de preservação presente em relação aos índios igualmente consta nos textos sobre economia em face das riquezas da terra, ambos em relação ao movimento desenvolvimentista. Seguindo as regras de formação de um Estado segundo Maquiavel (2008, p. 22), “[...] dominar uma cidade historicamente livre através dos seus próprios cidadãos [...]”, optar pelo seu extermínio completo ou pelo estabelecimento de um governo centralizado em um líder ou príncipe, o fato é que no Brasil foi mantido o meio termo entre os três modos maquiavélicos de dominação, pois embora os portugueses e descendentes não tivessem exterminado todos os nativos, tampouco tivessem aproveitado seu contingente completo sem extermínio, bem como o príncipe ter demorado a se instalar na Colônia. Queremos dizer com isso que esse ecleticismo metodológico de dominação perdura até nossos dias e mostra que não é à toa que pensamentos como os de Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre acerca da mestiçagem e do sincretismo não nasceram puramente de uma mente pensante e fictícia. Entretanto, parece que chegamos a um entroncamento tal desse caminho, que as proposições não-indígenas para os indígenas vem se desdobrando de modo cada vez mais irresoluto.

Assim como o discurso e as práticas desenvolvimentistas vêm se mostrando cada vez mais insustentáveis, sob o signo da integração nacional em termos de geografia física e humana; a parte indígena desse obscuro projeto vem vivenciando algumas situações em que o meio termo da integração, ou melhor, esse equilíbrio ou conciliação de meio termo, vem enfrentando muitas descrenças. Na visão de Bernal (2009, p. 129) a ideologia e prática da integração viam o “[...] futuro das comunidades indígenas [...] na forma de uma alternativa insuperável: integração ou extinção; o que significava aculturação e assimilação, ou massacre”. Para tanto, seguindo uma noção evolutiva enquanto uma falsa dialética das superações das contradições, as estratégias apenas parecem mudar de nome de modo a provocar a ilusão de uma nova síntese, só que incompleta e necessitada de novos investimentos para seu aperfeiçoamento. Sem embargo, se para as questões desenvolvimentistas e integracionistas ambientais surgiu o conceito de Desenvolvimento Sustentável, para os indígenas temos quatro novos conceitos, tendo como carro-chefe o de

interculturalidade, guiando o bilinguismo, a diferenciada e a específica, todos trabalhados no mesmo sentido de encontrar um ponto de equilíbrio, algum horizonte de conciliação, uma espécie de síntese apaziguadora dos conflitos entre indígenas e não-indígenas; entre exploradores e explorados. Mas, dentre essa repetição se destaca um movimento também já velho, porém digno de um destaque para este trabalho.

Notamos que em relação à história da problemática indígena no contexto hoje compreendido como sendo o Brasil – seu passado, presente e futuro – os discursos oficiais e mais divulgados apresentam-se segundo a lógica de perspectivas humanistas em relação ao indígena. Refletindo sobre os jesuítas, auditores, indigenistas etc., todos eles localizados do lado do poder oficial e hegemônico defenderam e defendem a proteção, a transformação e a integração dos indígenas em suas sociedades, porém, oferecendo aos nativos espaços de atuação bem definidos e restritos: eram raras as vezes em que se cogitava a possibilidade de um indígena se tornar sacerdote. Hoje em dia, apesar de contarmos com indígenas formados em diversas áreas de atuação profissional, o signo professor indígena e mesmo seu currículo o vincula completamente ao seu lugar de indígena, em vez de alguma abertura para assumir a identidade de um cidadão comum no contexto da sociedade nacional. Os discursos produzidos pelo Estado não estabelecem o indígena como inimigo, mas como um agente necessário para seu desenvolvimento, sendo que, o indígena é colocado na situação de estorvo caso ele esteja desintegrado. Funda-se no bojo dessa relação uma noção de ruptura com todos aqueles que estariam contra as diretrizes do Estado, tal como ocorreu com os colonos ao violarem os direitos dos indígenas, semelhante aos expansionistas latifundiários do final do século XIX e início do XX. Entretanto, o chamado setor produtivo não pode ser estabelecido como inimigo da mesma forma, fazendo com que as referências relativas àqueles contra a nação sejam genéricas.

Com efeito, o grande inimigo a ser localizado é o passado. Os jesuítas lutavam não contra os indígenas, mas sim contra sua história até então. O encontro no presente significa a salvação. Do mesmo modo que os positivistas declararam guerra contra os setores arcaicos da sociedade, inclusive os jesuítas, ao passo que os desenvolvimentistas anunciam a ruptura com a noção de progresso dos positivistas e, atualmente, os neo-desenvolvimentistas anunciam que seus antecessores estavam equivocados e que a visão atual é mais acertada. A noção que nos é passada é de aperfeiçoamento ou evolução, como se o passado fosse superado a cada instante, de modo que os problemas do presente não seriam outros, senão alguns problemas do passado que ainda perduram. Dessa forma, o pensamento do presente não consegue observar seus

vínculos de continuidade com o passado e, principalmente, com as proposições lançadas a título de mudança. Sabemos das teses sobre descontinuidade histórica ou epistemológica, tal como defende Bachelard, mas em relação aos indígenas, tais rupturas, se realmente existentes, elas são discretas, de modo que é preservada a problemática da dicotomia entre indígena e não-indígena, que no âmbito da educação escolar o caminho não vem sendo outro senão o do saber ler, escrever, calcular como sendo questões primordiais.

Pautado na premissa de superação dos entraves e erros do passado, o atual corpo legislativo acerca das questões indígenas, em especial sobre a educação escolar, costuma apresentar como elemento introdutório a negação das concepções que lhes são tanto distantes quanto proximamente anteriores, afirmando a perspectiva atual como melhor que a antecedente, além de também ser exposta como o rumo certo a ser seguido por todos. É considerado o principal e determinante elemento dessa ruptura a Constituição de 1988, tendo como a mudança mais significativa o abandono dos conceitos de integração, assimilação e aculturação dos indígenas. O discurso corrente da ruptura com o passado ainda se amplia quando aponta que o texto da nova Constituição não mais compreende o indígena como uma espécie em extinção, sendo a eles assegurados os direitos de permanecerem índios, isto é, de o desenvolvimento de uma vida cultural – língua, religião, costumes, crenças, tradições – diferenciada em relação à do branco. Inclusive, é garantido o reconhecimento de suas organizações sociais próprias, bem como de suas terras e sua remoção delas, além da menção aos aspectos coletivos de suas vidas. Além disso, a realidade textual da educação escolar indígena que tenha vínculos diretos com o governo apresenta o argumento de que as proposições passadas como cristianização, civilização e integração foram sugeridas como tarefas impossíveis, já que os agentes de então desconheciam a realidade indígena em relação à natureza e à cultura dessa matéria humana. Nesses termos, a perspectiva atual sobre educação escolar indígena, a nosso ver, coloca as teorias e ações anteriores como frutos de um imaginário não científico apenas pautado em interesses particulares, dogmas e preconceitos desenvolvidos por falsas proposições. Ao passo que, supõe-se o acerto das proposições mais contemporâneas para a educação escolar indígena como é o caso de seus quatro conceitos fundamentais.

Todavia, identificamos algumas contradições ou mesmo problemas nas atuais leituras das mudanças textuais – e não exatamente sociais – sobre as questões indígenas. Sobre a integração, assimilação e aculturação, muitos textos recentes dão a entender que a nova Constituição rompe com o passado por entenderem que as constituições e leis anteriores

continham em seus textos a integração como um imperativo legislativo, quanto que na verdade observamos que a integração era um movimento político e não legislativo. Na Constituição de 1934, logo no Título I, “Da organização Federal”; Capítulo I, “Disposições Preliminares”, art. 5º, “Compete privativamente à União”: parágrafo XIX – legislar sobre: alínea (m) incorporação do silvícola à comunhão nacional. No Título IV, “Da ordem Econômica e Social”, art. 129, vemos escritos: Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliena-las. A nosso ver, é certo que a letra da lei menciona a questão da incorporação à nacionalidade do Estado, contudo, não indica qualquer obrigação do Estado em efetivar isso. Pensamos que por ser vista como um processo já em andamento a questão da incorporação ou integração, ao Estado caberia legislar ou organizar o processo supostamente já em andamento. Isso quer dizer que, para a mencionada Constituição, caso o indígena interrompesse o movimento de integração, em nada ele teria de agir, a não ser pela via do art. 129 sobre o respeito à posse da terra dirigido aos indígenas, mesmo que mantendo subentendido que as terras eram no Estado.

Sobre a Emenda Constitucional Nº 1 de 1969 que instituí o recesso do Congresso Nacional em nome da ditadura militar, fazendo recair o governo nas mãos do Poder Executivo, em seu Título I, “Da Organização Nacional”, Capítulo I, “Disposições Preliminares”, art. 4º Incluem-se entre os bens da União, parágrafo IV – as terras ocupadas pelos silvícolas. No Capítulo II, “Da União”, mantendo o mesmo direcionamento da Constituição de 1934, em seu art. 8º sobre o que “Compete à União”, parágrafo XVII – “legislar sobre”, alínea (o) “nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. No Título V, “Das Disposições Gerais e Transitórias”, art. 198 – “As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes”; no seu § 1º “Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas”. Quais foram as mudanças de uma Constituição para a outra seguinte? Os art. 4º e art. 198 da Emenda Constitucional de 1969 tornam explícito o motivo pelo qual se declara que as terras dos indígenas eram inalienáveis conforme art. 129 da Constituição de 1934, qual seja, que as terras ocupadas pelos indígenas são da União. Nos demais itens há manutenções.

Quanto ao Estatuto do Índio, lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973, as atuais publicações o acusam de constituir o cume das políticas anteriores e ultrapassadas, em

especial sobre o tema do integracionismo, reduzindo o documento a esse preceito. Entretanto, lendo o Estatuto do índio na parte sobre educação, cultura e saúde, na qual aparece de modo mais explícito o direcionamento integracionista quando lemos no art. 50 “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional [...]”, vemos também de modo evidente orientações para o respeito e a preservação da cultura, assim como prevê adaptações da educação nacional quando no contexto da educação indígena, conforme o art. 48. Além disso não identificamos qualquer outro discurso de destruição ou exclusão da cultura do índio. Na lei está explícita a orientação em prol da preservação cultural ao lado da integração, o que sugere um paradoxo ou aporia prática ou mesmo teórica como no art. 1º - “[...] com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los [...]”. Até mesmo quando trata do território em seu Título I, art. 2º, parágrafo II, está prevista aos indígenas a permanência voluntária em seu habitat, sendo-lhe servido, quando civilizadamente necessário, de recursos precisos para o desenvolvimento e progresso (BERNAL, 2009, p. 130). De outro modo, a contradição fundamental apontada por nós no corpo legislativo contemporâneo e vigente está da mesma forma presente no antigo documento. De modo simples, podemos dizer que o discurso conciliatório tenta equilibrar duas partes, a nosso ver, inconciliáveis: transformar e preservar. É possível integrar à comunhão nacional ao mesmo tempo em que se preserva a cultura, na medida em que para integrar o indígena deve sofrer adequações? Essa pergunta não é tão diferente de uma outra: é possível um desenvolvimento sustentável? Isto é, qual a possibilidade de o desenvolvimentismo nacional e capitalista adequar seu processo às noções de preservação ambiental natural e humano em nível local? Ora, não estariam certos os ambientalistas e indigenistas que dizem: se querem preservar, é melhor não mexer?

A legislação recente diz que não é possível a integração ao mesmo tempo da preservação e justifica sua criação diante dessa impossibilidade, ao passo que anuncia um caminho legal possível em termos não mais de integração, mas sim de interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica, nomenclatura conceitual que, para nós, não difere, na prática, da integração, ao passo que teoricamente essa nova nomenclatura conceitual é também de difícil definição. Sendo que, até que ponto o conceito de interculturalidade não leva, no final das contas, à integração ao modo como se pregava? Será que as relações interculturais estão condizentes com interesses preservacionistas, o mesmo sendo para língua? Pois, em que medida um bilinguismo não vem significar ao longo dos anos uma transformação de ambas as línguas envolvidas, com o risco do desaparecimento de um ou mesmo das duas línguas em favor de uma síntese, sincretismo, hibridismo. Queremos dizer,

portanto, que o Estatuto do índio é tão mais claro quanto à legislação contemporânea acerca do respeito às diferenças e à diversidade, sendo semelhante na retórica no campo do materialmente impossível para o sistema lógico que a produziu.

Assim, a opinião geral sobre o Estatuto do Índio, a partir do texto da Constituição de 1988 e de suas leis regulamentares, compreende que esse não se preocupa com a preservação, através de programas educacionais, da realidade econômica, social e cultural específicas, com um bilinguismo apenas instrumental. No entanto, o documento é contraditório e de modo algum unilateral, sendo que as leituras costumeiras evidenciam o integracionismo e ocultam um razoável grau discursivo sobre respeito e preservação da cultura indígena. A nosso ver, é visível no corpo do texto a representação do conflito que leva à formulação de aporias como preservar e integrar. Com relação ao texto da Constituição de 1988, a novidade mais proclamada é a retirada do termo “integração” das diretrizes para a educação indígena, bem como em relação a tudo que diz a seu respeito, além de as questões educacionais ganharem um corpo textual diretivo mais bem delineado, junto às partes sobre cultura, não esquecendo ainda das leis complementares que definitivamente superam em nível de detalhes os documentos anteriores.

Porém, apesar do tema integração ter sido retirado das questões indígenas, ele permanece em outras partes da Constituição de 1988, como no Art. 23. “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:”, em seu parágrafo X – “combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;”. O art. 43, acerca das questões relativas às regiões do país escreve: “Para efeitos administrativos, a União poderá articular sua ação em um mesmo complexo geoeconômico e social, visando a seu desenvolvimento e à redução das desigualdades regionais”. Sendo que indica a necessidade de lei complementar em seu § 1º, que deverá dispor, segundo o parágrafo I – “as condições para integração de regiões em desenvolvimento;”. Sobre essas duas menções sobre integração, questionamentos que de alguma forma não atingem a população indígena, principalmente referente a integração das regiões para sanar as desigualdades sociais, de modo que o tempo vem mostrando que é quase impossível dissociar o indígena de seu território. Levando-nos a pensar que integrar as regiões significa integrar os sujeitos que ali estão.

Mapeando exatamente as diferenças mais textuais entre o Estatuto do Índio e a Constituição de 1988 sobre a educação indígena, mas também sobre os aspectos culturais e territoriais, identificamos, além da retirada do termo “integração”, apenas o acréscimo de um

conceito, qual seja, “processos próprios de aprendizagem”, tal como consta no Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I, “Da Educação”, art. 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em seu § 2º - “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Vemos que quanto ao uso da língua materna não há alterações significativas além de uma mudança puramente literal, não obstante essa observação também vale para as considerações sobre cultura e território. Sobre a primeira, verifica-se apenas a troca da palavra “respeito” pela “proteção” concernente à cultura indígena. Acerca do território a coincidência encontrada foi que em ambos a previsão de demarcação das terras é de no máximo cinco anos, sendo que o Estatuto do Índio foi escrito em 1973 e a Constituição, de 1988, lembrando que nem um e nem o outro texto foram efetivados nessa parte. Cabendo a nós perguntar se o cumprimento desse item não funcionaria como uma das partes da construção das condições objetivas para as demais diretrizes para os princípios nacionais sobre a questão indígena tanto no campo da educação quanto no da cultura.

Embora a Constituição de 1988 venha sendo considerada a principal e, por que não, a escancarada ruptura com os textos que até então governavam, com exceção do Estatuto do Índio que está em vigor, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que irá lançar os quatro conceitos fundamentais para a educação escolar indígena: interculturalidade, bilinguismo, diferenciada e específica. Todavia, no corpo da lei não consta qualquer diretriz para a interpretação desses conceitos ou qualquer definição explícita, tampouco existem leis complementares para esse entendimento. Além dessa imprecisão conceitual, a apresentação desses termos não é feita de modo sistemático e didático, mas apenas de modo a compor algumas poucas situações previstas pelo texto. Basicamente, o ponto de partida da inserção distinta da educação indígena na LDB se dá via princípios mais gerais em face de problemáticas das quais os indígenas participam, mas não de modo exclusivo e determinante. A nosso ver, o ponto de partida é a escolha do Estado Brasileiro em se considerar como um território marcado pela diversidade seja ela cultural, econômica, política, regional, natural ou ideológica. Isso se dá pela realidade construída com a colonização, fazendo tanto da Colônia, quanto de sua Metrópole lusitana, bem como do Estado brasileiro, um espaço de contradições não elimináveis. Mas, em vez de se assumir como um Estado contraditório em diversos sentidos, adota-se signos mais harmônicos como

país: “multi-étnico”, “pluri-étnico”, “inter-étnico”, “mestiço”, “sincrético”, “híbrido” etc., sendo esses termos modos discursivos de tentar superar uma contradição que em hipótese alguma é simplesmente textual, mas sim carnal; da relação subjetiva e objetiva entre os corpos humanos.

Por esse viés, pode ser vislumbrada como sendo a maior aporia de todas as tentativas de conciliar o nacional com o regional e o local. No artigo 26 da LDB podemos encontrar esse problema: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Prestemos a atenção na palavra “complementada”. Ela leva-nos compreender que a base nacional é sempre indispensável como um tronco e as diversificações devem ser complementos, agregados ou aditivos, conforme as características geográficas, econômicas e culturais, independentemente de ser indígena. Assim, se as localidades não definiram no currículo sua diferenciação e especificidade, o fato é que os parâmetros nacionais devem estar em atividade mesmo que sem a devida complementação. Isso, levando em consideração que boa parte das escolas indígenas não possuem seus Projetos Políticos Pedagógicos e currículo construídos, a hipótese é a de que as escolas indígenas, de uma forma ou de outra, trabalham prioritariamente com os conteúdos nacionais, já que a escola diferenciada e específica ainda é uma proposição incerta e, por que não, inexistente ou desconhecida no mundo empírico.

A lei, por ter sido formulada no interior de um Estado Moderno Capitalista e Democrático, deve ser a mais abrangente possível, de modo a caber dentro dela, por complemento, de modo implícito, todas as contradições, mas sem anunciá-las, já que qualquer menção às contradições pode ser contraditória no sentido de um Estado Democrático e respeitoso da diversidade interna. Caso o Estado tente empreender uma identidade excludente, o enfraquecimento sectário será seu destino. Portanto, existe uma proposição textual sobre a união ou somatória entre nacional e local, sem levar em conta os momentos e espaços em que o local nega o nacional e o nacional aniquila o local. Não obstante, os elementos locais aceitos acabam sendo aqueles que não entram em contradição com a base nacional, sendo assim, gerando exclusão; verificando os limites dos conceitos de educação diferenciada e específica, mesmo por que, as populações indígenas, embora inseridas em um processo de revitalização e fortalecimento de suas tradições e sociedades, possuem um vínculo muito forte no que

confere o sentimento da obrigação de terem de cumprir com as demandas do mundo não-indígena como modo de existência.

Na sequencia, a lei demonstra tentar resolver a aporia formulada implicitamente a partir da contradição local-nacional, até então insuperável e, portanto, colocada como inter-relação em vez de negação, pela via textual. Isso pode ser identificado quando o texto da LDB enfatiza a saída para o enfrentamento da diversidade por meio do ensino da disciplina curricular História, especialmente a chamada História do Brasil, anulando as contradições práticas e as lançando para o campo puramente textual. Ainda no artigo 26, em seu § 4º, podemos ler a seguinte diretriz: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. No artigo 26-A vemos ainda uma afirmação dessa estratégia de se superar ou tratar da diversidade contraditória: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Em seu inciso 1º desse artigo verificamos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

E no § 2º lemos: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)). Com isso podemos notar que a relação entre educação, escola e indígenas não se limita aos currículos das escolas indígenas, mas sim indica o indígena como conteúdo de base nacional vinculado à história da formação do país. É bem marcante, embora nas entrelinhas, que não há orientações para abordagens sincrônicas das questões indígenas na base nacional, referindo-se sempre ao passado, como se ele estivesse morto. Contamos ainda com o detalhe de essa legislação tentar reverter a visão pessimista que prevalece nos discursos não oficiais sobre o indígena ser um entrave para a nação, de modo a sugerir o estudo

histórico das contribuições dessa figura, o indígena, para a formação do Brasil em sua cultura, economia, sociedade e política, em vez de enfatizar qual a posição econômica do índio hoje no Brasil em função da história. Não seria isso a expressão do conceito de integração, de modo que vislumbra o indígena apenas vinculado à nação brasileira ou ao Estado Nacional? Por que não estudar temáticas indígenas nas escolas como orientação de base nacional acerca de especificidades nunca abordadas nos currículos em nome sempre dos conteúdos ou generalidades nacionais, assim como é a figura generalista do índio brasileiro? Não seria, assim, uma via de chegar um pouco mais perto das contradições, embora ainda em âmbito textual e teórico?

Doravante, de modo assistemático e aparentemente improvisado, o texto da lei, após repetir algumas vezes a necessidade da abordagem histórica, oferece como opção as artes e a literatura, repetindo novamente a disciplina de história. Para nós, esse movimento textual indica um encaminhamento de estudo para a semiosfera dos textos bibliográficos e documentais ou, ainda, apenas com uma variação para o campo das linguagens da arte, mas, mesmo assim, como sendo um modo de levar a mente de nossos estudantes para o campo da semiótica mais idealista que materialista. Por que, por exemplo, disciplinas como biologia, geografia e educação física não são contempladas nessa tarefa de contribuir com a temática indígena na escola? Por que a educação física não é declaradamente responsável pelo resgate das práticas corporais indígenas vinculadas ao lazer e ao trabalho tanto no contexto da escola indígena como no da não-indígena? Refletindo sobre a biologia, que conhecimentos práticos a etnobiologia indígena pode oferecer aos nossos estudantes com relação a cultivo de plantas, animais e tratamento ou prevenção de doenças? A geografia, com efeito, é cada vez mais fundamental para o ensino escolar como uma disciplina capaz de esclarecer aos estudantes as proximidades e distâncias geográficas entre índios e não-índios, em vez de apenas nos prendermos nas arqueológicas distâncias históricas; além de ser uma caminho viável para desmanchar o imaginário brasileiro sobre a existência de indígenas apenas na Amazônia e no estado do Mato Grosso.

Diante disso, pensamos que uma orientação mais materialista e dialética sobre a abordagem das questões indígenas na escola em geral, em vez de idealista e evolucionista, encaminharia ou governaria o pensamento de nossos professores e estudantes, inclusive a nossa, pela via de uma semiótica mental mais conflitiva que conciliatória, para, quem sabe, poder vivenciar na realidade mundana as contradições de modo corporal ou mesmo sentimental. Uma possibilidade de isso ocorrer seria uma legislação que não aprisionasse o

indígena na semiótica do passado e da linguística, para então assumi-lo como dado ativo e participe da contemporaneidade e da modernidade, seja como afirmação, seja como negação dessas, no contexto de disciplinas ou ciências como economia, política, geografia, direito, biologia, educação física etc.. Mais ainda, por que não concebermos trabalhos sociais, culturais, econômicos e políticos mais diretos entre estudantes indígenas e não-indígenas, mediante reflexões sobre os limites da interculturalidade e do bilinguismo? Isso, em vez de pensar esses conceitos como ilimitados ou puras aberturas ideais para o consenso.

O Estado Nacional Capitalista e Democrático, por depender dos elementos diversos e contraditórios que o constitui desde a origem, tem como princípio de sua consolidação e desenvolvimento a tolerância. Encontramos escritos na LDB, Seção III, “Do Ensino Fundamental”, art. 32, que o ensino fundamental obrigatório “[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. Acerca do que deve ser aplicado como educação escolar indígena mesma e não apenas o indígena como temática de base nacional, a diretriz parte do artigo e do parágrafo citados para então delinear em seu inciso 3º que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Para nós, apesar de se ter retirado o conceito de integração, nota-se que a questão da língua materna – consequentemente do bilinguismo – e dos modos próprios de aprendizagem, sustentam-se na lei pelo conceito de “tolerância”, o qual é muito próximo do termo “respeito” aplicado no Estatuto do Índio.

De certo modo, o termo tolerância, do latim *tolerare*, que significa suportar, por um lado, nega a interculturalidade e o bilinguismo, pois implica uma resistência de um em relação ao outro que o nega, em vez de uma inter-relação; uma resistência que se suporta sem ataque, necessariamente disfarçada ou silenciada. Há o entendimento que a tolerância seja o primeiro passo para uma interculturalidade, colocando-a como parte de um processo ontológico de construção de uma nova perspectiva, já que sugere a experiência de suportar, sem ataques e agressões, o encontro com o outro diferente e muitas vezes estranho e incômodo. Mais radicalmente, a escuta ou a observação tolerante tem como fim compreender o outro e quem sabe realizar uma passagem para um momento em que cogitamos ou mesmo efetivamos uma mudança radial e antagônica de perspectiva pela via do discurso do outro. Contudo, a tolerância pode significar um momento efêmero cujos problemas podem vir a eclodirem com mais violência na medida em que as convivências se intensificam e consequentemente as

diferenças e estranhamentos se evidenciam, de modo a implicar o ideal de comunicação como um problema não só da educação escolar indígena, mas sim, da humanidade em geral, qual seja, a dicotomia entre tolerância e intolerância. Nesse sentido, será que as propostas para a educação escolar indígena não seriam indicativos para a superação dos problemas humanos em geral, ao invés de estar centrado nas questões indígenas relativas à educação escolar? Com efeito, mascarando ou se esquecendo das condições da própria educação escolar, o branco não estaria pretendendo orientar os indígenas a realizarem uma tarefa na qual vimos fracassando há muito tempo?

Tratando da educação indígena propriamente dita na LDB, ou seja, não na posição de conteúdo da base nacional, mas sim de uma modalidade educacional, no espaço do Título VIII, “Das Disposições Gerais”, artigo 78, é colocada como de responsabilidade do Sistema de Ensino da União, distinguindo-se dos sistemas municipais e estaduais, com a colaboração de agências também federais de fomento à cultura e aquelas de assistência ao índio, como é o caso da FUNAI, desenvolver programas de ensino e pesquisa de modo integrado no sentido da oferta de ensino escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Essa diretriz legislativa tem como objetivo, como consta no parágrafo primeiro (I) do mencionado artigo, “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. Atentemos para a ligação condicional colocada pelo texto da lei entre a “oferta de educação bilíngue e intercultural” como meio de se alcançar a “recuperação”, “reafirmação” e a “valorização” dos complexos culturais indígenas constituídos por memória, histórias, identidade, etnia, línguas e ciências.

Diante disso: será que existe uma relação de consequência entre o ensino bilíngue e intercultural e a efetivação de conceitos como recuperação, reafirmação e valorização para além das linhas textuais? Será que um ensino intercultural não seria uma das motivações para a negação desses objetivos, já que envolve como condição a interação entre duas semiosferas diferentes? Ora, existe alguma espécie de interação entre dois diferentes que gerem preservação e manutenção em vez de mudança...? Não seria a condição necessária de toda interação a transformação? De modo que ao propormos algo oposto às condições ontológicas de um conceito não estaríamos sugerindo aporias e, conseqüentemente, fórmulas alquímicas para sua resolução? De modo positivista, e os pós-modernos que nos desculpem, será que não vale à pena desconfiar que uma das leis da interação é a transformação? Ou, todas as proposições são materialmente possíveis fora das leis mentais, cerebrais e corporais do

pensamento? De outro modo, caso a interculturalidade e o bilinguismo levassem mesmo à recuperação, reafirmação e valorização da realidade indígena, em que condições e em que âmbito da realidade isso ocorreria? Da realidade mundana? Da realidade textual? Da realidade mental?

Vemos que os objetivos de recuperação, reafirmação e valorização das coisas do índio ficam ainda mais comprometidos no ambiente escolar quando verificamos que não são objetivos únicos, mas, acompanham outros fins ainda mais contraditórios, de modo que apontam para a dicotomia fundamental entre nacional e local, conforme discutimos anteriormente. No parágrafo segundo (II) do artigo 78 da LDB lemos que seu objetivo é: “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”. Essa passagem do texto legislativo se mostra como o outro lado da moeda em face do parágrafo exposto e comentado há pouco, pois, dicotomicamente apresenta o lado nacional da moeda “interculturalidade e bilinguismo”. A contradição é tão gritante na realidade mundana, que nem mesmo um texto que se propõe conciliatório consegue realizar isso de modo perfeito e inequívoco. As existências próprias do nacional e do local são o registro da contradição, de acordo com a semiótica peirceana, já que a própria condição de existência de algo relativo a outro algo é uma oposição em termos de resistência por oposição. Radicalmente, na semiótica segundo Peirce, por ser dialética, não há a possibilidade de duas existências se confluírem por completo. Por mais semelhantes que sejam, as existências distintas sempre reservam algum grau de oposição como condição da percepção e consciência da existência do outro. Por outro lado, ao apresentar a face nacional da moeda, o parágrafo segundo do artigo 78 afirma a interculturalidade, por sua existência textual estar localizada ao lado do parágrafo primeiro, que trata da realidade local, de modo a textualmente promover um diálogo harmônico e tolerante entre nacional e local em primeiro plano, de modo que os “outros indígenas” fica em segundo plano e de modo generalizado ou massificado. Contudo, os elementos nacionais implicam inevitavelmente a não preservação da cultura indígena, pois a partir desse contato nem mesmo a educação nacional permanece a mesma na prática, mas quem sabe no texto se mantenham.

O subsequentemente artigo 79 reproduz e mantém quase todos os aspectos presentes no artigo 78 anteriormente apresentado, com exceção dos conceitos de “diferenciado” e “específico”, além de oferecer uma proposição prática para a execução de sua proposta, a começar pelo seu inciso primeiro sobre a necessidade de os programas serem planejados com

a anuência das comunidades indígenas, apresentando uma orientação horizontal em relação à União e a comunidade local, além da tentativa de garantir a aplicação dos conceitos de diferenciada e específica, pois o dizer da comunidade é o ponto sobre a face local da moeda em relação à face nacional, cujos complexos e contradições práticas são muitas, apesar de não a abordarmos com detalhes nesta tese. O inciso segundo ainda garante que os programas de educação escolar indígena, intercultural e bilíngue sejam incluídos nos Planos Nacionais de Educação, contendo ainda alguns objetivos como: “I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena”. Em seu parágrafo segundo estão previstos programas de formação de pessoal especializado em educação escolar indígena para atuar no interior das comunidades. Tem ainda como objetivo, no parágrafo terceiro o desenvolvimento de currículos e programas específicos tendo como critério de especificidade dos conteúdos a realidade das comunidades. Por fim, o parágrafo quarto é crucial para localizarmos a especificidade e a diferenciação da educação escolar indígena, pois, apesar da importância e a frequência que hoje recebem na literatura da área, bem como das discussões práticas nas comunidades indígenas, eles estão amarrados mais especificamente à sistemática de produção dos materiais didáticos e não de modo a estarem explicitamente vinculados a toda dinâmica da educação escolar indígena, de modo que esse vínculo ou transposição para outros setores se dá implicitamente.

7 APORIAS, ALQUIMIAS E AS CONDIÇÕES MATERIAIS E IDEOLÓGICAS DE REALIZAÇÃO OU RETIFICAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A configuração histórica da educação escolar indígena se apresenta a nós da seguinte maneira: o Estado Nacional Moderno Capitalista Democrático brasileiro atual vem há algum tempo construindo, na medida em que ele também é construído nessa dialética, uma visão da educação escolar indígena a partir de uma crítica feita à educação escolar indígena empreendida em momentos anteriores como os do Regimento das Missões, Regimento dos Diretórios, da República e da Ditadura. Em diversos documentos estatais observamos seus autores acusarem os governos anteriores de formularem propostas para as populações indígenas de difícil ou impossível execução. Tais Estados anteriores são colocados como aqueles donos de práticas enganadas, inviáveis e inexecutáveis, assim como cruéis, violentas e, portanto, anti-científicas, ideológicas e utópicas por assim dizer.

Baseados na leitura que fizemos de Lukacs (1969, p. 33), movimentos como esse esboçam uma perspectiva oitocentista de que sempre o moderno deve ter superado o passado, como se não existisse crítica sem superação do modelo anterior. Proceder dessa forma seria ignorar e obscurecer as questões mais essenciais do problema de se perturbar e superar a estrutura de um momento anterior com fins de edificar uma nova perspectiva. Uma nova situação é sempre dependente das condições materiais objetivas anteriores, as quais não se diluem totalmente, mas sobrevivem na forma de herança no interior do regime emergente. No caso da educação escolar indígena o Estado atual se coloca como uma consciência externa e independente do passado e não como uma síntese das contradições internas de um sistema social diacrônico e sincrônico, político e econômico ainda não superado. Fazendo isso, o Estado estabelece o tempo como inimigo e não os elementos no espaço sincrônico, dando a impressão de que todos do presente estão unidos contra os erros do passado. Isso pode ser tão verdade que, se refletirmos sobre a Coroa portuguesa na Colônia americana, uma das estratégias para forjar uma unidade contra a diversidade de interesses particulares não foi puramente atacar os índios, mas inseri-los em uma nova temporalidade evolutiva onde eram tomados como a estaca zero da fé e da razão.

O ponto de partida da fé era justamente o fato de os indígenas terem sido encontrados sem Fé, Lei e Rei, por isso, folhas em branco onde se poderia escrever; povo sem história ou

pré-históricos. Para a razão, o evolucionismo os compara aos pré-históricos localizados pela história. O elemento unificador não era tomar os índios como inimigos, mas sim seu estado, seu governo (idólatra e demoníaco), do qual os portugueses deveriam salvá-los. O inimigo do homem passa a ser seu próprio passado reconhecido geograficamente em outro povo enquanto elo perdido em relação à Adão e Eva, ou relativo aos pré-históricos. O engano europeu foi não ter observado a diferença radical na realidade mundana sincrônica, para conceber o indígena como um espectro de seu passado ocidental europeu. O europeu não viu um novo povo à sua frente, mas um espectro de seu imaginário produzido com base na sua historiografia sobre os primeiros homens, tanto no que poderiam ser de negativos quanto de positivos. A inconsciência ou ignorância histórica dos antepassados é comparada com o ponto presente na história o qual seria aquele momento em que o sujeito tem a impressão de possuir uma visão clara do todo, não podendo apreender suas contradições internas e presentes.

A dialética, composta por tese, antítese e síntese, é posta de modo linear e evolutivo, como três momentos estanques da consciência, conforme visão do Estado, dos cientistas e educadores contemporâneos. A tese é a educação colonial para os indígenas colocada no passado, a antítese é a negação que o presente lança contra aquela, a síntese são as proposições colocadas como mais superiores – ou perfeitas – que as anteriores a partir de um projeto para o futuro durante o processo, mas que se faz presente com a conclusão teórica da dialética. Certamente o par opositivo emblemático entre presente e passado é formado pelas proposições de integração (passado) *versus* interculturalidade (presente). Sobre essa reflexão pode agir uma das considerações de Peirce (2005, p. 24) sobre a relação entre passado, presente e futuro e o posicionamento dos homens detentores da hegemonia no presente: o Estado e o capitalismo, como se existisse algo verdadeiramente original emergente no tempo presente. “Consideramos agora o que poderia surgir como existindo no instante presente se estivesse completamente separado do passado e do futuro. Só podemos adivinhar, pois nada é mais oculto do que o presente absoluto” (PEIRCE, 2005, p. 24).

Quando voltamos nosso olhar para um objeto como é o caso do passado, corremos o risco de olharmos para o reflexo de nosso pensamento tal como se estivéssemos observando nossos próprios ídolos em um espelho metafísico ou mental, o qual, ao mesmo tempo não pode ser considerado uma visão original, mas sim reflexos colaterais das partes ocultas ou irracionais do passado ou hipóteses dos “pontos cegos”. Podemos considerar que são esses mesmos ídolos aquelas ideias preconcebidas empiricamente – inatas não faria diferença – contra as quais Bacon se propôs lutar com a ajuda de métodos experimentais. Tomando o

passado como um campo necessariamente da vivência experimental – sejam experiências com ideias ou com objetos externos – o olhar voltado para ele é rever e “reviver” experiências. Com isso podemos postular que nosso passado é nossa verdadeira teoria. Em outras palavras, nosso passado colonial é a verdadeira teoria ou visada do presente atual, oculto em uma suposta apreensão absoluta. O ponto de vista dos Estudos Culturais, bem como do Multiculturalismo, bem como o Pós-Colonialismo, por exemplo, implica a produção de certa consciência voltada para o posicionamento do sujeito histórico no presente a partir de seu passado persistente no presente e nas perspectivas de futuro. Essa consciência conquistada pelo indígena tem a intenção de gerar movimentos de reparação do passado, da necessidade do mundo branco pagar a dívida construída para com os povos originários, sejam quais forem.

Assim, quando nos deparamos em ambiente sincrônico com algo estranho, tendemos a correr nosso olhar para algum lugar do passado, de nossos registros empíricos, a fim de reconhecer se o estranho já foi visto em alguma outra circunstância, formulando, portanto, uma teoria do presente e do futuro a partir do passado. Em outras palavras, necessariamente índios e negros se apoiam no etnocídio para então construírem seu presente e intencionar alguma identidade futura. Caso emergja outra historiografia que negue o etnocídio enquanto hipótese provável ou não, então as identidades teriam de se reformularem. O passado é tão forte, é tão essa força bruta da qual no fala Peirce (2005, p. 23), que pode não ser à toa que uma das políticas de luta pelo desenvolvimento do pensamento científico proposta por Bachelard em toda a sua obra se volte contra as “experiências primeiras”. Não obstante, os motivos dialéticos que levaram Marx e Engels a proposta do materialismo histórico é justamente a consideração da subjetividade no estatuto do real, criticando a busca filosófica anterior de encontrar o real em si mesmo independente da subjetividade humana, não obstante vemos a orientação marxista para a constante retificação do pensamento humano como um dos constituintes do real no passado. O real é sempre aquilo que foi. Não existindo interpretação sem registro pela via da experiência, toda interpretação é passada, pois registrada.

A constante e interminável retificação da subjetividade e de seus instrumentos como o pensamento, os sentidos, a linguagem, os símbolos etc. é o único caminho possível de compreender o real esquadrinhamento humano. Nesse sentido, a única coisa passível de ser garantida como real é a história, o passado, enquanto que o presente se desenvolve na linha do virtual com muitos pontos ocultos de desenvolvimento, enquanto o futuro se desenrola no campo da imaginação e da literatura. A mente, assim, trabalha pela busca de um signo mental

que venha significar o estranho que ao nosso corpo impõe algum tipo de resistência. Caso a estranheza persista diante do objeto estático, é necessário que o mesmo se mova para que a mente volte a trabalhar no sentido de sair da estranheza, para em seu movimento revelar novos traços de modo a se tornar semelhante a alguma coisa em nossa história. Vejamos que a subjetividade histórica, como produto das relações materiais objetivas, essa força bruta e irracional, é a única capaz de ser vista como real para as condições materiais do conhecimento humano. Sendo, por isso, a necessidade de sua infinita retificação diante das migalhas – indícios semióticos e não necessariamente e claramente linguísticos – do presente oculto em sua apreensão absoluta. Adotando para nós as palavras de Peirce (2005, p. 23): “Lembre-se, apenas, mais uma vez e de uma vez por todas, que não pretendemos significar qual seja a natureza secreta do fato, mas, simplesmente aquilo que pensamento que ela é. Algum fato existe. Toda experiência compele o conhecimento do leitor. Qual é, então, o fato que se apresenta a você? Pergunte a si mesmo: é o passado”. Um passado a ser complementado, corrigido, retificado ou mesmo excluído em algumas partes pelo presente e pelos sonhos do futuro.

Bettencourt (2000, p. 39), ao tratar do primeiro contato entre tupinambás e portugueses no litoral, relembra que a carta de Caminha contém descrições incansáveis da paisagem estranha no Mundo Novo. Expõe a autora que: “A novidade que os habitantes da terra representam para os olhos renascentistas do escrivão é tanta que ele não se cansa em descrevê-los. Um deles aparece 'assentado como São Sebastião', cheio de penas no corpo”. Vemos aqui explicitamente o exemplo de um ídolo baconiano: o signo preconcebido empiricamente de “São Sebastião” que da mente vai aos olhos, e vice-versa, de Caminha, que se sobrepõe à radicalidade de um fenômeno único, de tanto valor para nós hoje porque é passado, que possivelmente pagariam fortunas e mais fortunas para viajarmos no tempo e ocuparmos o lugar de Caminha como uma experiência reveladora do que possa se compreender a radicalidade da alteridade. O escrivão não foi capaz de ser um fenomenólogo clássico, nem um cientista metódico baconiano naquele momento. Seu pensamento era vigente. De modo semiótico ele não se despiu, para na sequência vestir o índio com seus signos mentais como que um anti-fenômeno.

A história se torna, inevitavelmente, um modelo teórico fruto da empiria biográfica do sujeito ou de um coletivo, por assim dizer, e não o ponto culminante do Espírito Absoluto hegeliano. A mente, então, vivida, passa a medir tudo o que vê com a régua e as medidas de suas próprias vivências. Nesse sentido, o limite de um pensamento não é o limite de nossa

linguagem, mas sim o de nossa história que em hipótese alguma se reduz a problemas de linguagem, tampouco abarca todas as possibilidades mundanas de vivência, ou todas as possibilidades racionais do pensamento antecipado ou projetado. Os ídolos contra os quais Bacon lutou nada mais são do que signos de suas – nossas – experiências cujos registros semióticos codificados em forma de ídolos, se ativam ao acreditarem terem encontrado coisa semelhante ao que se encontra na mente. Os problemas gnoseológico e epistemológico ainda se agravam quando ao tomar a história como objeto de estudo, discorre seu desdobramento como se fosse uma descrição pura do mundano, quando que na verdade é a cinética da mente que está operando em sua razão e logicidade ou semiótica própria pautada em sua história particular no espaço de um coletivo.

Entretanto, até aqui essa explicação se fez de modo dicotômico entre a cinética do mundano e a cinética da mente como independentes e in-conectáveis, como no esquema de uma perfeita idiotia. Mais ainda! A didática aqui aplicada dá a entender que o sujeito histórico acumula signos empíricos até certa fase da vida para depois apenas aplicá-los, como na idiotia aristotélica, como biombos textuais ou idólatras, sobre a realidade mundana que discorre como o rio heraclitiano sem poder ser apreendido duas vezes. A questão que Bacon coloca é que apesar de já acumulado em signos empíricos da vida social e física, o sujeito pode se lançar a um novo experimentalismo tal como que vivenciando os fenômenos pela primeira vez, ao menos próximo disso, de modo que o ponto principal seja uma abertura para uma nova hipótese acerca do real. Bacon não propõe se despir dos signos, mesmo porque o registro empírico é incontornável, mas reconhecê-los enquanto ídolos, biombos, pré-concepções. Assim, antes de se deparar com o fenômeno ou durante seu contato, o cientista observador deve identificar, descrever e classificar os próprios ídolos a fim de torná-los variáveis controláveis, ao modo mais próximo da metodologia empírico-analítica atual, portanto, sua aposta no método rigoroso.

Sendo assim, podendo o sujeito histórico se lançar para o campo da experiência com o objeto sem ser de forma idiota, a dialética passa a ter mais sentido. A premissa a qual chegamos é a de que quando um observador observa um objeto ele não impõe seu ponto de vista puramente idólatra, mas o objeto presente, também determinado colateralmente por uma história, influencia e constitui a visão do observador, de modo que esse deve se atentar não apenas aos ídolos existentes em sua mente, como também aqueles existentes no objeto, ainda mais a se tratar do objeto com humanidade. Sem embargo, para uma dialética, o mesmo objeto que influencia a visão do observador, é também influenciado por esse último no que

concerne ao comportamento. Lembrando que tudo isso ocorra simultaneamente, é concomitante ainda a ocorrência daquela visão dicotômica em que observador se depara com ídolos acreditando ser a realidade do outro e não a sua promovida por uma cinética sígnica mental que incide sob os olhos, de modo que ignore os efeitos que causa no objeto, bem como desconheça os efeitos provocados pelo objeto e seu contexto em sua mente. Como já procuramos demonstrar em nosso postulado sobre a realidade, a mente só influencia o mundano mediante as ações corporais ou comportamentais. Do contrário, o mental não pode ser observado e nem mesmo influenciar o mundano, porém sendo influenciado por esse por meio dos sentidos. Se não concordarmos com isso teremos de crer em telepatia ou paranormalidade.

O método chamado método dialético não pode ser classificado como sendo de abordagem formal, segundo um ponto de vista marxista. A abordagem dialética não se trata de aplicar um pensamento lógicos sobre um objeto ilógico, mas sim concebe tanto o movimento do pensamento quanto do objeto como sendo propriamente dialético, sendo que, abordagens indutivas e dedutivas seriam ideológicas, ou seja, apenas existentes para a mente que as pensa. O pensamento dialético pode ser significado como sendo um pensamento não mascarado por ideologias como se ele fosse, na verdade, uma atitude de abertura para o real, um deixar emergir o real na mente apesar das ideologias. Assim, se pensamos dialeticamente é por que – supostamente – estamos tomando contato com o real para além dos ídolos. Nas palavras de Kothe (1981, p. 209):

O procedimento dialético não pode ser um método formal, um esquema a ser aplicado a diferentes casos, mas deve ser o desvelamento do que ocorre no próprio objeto estudado. Não se trata, portanto, da manipulação subjetiva dos dados, mas de submissão da subjetividade à dinâmica dos fatos.

Tendo, desse modo, como pretensão investigar o conteúdo e o movimento narrativo ou construtivo dos textos e de seus autores deve significar desvendar os interesses e as tendências infra-estruturais contidas no objeto aquém de sua superestrutura, consciência, funções superiores e ideologias em termos políticos, econômicos, culturais, religiosos e epistemológicos. Em um nível mais operacionalizado, a “abordagem” dialética oferece a oportunidade de observar um movimento de associação e desassociação semiótica onde signos são ligados a fim de ocultar, aniquilar ou inverter outros signos.

Vamos dar um exemplo histórico de como efeitos colaterais procedem a nossas ações sociológicas enquanto processo dialético de construção da realidade, para o qual o contexto colonial é muito adequado. Em 1647 frei Laureano passou pelas terras de um grupo indígena denominado Omágua pelos espanhóis desde Francisco de Orellana e seu cronista Gaspar de Carvajal, quando em 1542 já fizeram o primeiro contato com essa etnia. Sua primeira impressão foi boa principalmente por acreditar atenderem critérios de humanidade e de facilitação para a evangelização; como também serem gente de paz, de política e de razão, tendo comércio, e sendo obediente aos caciques. Mesmo com pontos positivos, o parecer do missionário Laureano foi que os Omáguas não estavam em condições de governarem a si próprios. Após outra jornada apostólica, em 1649, frei Laureano visita novamente os Omáguas, contudo, não encontrando a mesma realidade, decepciona-se. Identificou que a terra dos Omágua não estava habitada como antes, os viventes permaneciam afastados uns dos outros, sem polícia, razão, governo, sem os principais caciques, conseqüentemente sem obediência. Laureano guardou muitas expectativas sobre a evangelização dos Omágua, as quais foram tomadas como falsas após a segunda visita.

Assim como Caminha que vestiu o índio parecido com “São Sebastião”, frei Laureano veste a realidade Omágua com seus próprios olhos, que em vez de enxergar um estranho, preferiu concebê-los como possíveis cristãos. Não obstante, quando Laureano re-encontra os Omágua em decadência, atribui isso ao destino daquele povo em relação à fragilidade ou ausência de sua fé independentemente da presença ou ausência dos europeus naquelas terras, ignorando a influência que o observador causa em seu objeto – sendo a recíproca verdadeira. Vemos que praticamente o olhar desinteressado e imparcial dos futuros etnógrafos implicam uma semelhança com os primeiros viajantes. Entretanto, Urgate (2006, p. 32), como vários outros autores, compreendem que “[...] frei Laureano não se dava conta que a desestruturação da sociedade Omágua estava em andamento [por causa dos próprios espanhóis, por causa dele, em específico]”. A decadência Omágua, na visão dos missionários, era um fenômeno com causas externas aos colonizadores, mesmo por que esses estavam ali para lhes trazer o bem, as boas novas, caso aceitassem.

A experiência de frei Laureano revela a ignorância do europeu referente a um campo irracional das relações humanas, a esfera do impensado; do imprevisto. Os efeitos maléficos, portanto, os colonizadores deviam ignorar completamente sua influência, como se fosse um problema apenas dos indígenas, acerca dos quais só restava ter pena. “[...] as doenças trazidas pelos europeus – e possivelmente, a peste de varíola testemunhada pelo franciscano não foi a

única – deixavam sequelas gravíssimas, alterando os padrões de organização sociopolítica” (URGATE, 2006, p. 32). Em suma, Laureano não se deu conta dos efeitos colaterais de suas ações: “[...] que a própria implantação colonial, da qual era um agente, tornou-se, em grande parte, causadora da situação que ora ele observava” (URGATE, 2006, p. 32). Para nós, agora no presente, não estariam as ações mediadoras dos quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena causando efeitos colaterais – contraditórios com seus princípios textuais – na realidade indígena tal como ocorreu com frei Laureano movido por uma aporia ideológica com base em métodos e técnicas alquímicas ideologicamente pensados pelo paradigma cristão de transformação e governo das almas?

Podemos apreender com esse exemplo a potência do realismo materialista da mente no sentido da criação de um biombo doutrinário na obscuridade do presente e, portanto, a aceção mais pura de inconsciente, ou seja, de uma realidade, ou parte dela, que se desconhece por completo; que nossas ações mais objetivadas terão como resultado mais efeitos colaterais que aqueles planejados mental e textualmente. Vejamos que alinhado à ciência bachelardiana, o ídola consiste em esconder uma variável causal dos efeitos sobre o objeto não de modo a ocultá-lo no mundano como se esconde a sujeira para debaixo do tapete, mas de interpretá-lo ou vendá-lo de outra maneira, sendo que a interpretação é um biombo em forma de paisagem cinética, um ídolo. Assim, constata-se que diante de um fenômeno, a mente pensa com outras referências, principalmente aquelas já adquiridas, com as referências do passado. O fenômeno da decadência Omágua leva a mente de Laureano a pensar na textolatria dos preceitos bíblicos a qual contem imagens do paraíso ou do inferno à Vontade de Deus. Se a historiografia estiver corretamente aproximada, não se trata do frei Laureano esconder de si mesmo o que realmente estava ocorrendo “lá fora”. Simplesmente ele não possuía em sua mente os signos ou ferramentas semióticas adequadas para perceber o que estava ocorrendo; mesmo porque sua decepção declarada é a demonstração das influências do objeto sobre o observador, já configurando uma abertura para a dialética do real em detrimento do raciocínio dedutivo que o governava. Certamente ele não sabia, era um ignorante em sua idiotia voltada para a narrativa bíblica; o objeto externo estava lá explícito, não estava invisível em meio à floresta. Levando a pensarmos que a mente não é em si muito menos inata, já que a narrativa bíblica também é fruto da experiência, porém, uma experiência que se torna independente na mente, quando os escritores da Bíblia se puseram a escrevê-la. É provável que Laureano tenha morrido sem saber que ele fez parte da destruição indígena na América, junto de seus companheiros que também só queriam fazer o bem?

Mas, a tarefa de frei Laureano não para por aqui. Ele não se limita apenas a interpretar de modo estanque e geral a situação dos Omágua como se dissesse que estavam sendo castigados e isso bastasse, como um castigo exato a se cumprir. Apesar de ter com ele como fundamento interpretativo da realidade mundana uma realidade textual, a Bíblia, essa não se configura ao certo como uma estrutura estruturalista inconsciente. Mesmo por que, para ser inconsciente devemos implicar uma realidade existente, mas que a ignoramos por completo e que de algum modo nos governa, sendo que apenas podemos sentir seus sinais, sintomas e signos sem desconfiarmos de sua fonte. Assim, muito pelo contrário, o texto Bíblico é consciente, ele adentra à dialética consciente dos missionários e de todos aqueles que levam esse texto em consideração. Ou seja, frei Laureano buscou construir uma coerência para um problema aparentemente desconexo, já que, por que Deus castigaria os Omágua se os sinais que apresentava seu íntimo estavam coerentes com o texto bíblico? Essa questão revela para nós que toda uma doutrina de textos sagrados não era válida ou exequível no contexto colonial aplicado aos indígenas. A doutrina bíblica e sua práxis se vêm impotentes diante da complexidade colonial, bem como da contemporânea, constituída, antes, pela complexidade dos nativos.

No que implica uma teoria do conhecimento, a pergunta que se coloca é: como um fenômeno que nos é inegavelmente explícito pode ter causas fundamentais ocultas a poucos dedos à frente de nossos narizes? O que impediu frei Laureano de identificar as verdadeiras causas do declínio dos Omágua? Ou ainda melhor. Por que frei Laureano não foi capaz de identificar que ele era parte do problema e não exatamente a solução de um problema anterior que na verdade não existia até então? Ou seja, o problema identificado pelos missionários em relação aos indígenas passa a ser realmente um problema no sentido a posteriori à presença do colonizador nas terras indígenas. Retomando as reflexões sobre os ídolos, Seixas (1981, p. 45) coloca que Bacon chegou a afirmar o poder de governo que os ídolos ou signos exercem sobre o pensamento e, portanto, sobre os homens por meio de insinuações que aqueles provocam no intelecto graças ao pacto das palavras e nomes. Bacon compreende que apesar de alguns homens acreditarem que sua razão governa as palavras, também sucede que as palavras retornem e reflitam suas forças sobre o intelecto. Notemos que Bacon, para vencer o problema dos ídolos, acaba supondo um pensamento sem linguagem, um pensamento puro que comande as palavras, mas que também é comandado por elas.

O Estado, então, ou as organizações societárias em geral, até mesmo as tribais, não se configuram como o estruturalismo, “[...] um sistema coerente de signos” (LUCAS, 1971, p.

62). Quem sabe nos aproximemos mais do que Lucas (1971, p. 63) chama de “nova crítica” como algo distinto do estruturalismo, contudo, semelhante a ele. Assim, “[...] 'a nova crítica' consiste na investigação de uma 'coerência estética' em meio às diferentes redes afetivas, imaginativas, simbólicas, ideológicas etc., imanentes à obra, de tal maneira que extraia certa visão de mundo”. De todo modo, nos aproximaríamos dessa “nova crítica” como algo distinto do estruturalismo, se sua busca não fosse por uma coerência ou visão de mundo como síntese, já que, como dissemos, toda síntese é o risco de uma alquimia, mesmo coerente, no que dizem por aí, no campo da linguagem. Um texto possui internamente coerências e incoerências, por mais científico que seja. Coerência e incoerência dialogam ao lado de segredos, não-ditos, inconscientes, lacunas, equívocos, esquecimentos, aporias etc..

Se a “nova crítica”, segundo Lucas (1971, p. 64), é propor investigações acerca da validade das evidências e das proposições, nós preferimos inquirir as exequibilidades mundanas das diretrizes de um texto, ou seja, sua práxis, não sua realização em si por meio da leitura. A leitura do texto deve encaminhar o sujeito para algum espaço de prática, nem que seja para escrever outro texto ou ler outro livro. Ora, ao se tratar de textos que tenham como autor o Estado por meio de seus representantes ou autores, que mesmo não sendo do Estado originários, a eles se vincularam para uma produção mais direta, esquecemos de nos questionar se tais proposituras não passam de ficções ou propostas alquímicas sobre aporias constituintes de estruturas ideológicas. Estado, objetividade, realização e práxis não são sinônimos nem condições necessárias um ao outro. Certamente, as proposições do Estado estão mais para o campo das moralidades e dos valores, do que certamente para o campo científico, apesar de seus textos aí se pautarem cientificamente, já que, geralmente são cientistas que os produzem, os intelectuais, segundo Gramsci, também porque a Modernidade os impele a isso. A validade é relativa. Sendo que, ser válido não significa ser exequível e, tão logo, qual é a validade do que não é exequível? Ora, a validade de sonho? Fantasia? Satisfação literária?

Em uma sociedade tão múltipla e diversa como a brasileira, “[...] tudo que é válido tem de estar radicalmente ligado a seu próprio destino, numa fase de transformação profunda em que todos os valores são postos em questão” (LUCAS, 1971, p. 64). Dizendo assim, as validades são postas em questão pelo critério de exequibilidade. Mesmo por que, para a pragmática materialista e realista, algo inexecuível não é apenas não-válido, mas também não-verdadeiro. Mas, como para nosso ponto de vista semiótico aqui tudo o que existe é realista e, portanto verdadeiro, a verdade que se coloca acerca de proposições não-exequíveis,

não-válidas e não-verdadeiras é o campo da ficção, da aporia, da alquimia e da ideologia, cuja validade é relativa a quem se interesse por isso, mas distante de ser universal, mesmo por que, mesmo as coisas válidas e exequíveis são necessariamente passíveis de serem empreendidas por alguma força, mas não necessariamente essa força consiga efetivar o que empreendeu.

Tentamos abordar alguns aspectos do Brasil colonial acerca dos indígenas, onde encontramos considerações sobre a educação a eles oferecidas pelo complexo colonial, em que pudemos identificar uma série de encaminhamentos que não contaram com condições de serem executados parcialmente ou, muito menos, totalmente. A proposta de Pestana pode ser um exemplo claro disso. Após efetivar seu trabalho de ouvidor nos mínimos detalhes para a Coroa, verificou-se uma proposta válida, porém inexecutável para o complexo colonial. Supondo que a síntese de Pestana foi “[...] a criação de uma junta de propagação da fé que reúne várias atribuições da extinta junta das missões [...]” (apud SAMPAIO, 2007, p. 269-270), esquece do que acabara de observar na realidade mundana e mental da humanidade que se desvendava em cenas diante de seus olhos. Queremos dizer que a diversidade ali presente era impossível de ser abarcada por qualquer doutrina, aliás, impossível mesmo à aqueles que reificam a diversidade, a diferença e a especificidade. Trata-se de um dado da realidade, não um equívoco de método ou de princípio. O método não erra, não se equivoca, não altera a realidade, simplesmente dialoga com ela e provoca efeitos colaterais porque não dá conta do controlar conforme o esperado. Mesmo por que, os vários métodos e distintos princípios atuavam tanto na realidade corporal quanto na textual.

Embora não concordemos com Barthes (1971, p. 31) quando propõe que: “Todas as escrituras apresentam um caráter de fechamento que é estranho à linguagem falada”. Pois, refletimos que Barthes sacraliza o texto, assim como os estruturalistas em geral, embora Barthes não seja um desses generalistas, mas um estruturalista que se lança no interior de problemas que podem o levar à morte do estruturalismo. Mas, necessariamente ele era um textólatra. Para um texto ser sacralizado seu leitor também deve o ser. Do contrário, se existem leitores assim como existem falantes, todo texto é aberto ao leitor como é uma fala aberta ao seu ouvinte. Caso estivermos errados, porque mesmo com a Bíblia vemos se desenvolver por toda a Idade Média, Idade Moderna e Pós-Moderna interpretações profanas da Escritura? Ora, porque existiam leitores não sacralizados para um texto sacro. Entretanto, assim como o fez a Igreja Católica, a única forma de sacralizar os leitores é por meio da política. Assim, a escritura se torna fechada mediante a pragmática e uma práxis política que se possa ter sobre o texto. Certa feita um indígena justificou suas ausências em sala de aula,

bem como o término da aula em horários antes do término previsto pela burocracia dizendo que ele estava fazendo educação diferenciada. Sua proposição é verdadeira. De fato ele estava se diferenciando dos preceitos do Estado Nacional, contudo, do lado do indígena, por não terem qualquer referência real e prática, além dos conceitos textuais e mentais imaginários, do que seja educação escolar indígena diferenciada. Existe apenas a referência prática dos parâmetros nacionais em oposição à referência imaginária da educação escolar indígena diferenciada e específica. Diante da ausência, inclusive, de referências práticas do lado indígena, os comunitários enxergam como sendo bom professor o professor não-indígena que cumpri com as normas nacionais.

Sendo esse ponto um dizer concordante com Barthes (1971, p. 32): “Encontrar-se-á, pois, em toda a escritura, a ambiguidade de um objeto que é ao mesmo tempo linguagem e coerção: há no fundo da escritura uma 'circunstância' estranha à linguagem, há como que o olhar de uma intenção que já não é mais a da linguagem”. É o olhar corporal da infraestrutura. É o olhar do colono sobre a escrita legislativa dos jesuítas. É o olhar ativo do legislador sobre a educação escolar indígena atual. É o interesse econômico sobre o indígena e seus bens e patrimônios. Perrone-Moisés (1992, p. 115-116) diz encontrar coerência na legislação da Coroa acerca das ações sobre os indígenas, apesar de tantos outros autores terem encontrado a contradição, porque ela ignora o contexto em favor do texto, tenta retirar de sua atenção que todo texto possui uma carne, uma infra-estrutura, algo estranho à estrutura do texto. Não sendo à toa, portanto, que colocamos aqui a textolatria na ordem da estrutura política do Estado e prática da educação escolar indígena na produção que emerge da infraestrutura. Mas, isso não significa que possamos ainda conceber produções textuais que se lançam nas dinâmicas experimentais de contradição e precariedade da realidade mundana, material, econômica.

Pestana, porém, parece ter escrito um texto mais proximamente do que Barthes (1971, p. 32) fala de uma escritura pura, já que ela apresenta fidelidade ao poder e ao combate de sua produção. Entretanto, ele não põe em cheque seus valores, a exequibilidade prática de suas validades. Lança mão de outro sistema colonial, sem questionar se realmente a colonização seria exequíveis em tais moldes, embora relativamente válida para ele e para muitos, assim como que para nós hoje é necessário questionar o Estado Democrata de Direito e Capitalista como sendo algo realmente possível para os princípios que ele sustenta e que por ele é sustentado. Não esquecendo de dizer que apesar de válida, era inexecutável segundo os interesses mundanos, materiais da Coroa e de seus súditos, portanto, também indesejável. E é

justamente por não adentrar a uma análise infinita da colonização, que Pestana acabou por desembocar por propostas alquímicas, cheias de valores e simbolismos particulares a ele e a certo grupo que com ele concordava.

No interior, novamente, das tramas labirínticas entre a realidade mental ou metafórica e a realidade mundana ou real, vemos que por mais que um texto viaje segundo a lógica de uma mente que se produz em sua realidade semiótica e material, ela nunca perde de vista o mundano, seu referente, mesmo que distante e simbólico demais. Nas palavras de Peirce (apud IBRI, 1992, p. 7): “Estamos continuamente colidindo com o fato duro. Esperávamos uma coisa ou passivamente tomávamo-la por admissível e tínhamos sua imagem em nossas mentes, mas a experiência força esta ideia ao chão e nos compele a pensar muito diferente”. O crítico, por assim dizer, é o próprio real ou a realidade mundana, o qual indica para que lado está correndo um pensamento, para que construções e sob o governo de quais signos sob a mesma medida de uma epistemologia semiótica não limitada à ciência em sentido tradicional e já institucionalizada. Sem embargo, quando não refletimos sobre o que o crítico diz passamos tomar, mesmo assim, um caminho, às vezes enfrentando o crítico, outras vezes o ignorando por completo, mas também dialogando com ele.

Sobre essa questão, por exemplo, a perspectiva materialista dialética da história compreende que fazer história das ideias é construir uma ciência sobre os sintomas e signos simbólicos da luta de classes enquanto motor da história ao nível econômico. Assim, o estudo das leis e diretrizes de um Estado não pode ser feito tal como ocorre há alguns séculos o estudo da Bíblia, como se as leis fossem princípios universais, transcendentais e divinos. Uma das investigações que devem ser feitas, inclusive, sobre a Bíblia, é que ela é um documento sociológico dos hebreus relativo à sua distinção relativa a outros povos em tempos históricos diferentes, apesar de seu conteúdo parecer simbólico, isto é, enigmático demais para nós. Certa feita Marx (2007, p. 96-97) acusou Proudhon de ter acreditado poder reconstruir o mundo material pelo movimento do pensamento, quando apenas reconstruiu, sistematizou e ordenou em sua obra os pensamentos que estão na cabeça de todos. Sistematizar pensamentos, ou fazer história das ideias não significa saber da realidade enquanto motor da história, mas apenas saber dos sintomas, dos ídolos, dos biombos, palavras que escamoteiam a experiência corporal da econômica da vida na infra-estrutura: trata-se de fazer história das ideologias. Marx (2007, p. 101) ainda pergunta: “Como, com efeito, poderia a fórmula lógica do movimento, da sucessão, do tempo, explicar o corpo da sociedade, no qual todas as relações coexistem simultaneamente e se dão suportes umas às outras?” Sobre essa indagação vale a

pena retomar uma das citações que fizemos de Peirce (2005, p. 24) acerca do problema da concretização ou execução prática ou práxica de toda generalidade, pois, afinal de contas “[...] apenas os existentes individuais podem reagir uns contra os outros”. Ainda sobre os conflitos entre generalidades e particularidade, Marx (2007, p. 98) expôs o seguinte:

Como à força de abstração transformamos todas as coisas em categorias lógicas, basta apenas abstrair qualquer caráter distintivo dos diferentes movimentos para chegar ao movimento em estado abstrato ao movimento puramente formal, à fórmula puramente lógica do movimento. Se encontramos nas categorias lógicas a substância de todas as coisas, imaginamos encontrar na fórmula lógica do movimento o *método absoluto* [hegeliano], que não só explica todas as coisas, como implica ainda o movimento das coisas.

Todavia, é tentando ser realista e contemporâneo que os textos atuais sobre educação escolar indígena parecem marcar um desencontro com a realidade mundana, para se encontrarem consigo mesmos na noosfera estatal das produções ideológicas e alquímicas. Interpretando Marx (2007, p. 98) podemos rever o Estado Nacional Capitalista como uma verdadeira metafísica da realidade mundana na esfera material e objetiva das instituições superestruturais. Dados quantitativos e qualitativos produzidos pelo Estado inevitavelmente promovem representações maléficas para o pensamento científico do particular. As condições economicamente privilegiadas que a infra-estrutura reverte na estrutura estatal afastam seus sujeitos da física social do indígena. As lideranças indígenas, inclusive, que se afastando da física social ou infra-estrutura das aldeias, ao mesmo tempo em que ainda tentam falar da realidade mundana a qual abandonou, podem ser considerados metafísicos, pois estão fora da física tradicional e dentro de uma nova física, a física da superestrutura estatal e capitalista, cujas ferramentas teóricas e práticas demonstram não ter a capacidade de apreender a realidade mundana e mental do indígena inserido na infra-estrutura da aldeia, seja ela tradicional ou já vinculada com o capitalismo. Sem embargo, aplicando as palavras de Marx (2007, p. 98):

[...] os metafísicos que, fazendo essas abstrações, imaginam que estão fazendo análise e que, à medida que se separam cada vez mais dos objetos, imaginam que estão se aproximando deles a ponto de penetrá-los, por sua vez têm razão em dizer que as coisas aqui em baixo são bordados, cuja entretela é formada pelas categorias lógicas.

Sobre essa passagem do sujeito indígena de uma infra e superestrutura tradicional para uma infra e superestrutura moderna, capitalista e estatal pode levantar problemáticas como a que Gersem Baniwa vem, há algum tempo, destacando, e que Tassinari (2001, p. 66) coloca como um problema de fronteira cultural. Alguns grupos indígenas localizados no Rio Negro, no estado do Amazonas, resolveram que os salários dos professores, geralmente pagos pelas prefeituras responsáveis diretas pela administração burocrática das escolas indígenas, deveriam ser entregues ao líder indígena da comunidade e não aos professores indígenas, já que a escola pertence à comunidade, além da concepção tradicional de coletividade como partilha de tudo que se conquista: uma caça, um roçado e, por que não, um salário. Com efeito, essa decisão causou uma série de problemas, inclusive jurídicos, mas principalmente em relação aos professores – assalariados – que não quiseram aceitar a proposta. Dentre tantos problemas que o vínculo salarial ou capitalista causa no modo de sobreviver por meio do trabalho por parte dos indígenas podemos destacar empiricamente dois.

O contato com um dos grupos étnicos que vive na região do Baixo Amazonas é corrente os indígenas comentarem sobre seus parentes que são assalariados do governo, revelando que os mesmos usufruem do dinheiro em benefício próprio. Passam a comprar bens de consumo como roupas, calçados, motocicletas etc., além da alimentação urbana e consumo de bebida alcoólica quando vão a bares da cidade. Além disso, muitos desses assalariados conseguem comprar alguma residência na cidade, levando a um dado material capaz de fortalecer ainda mais o abandono da infra e da superestrutura tradicional indígena. Outro problema identificado é que os indígenas assalariados são introduzidos em uma crise identitária responsável por confundir os princípios políticos e sociais que o destinaram a ocupar determinados cargos como os de professor, agentes de saúde, coordenadores etc.. Em suma, conflitos vêm sendo gerados entre os próprios indígenas, pois essas novas lideranças passam a defender e lutar pelos interesses das fontes pagadoras de seus salários, em vez de se utilizarem desse lugar para defender o próprio povo.

Por sua vez, passa a circular discursos no interior das instituições contratantes em que o indígena é interpelado como funcionário ou técnico, retirando toda a carga política necessária, inclusive, para dar o sentido de sua atuação em determinadas instituições, mesmo por que, esses mesmos sujeitos devem antes ser indicados pela comunidade da qual fazem parte por cartas de anuência dirigidas aos responsáveis legais das instituições que, em vez de parceiras, tornam-se contratantes. Conforme Tassinari (2001, p. 66), a partir de problemas como esse que “[...] o depoimento de Gersem Baniwa, fica evidente a total impossibilidade de

construção de escolas ‘indígenas’, baseada unicamente no desejo e na autonomia das comunidades indígenas”.

Seriam os conceitos interculturalidade, bilinguismo, diferenciada, específicas categorias lógicas, isto é, apenas mentalmente possíveis, mas impossíveis para a realidade mundana da educação escolar indígena? Ora, não seriam esses conceitos um movimento de moda intelectual no campo da cultura? Havendo, portanto, uma preocupação mais estética que econômica voltada para a divulgação dos trabalhos com os indígenas e mais econômicas que estéticas quando o assunto é os donos do capital? Quais são os perigos de nos empenharmos em sermos contemporâneos em vez de nos preocuparmos em sermos científicos, nem que isso signifique sermos pré-socráticos ou medievais? Nas palavras de Ianni (1993, p. 123):

A rigor, no empenho de buscar a contemporaneidade, de ser contemporâneo do seu tempo, o pensamento latino-americano revela, também, um contínuo ou periódico desencontro com a realidade. A força ou os fascínios das ideias, noções, conceitos, teorias e doutrinas buscadas na Europa e Estados Unidos faz com que esse pensamento se veja, periódica ou continuamente, desencontrado do que são as relações, os processos e as estruturas que constituem a realidade. [...] Por isso subsiste a impressão de que a América Latina, como um todo e em suas sociedades nacionais, parece uma realidade em busca de um conceito.

Tassinari (2001, p. 67) apresenta-nos outro exemplo crucial para nossa tese e que representa praticamente o que Ianni expõe em teoria. A nosso ver, o exemplo a ser descrito a seguir é bem característico dos efeitos colaterais que recaem sobre certo otimismo em relação a conceitos ainda, para nós, mais literários ou mesmo romanceados, que propriamente científicos no sentido de experimentos rigorosos e radicais mediante reflexões extremamente racionalizadas capazes de prever e constatar problemas graves gerados por aporias, alquimias e ideologias que são levados à prática não racionalizada. Tassinari (2001, p. 67) conta que em um desses cursos de formação de professores indígenas, especificamente no estado do Mato Grosso, a organização do curso reuniu em uma aldeia estudantes e professores derivados de diversas etnias. Apesar de essas etnias fazerem parte de um mesmo território demarcado, as tais etnias possuem entre si uma considerável diversidade histórica e cultural. Por força do destino, o cozinheiro que então trabalhava para produzir o alimento dos cursistas indígenas durante os dias do evento, pertencente à aldeia anfitriã, veio a falecer em meio ao processo. Logo os parentes do falecido iniciaram um processo de busca pelas evidências das causas da morte e paulatinamente foram chegando à conclusão de feitiçaria. A produção do ritual

fúnebre acabou por envolver sujeitos de outras etnias presentes, algumas delas historicamente inimigas, de modo que fossem acusados de os mesmos terem lançado a feitiçaria contra o cozinheiro. O curso teve de ser interrompido, seguido da retirada de todos em silêncio em meio a um imenso mal-estar. Ora, esse evento pode ser considerado como intercultural, bilíngue, diferenciado e específico. Entretanto, longe de compor uma aplicação conceitual destinada a resolver problemas, mesmo por que, tais conceitos foram uma das causas do problema, pois são esses conceitos que vêm levando muitas instituições a oferecerem cursos dessa natureza. Não obstante, mesmo se suspendermos a presença de tais conceitos no encontro, o fato é que realmente foi um acontecimento diferenciado, na medida em que dificilmente um grupo não-indígena modernizado viva algo semelhante, supondo que o ideal de sujeito moderno não acredite em feitiçarias. O conceito de especificidade também estava em pauta justamente pela peculiaridade de toda a situação em relação ao território cultural implicado no evento. Intercultural, na mesma medida possível de ser enquadrado, pois nua, crua e literalmente se tratou de uma relação entre culturas. O problema do bilinguismo, não foi explícito, de modo que a autora não narrou se a referida diversidade étnica envolvia a diversidade linguística.

Retomando a citação anterior, de Ianni (1993, p. 123), em relação à situação narrada há pouco, para o nosso prisma, há uma exposição das marcas das idolatrias ou textolatrias como biombos que dizem representar a realidade, quando que na verdade representam a si próprios como dados da realidade mundana, já que as ideias são também objetos, mesmo porque as idolatrias e textolatrias estão fincadas ou emergem do real material a todo tempo. Mas, ao emergirem simbolicamente sugerem enigmas a serem friamente analisados. Podemos ir mais longe, o Brasil é mesmo um Estado à espera ou em busca de um conceito. As perguntas: o que é a realidade? O que é a sociedade? Recai sobre a pergunta: o que é o Brasil? E, por conseguinte: o que é a educação escolar indígena hoje? O que é a diversidade indígena? Entretanto, buscar um conceito pode significar buscar uma definição, o que seria impróprio para a dinâmica do real, do devir. Uma definição implica algo definitivo, finito, encerrado, que não mais se altera. Vejamos que a pergunta que o brasileiro faz a si próprio, assim como o índio realiza para ele próprio também é a mesma pergunta que Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss fizeram e acabaram por encontrar narrativas de um ego falando sobre si mesmo: afinal, o que é a sociedade? Mas, ao tentar narrar a si mesmo o ego se afasta de si mesmo e de tudo que lhe é próximo, pois, na prática e na história, busca-se uma definição externa. É o outro que deve dizer quem somos? Ou o que devemos ser? Vemos isso nas leis

sobre a educação escolar indígena. Tais textos lançam aporias para os povos indígenas tentarem resolver como se fossem alquimistas achando que são cientistas, quando que na verdade, são signos interpretando signos na linha do mesmo horizonte que até então vêm se mostrando como impossibilidades para além do virtual.

Outro contexto emblemático onde os problemas superam as soluções teóricas é também fornecido por Tassinari (2001, p. 58) relativo ao trabalho de Gow (1991) sobre as Comunidades Nativas do Baixo Rio Urubamba, no Peru. O referido pesquisador compreende que para as populações indígenas estudadas por ele a escola foi uma das vias de ruptura positiva dos indígenas com o tempo em que eram explorados no trabalho de extração de borracha. A escola é cada vez mais concebida como sendo uma das garantias de autonomia e também um caminho importante para a construção de aliança entre as famílias e as relações de parentesco. Por esses motivos as comunidades comparam a escola com o xamã, devido ao caráter mediador e ao mesmo tempo destruidor que a escola tomou entre os mundos moderno e indígena. As “[...] escolas como os xamãs, têm a capacidade de transitar entre mundos e realidades muito distintas, não pertencendo exatamente a nenhuma dessas realidades” (TASSINARI, 2001, p. 59). Tal dinâmica revela ainda a polissemia do xamã e da escola e que, portanto, eles não são apenas positivos, mas também negativos destruidores das ligações. Sobre isso, a pesquisadora retoma o assunto sobre os efeitos provocados pelo fato de os professores receberem salários e a rejeição desse sistema por algumas comunidades em meio a conflitos, bem como é colocada a problemática em torno do êxodo das aldeias em direção às cidades em nome do estudo. A questão do fluxo migratório provocado pela busca da ampliação da graduação escolar e também universitária dos sateré-mawé foi abordada por nós e outros autores em um artigo recente (SILVA et. al., 2010). Nesse artigo evidenciamos a luta de algumas lideranças em facilitar e ampliar o acesso ao estudo no interior das áreas indígenas por meio de reivindicações para a instalação de novas escolas indígenas que atendam do ensino infantil ao ensino médio, justamente para tentar impedir as consequências trágicas devido à migração dos jovens indígenas para a cidade, que apesar da primeira justificativa ser o estudo, a cidade oferece inúmeras e diversas possibilidades de desvios relativos a esse caminho. Muitos resistem e cumprem com o objetivo inicial, mas, tantos outros entram em um movimento incontornável de negação da cultura em direção à modernização.

Tassinari (2001, p. 60) apresenta em seguida outro pesquisador da área, mas que prefere dar ênfase aos aspectos negativos ou destrutivos da escola, mais exatamente operando com a noção de “imponderabilidade de aproximação das duas atividades na prática”,

especificamente se referindo aos Tukano do Rio Vaupés na Colômbia. Jackson (apud TASSINARI, 2001, p. 60) realiza um estudo sobre a realização de workshops que funcionavam como “escolas de xamãs” ou “Congressos de Medicina Natural”. Trata-se, segundo a autora, de um projeto idealizado na década de 1980 por um antropólogo e agente do governo mediante um órgão de Saúde Pública responsável, conforme legislação, pelo estabelecimento de sistemas de saúde locais coexistentes com as sistemáticas tradicionais indígenas às voltas da saúde. Os referidos congressos tinham como objetivo o resgate e a valorização de culturas indígenas, de modo que os workshops deveriam ser ambientes propícios para a transmissão dos conhecimentos xamânicos pelos mais velhos aos mais jovens. Doravante, a narrativa que se segue é sob o ponto de vista do fracasso do projeto, conforme entende Jackson. Dentre alguns pontos do caminho que supostamente teria levado o mencionado projeto ao fracasso, Tassinari (2001, p. 61) conta que Jackson identificou discrepâncias entre uma “pedagogia” xamânica já existente e praticada pelos xamãs em relação aos seus discípulos, envolvendo dietas, evitações, ambientes específicos muito diferentes da dinâmica escolar. Sobre isso, apenas dos xamãs terem sido pagos pelo Governo colombiano para ministrarem as aulas, não se dispuseram a transmitir todo conhecimento aos estudantes, questionando a lógica do pagamento em relação exata com o seu produto. Tal posicionamento dos xamãs gerou conflitos entre os próprios indígenas, já que alguns alunos acusaram os mestres de egoístas.

Nesse contexto, vemos educação escolar indígena aparecer em duas dimensões: superestrutura e infra-estrutura. Na forma de superestrutura como um labirinto feito de biombos semióticos. Tal superestrutura tem como realização e existência um conjunto de textos cuja finalidade é guiar as pessoas que por entre os elementos da estrutura caminham. Os biombos são verdadeiras textolatrias, entidades sobre as quais não temos poder de controle, mas que nos guiam para um destino. É, também, como um cavalo a ser domado por nós ignorantes na matéria, estando sobre ele. Até que consigamos conhecer a arte de domar, é o cavalo quem governa em boa parte nosso destino. Nesse labirinto de textos sobre educação escolar indígena, do qual este trabalho acabará fazendo parte, vemos indígenas e não-indígenas serem encaminhados ao seu interior por meio de pré-textos dispostos na ante-sala da superestrutura. Como navegando em um barco que ninguém sabe pilotar, muito menos conhece para onde está correndo o rio que sobre navega, a tripulação tenta compreender o que está acontecendo sem ter condições de parar o barco. Esse barco, porém, não está a deriva, pois ele navega, ele possui uma superestrutura textual mínima ou um programa básico que

governa sua tripulação inconsciente de sua infra-estrutura, a verdadeira governante; as condições materiais do barco.

O fechamento do destino se dá mediante o diálogo com as ações certas ou incertas da tripulação aprendiz, que recebeu uma tarefa acerca da qual não se perguntaram se realmente é exequível ou possível. Tentar governar esse barco pode ser perda de tempo, é possível que fora construído errado e, portanto, devendo ser abandonado, por outro. Um verdadeiro barco/aporia que percorre um rio labiríntico de biombos textólatras e idólatras. Mas, enquanto isso; temos uma tripulação toda trabalhando no interior da superestrutura. Sem visão do todo, continuam fazendo suas tarefas diárias com resignação em muitos casos. Claramente, apenas algumas promessas, sendo que tais promessas também podem não passar de aporias. Os professores indígenas, que são parte principal dessa tripulação, vão tocando o barco como podem, com esperança, mas sem saber ao certo do que se trata, sem registros empíricos das proposições. Não obstante, ao olharmos um pouco mais atentamente e da parte mais alta, vemos que não estamos no barco da educação escolar indígena, mas no da educação nacional como um todo. Assim, o não-indígena aponta para o indígena como solução a vida não-indígena como se essa vida também não fosse um barco a deriva na incerteza de um rio labiríntico, cujo casco já está furado há muito tempo.

Devemos nos perguntar, humildemente, sobre como fazer ciência humana sem propor alquimias como solução de aporias? Ou ainda, como é possível fazer verdadeiramente ciência nos lançando problemas pragmáticos? Não obstante, é possível ser contemporâneo por completo? Identificamos como primeiro passo a tomada de consciência sobre o realismo das existências. Ou seja, a independência das existências mundanas em relação aos nossos mundos realistas das ideias subjetivas historicamente. Desse modo, passamos a ao menos tomar como axioma a hipótese de que existem problemas lógicos e problemas mundanos. Ou melhor, existem problemas psicológicos e problemas sociológicos. A Alquimia marca a atividade humana, material e realista da mente, em criar problemas e desafios puramente psicológicos e simbólicos. Devendo ficar claro que tais problemas psicológicos se tornam sociológicos quando uma mente compartilha com as outras de um mesmo problema, embora suas saídas possíveis seja a literatura e a arte. O que não significa que socializando um problema ele venha realmente sair da mente para fazer parte da realidade mundana do outro enquanto alteridade radical. Pois é aí que mora o perigo de toda ciência alquímica, a socialização de seus problemas particulares, enquanto problemas universais e universalizáveis; provoca um compartilhamento social das fantasias e dos simbolismos sobre

o real. Em outros termos, trata-se da difusão da realidade mental dos alquimistas, assim como Marx (2007, p. 96) acusou a escrita de Proudon ser constituída apenas pelo ordenamento do pensamento do economistas anteriores a Marx, os quais se encontram alfabeticamente ordenados ao final de qualquer tratado de economia política da época.

Lançamos a hipótese de que a colonização e a nacionalização são propostas alquímicas de sociedade. Verdadeiras e reais aporias sociais, econômicas, políticas e culturais. Tanto no movimento de colonização dos indígenas, quanto no movimento de nacionalização o que está em pauta é universalizar particularidades, mesmo que essa universalização seja a diferenciação e especialização extrema. Sendo que, para isso, as estratégias são variadas, mas sempre tendo como mote algo de universal, seja ele imanente ou transcendente. No plano da imanência da época colonial há uma série de proposições que dizem serem os indígenas cristãos, apesar de não saberem. Há também tentativas de significar o indígena como proto-brasileiros, na época de formação do Estado Nacional. Os signos humanidade, homem, cultura etc. são também suposições que afirma a necessidade de indígenas e não-indígenas formarem uma unidade colonial ou nacional. Outros tantos signos como bondade, inteligência, linguagem etc. são também tomados como fios de contato com os não-indígenas de modo a reconhecer ou construir uma nacionalidade enquanto identidade universal. Ora, da mesma forma que o Estado atual acusa tais conceitos anteriores de serem apenas lógicas impraticáveis, não seriam a interculturalidade, o bilinguismo, a diferenciação e a especificidade proposições lógicas apenas? Ou ainda, em termos bachelardianos, que tipos de transformações infra-estruturais seriam necessárias para que esses conceitos se tornem possíveis, tal como exigem os critérios científicos de produção do objeto da ciência? (Cf. BACHELARD, 1996, p. 76).

É possível que a antropologia aplicada ou sociologia engajada modernas tenham feito até nossos dias alquimia e não ciência ou apenas promovido efeitos colaterais tal como frei Laureano. Assim como os colonizadores colonos, missionários e Monarcas imaginaram uma teleologia simbólica demais para o realismo que encontraram no Novo Mundo. A própria imagem ou miragem do paraíso que depois se transformou na própria figura do inferno, mostra a passagem de um pensamento alquímico para a necessidade de um pensamento científico. A ciência, inexoravelmente realista, sabe que não é o cientista que escolhe ou imagina os caminhos, é a própria semiótica da realidade mental e mundana que entrando em dialética constroem um caminho contra o método. Neste ponto Feuerbach estava certo, de que a metodologia só é passível de ser construída após o percurso ter se completado, antes disso, a

projeção de um percurso não passa mesmo de projeto e muitas vezes de especulação. De outro modo, se o cientista insistir em cumprir com uma metodologia prescrita correrá o risco de desvendar para uma alquimia, deixando de fazer ciência. Não havendo metodologia prescrita possível, Feuerbach combate o idealismo hegeliano que supõe um governo dos homens por um Espírito – Ideia – Absoluto. Sendo que, de viés, acaba ajudando a detonar as hipóteses do estruturalismo acerca da existência uma estrutura cibernética alhures, como elemento central da alquimia social.

O ARCO, O GOVERNO E A LIBERDADE DA FLECHA LANÇADA ENTRE O AR E O OBJETIVO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES COLATERAIS

Algumas mudanças textuais vêm ocorrendo, assim como muitas manutenções vêm sendo garantidas, sejam mais ou menos positivas segundo a perspectiva do indígena mesmo. Já no contexto da realidade mundana, mudanças sempre ocorrem porque, independentemente do tipo de colonização, é possível que não exista povo que se fixou em um tipo cultural, independentemente da existência ou não dos europeus ou de povos opressores. Entretanto, refletindo sobre as proposições legislativas se nota que de seus empreendimentos fizeram resultar muitas mudanças, mas por efeitos colaterais, em vez de cientificamente exatos. Fora as transformações específicas que macro ou micro-físicas vêm ocorrendo em cada comunidade no âmbito da superestrutura, às quais seria necessário um trabalho sistemático, sistêmico, minucioso e longo da parte de inúmeros pesquisadores e grupos de pesquisa para coletar, sistematizar e publicar uma obra ou várias obras de particularidades; é possível apontar, correndo os riscos que as generalizações nos oferecem, uma significativa alteração que vem ocorrendo no mundo indígena devido à escola: a divisão capitalista das sociedades indígenas; a emergência de novos tipos de liderança, distantes das bases e mais próximas das estruturas do Estado.

O abandono da infra-estrutura tradicional pela superestrutura nacional e internacional; a substituição da infra-estrutura tradicional pela infra-estrutura capitalista e nacional; o gozo das riquezas infra-estruturais pelos caminhos da superestrutura; tudo isso coloca em evidência e em questão os conceitos fundamentais da educação escolar indígena e suas finalidades até então propostas como estratégias conceituais e práticas de revitalização, proteção e fortalecimento. Contudo, não estamos defendendo descartar tais conceitos de imediato, mas sim propor uma linha de trabalho em que os mesmos passem a ser submetidos a experimentações mais científicas no sentido da crítica para a verificação de sua validade e veracidade, vencendo ou afirmando nossas hipóteses de aporia, alquimia e ideologia.

A que espaços objetivos e ficcionais a linguagem atual sobre educação escolar indígena vem nos levando? Nossa hipótese é que as produções teóricas sobre educação escolar indígena têm como fundamento a legislação cujos conceitos vêm sendo aplicados de modo pré-científico nos contextos indígenas, gerando experiências mais cotidianas que científicas, sendo que as sínteses científicas estão desvendando um campo fértil de produções

textuais e superestruturais como vem ocorrendo com o aumento de organizações indígenas vinculadas ao Estado e à entidades capitalistas, bem como da incorporação pelo Estado dos intelectuais tradicionais por meio dos intelectuais orgânicos da hegemonia, conforme o pensamento gramsciano. Tal movimento faz desenvolver e ampliar em muitos aspectos as superestruturas, mas, que não vêm sendo revertidas em experimentações científicas no sentido de uma cartografia rigorosa dos erros, das aporias, das alquimias, a fim de afastá-las do processo, elaborando mais alguns parâmetros experimentais, que verdades teóricas demais. Assim, nossa proposta se revela como uma continuidade da epistemologia bachelardiana e da filosofia da práxis do marxismo acerca do processo de construção do conhecimento científico. Com base na terceira tese bachelardiana sobre a dialética na construção do conhecimento, o recorte se inscreve na dialética entre os elaboradores de hipóteses e teorias e os efetivadores de experiências. Essa troca de informações tem por objetivo ajustar teoria e experiência, como processo histórico (JAPIASSU, 1976, p. 67), por onde o imediato vai dando lugar ao construído, fazendo da ciência não uma produção pautada na suposição sobre a revelação da natureza, mas sim nas construções artificiais que vão das asas de Ícaro ao avião de Santos Dumont; da alquimia à ciência; das aporias às proposições aproximadas.

Nossa proposta para a educação escolar indígena se pauta na modéstia dos experimentos dialéticos em âmbitos particulares e locais, como sendo um convite a abandonarmos as dialéticas iniciais das noções precipitadas (JAPIASSÚ, 1976, p. 67) que estão sob o signo da eureka como genialidade imediata de um espírito hegeliano, tal como vem se colocando o Estado por meio de suas leis escritas oferecidas como naturais e as teses acadêmicas sugeridas como necessárias. Não obstante, urge encaminhar uma série de estudos epistemológicos sobre as leis teóricas e jurídicas sobre os processos educacionais para uma ampla divulgação de suas condições materiais – objetivas e subjetivas – de produção e sustentação, não obstante também sua refutação. Mas, não estamos dizendo que os problemas estão nas leis e nas teorias. Elas são necessárias e inevitáveis, mas apenas enquanto hipóteses de abertura – e não fechamento – do pensamento. Tão inevitáveis que elas se produzem com uma naturalidade tremenda. Vemos que o problema das leis e das teorias é o fato de serem mal experimentadas para daí então, com maior segurança, serem levadas à frente, reformuladas ou abandonadas pelo caminho. Mas, com o descrédito que a ciência teórica vem caindo em nossa sociedade, o rigor dos experimentos é o que menos vem importando. Com efeito, mesmo que mal experimentadas, as teorias científicas hoje são ainda muito criticadas e todo e qualquer rigor é colocado como carece. Nas palavras de Bachelard (1996, p. 14):

A experiência *científica* é portanto (sic) uma experiência que *contradiz* a experiência comum. Aliás, a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de *erros retificados* que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico.

Todavia, as pessoas desejam a experiência comum dos produtos científicos, mas odeiam as ciências; detestam estudá-las, porque a simplicidade de usufruto do produto que a ciência produz não tem nada a ver com o esforço e a complexidade de seu processo, justificando, quem sabe, a desvalorização dos pesquisadores e professores em nossa época. Mas, “[...] os valores racionais, sem o processo de sua criação, não passam de *fatós*. E os fatos imobilizam”, diz Japiassú (1976, p. 63) baseado em Bachelard. Na era digital dos computadores, os consumidores cidadão usufruem do complexo trabalho alheio por meio de interfaces acessíveis. Os textos sobre educação escolar indígena, por sua vez, são as interfaces simples e de fácil acesso das realidades mundanas complexas e quase inabordáveis geográfica e historicamente. O sujeito, por exemplo, que não cozinha e não lava as louças após as refeições, desdenha a cozinheira, pois a comida bem preparada é a interface com trabalhador. Aquele que almoça está empiricamente distante do esforço de cozinhar ao mesmo tempo em que fantasia um belo banquete. Mas, se irrita caso o almoço atrasar. Certamente, se alguém levar a cabo tal proposta, sentirá de imediato os primeiros transtornos com o acirramento das resistências, assim como aquele que só almoçava, passa a ter de cozinhar e lavar a louça suja. Temos ciência de que nossas proposições de encerramento desta tese não superarão os problemas mundanos da educação escolar indígena, mas poderão superar o falso diálogo amigável para oposições conceituais no campo do conflito real que abrange as práticas científicas, já que é inevitável à produção científica se constituir na esteira das negações, as quais podem atingir signos mentais de hostilidade mútua e estratégias dialéticas que beiram guerras e batalhas explícitas e subentendidas contra outros e contra nós mesmos; quando os efeitos colaterais da força bruta da história recaem sobre nós mesmos e nossas utopias científicas.

Assim, vimos encontrando em nossas experiências diretas e indiretas com a educação escolar indígena não a alma pueril, mundana e animada pela curiosidade ingênua cheia de assombro em face de fenômenos irrisórios, tampouco espíritos professorais ciosos de seus dogmatismos e de suas imobilidades em face das primeiras abstrações brilhantes, conforme nos localiza Bachelard ao falar da construção o espírito científico moderno. Vimos

verificando indícios de uma terceira visada bachelardiana, a alma com dificuldade de abstrair e de chegar à consciência científica dolorosa, entregue às induções e deduções imperfeitas e inexatas no contexto do arriscado jogo do pensamento sem suporte experimental estável, sendo que o experimental sistemático, rigoroso e crítico seja a única arma contra as fantasias, a dispersão, a liberdade de se pensar ideologicamente no que desejar para não enfrentar a resistência da realidade. É a essa alma cheia de incerteza que identificamos a nossa ao adentrar nesse contexto da educação escolar indígena, cujas características principais são as incertezas, as obscuridades, as dispersões, as políticas generalizadas, as boas soluções particulares sem registro e sistematização rigorosa. Ao final, nossa proposição para a educação escolar indígena é torná-la cada vez mais científica, a fim de deslocá-la, ao menos nos submetendo ao risco da textolatria, das tramas ideológicas e políticas da linguagem textólatra das diretrizes educacionais nacionais.

O sentido dessas considerações deve recair sobre os quatro conceitos fundamentais conforme tentamos indicar algumas contradições sob um ponto de vista teórico e outro prático. Teoricamente, como pudemos estudar durante todo nosso trabalho, tanto conforme a epistemologia de Bachelard quanto a semiótica de Peirce e o materialismo histórico e dialético marxista, sempre que há mais de um elemento, isto é, uma relação de alteridade e, portanto, dialética, condicionada à força bruta dos efeitos colaterais da história e a imprevisibilidade do presente, os conceitos não sobrevivem conforme seus projetos superestruturais, na medida em que são submetidos às dinâmicas irracionais da infra-estrutura. Acreditar que algum conceito científico possa ser aplicado na íntegra pela via da práxis política e educacional, quase que invariavelmente pode significar a sustentação de um dogma enquanto aporia, cuja saída prática só pode ser atos de fé em procedimentos alquímicos crentes nos poderes dos ideais e dos símbolos. Conceitos como interculturalidade e bilinguismo carregam a sina, conforme Peirce (2005, p. 23), de serem binários ou em si mesmos e no mínimo duplos, a espera, ainda, de um terceiro que o interprete. Segundo esse ponto de vista, a interculturalidade e o bilinguismo como estratégias conceituais e superestruturais de transformar as escolas indígenas em ferramentas ou armas de revitalização, proteção e fortalecimento cultural não passa de uma proposição formulada enquanto aporia, a não ser que nosso ponto de vista dialético adotado aqui esteja errado.

Encaminhados por uma visada prática, suspendendo por alguns instantes a condição dialética impossível das proposições de interculturalidade e de bilinguismo, é necessário avaliarmos se os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena vêm

fracassando devido à ausência de condições materiais objetivas favoráveis para suas efetivações. Para tanto, a) é necessário descobrir que condições materiais e objetivas favoráveis são essas. Nesse sentido, b) teríamos ainda de encontrar o modo correto de promover ou agenciar politicamente tais condições econômicas favoráveis. Torna-se, então, c) imprescindível que se faça a elaboração teórica e metodológica de uma práxis exata e, por conseguinte, não contraditória, capaz de fazer acontecer efetivamente tais conceitos na realidade escolar indígena contemporânea em termos gerais e em cada situação particular étnica. Com isso, vemos que ainda permanecemos na impossibilidade teórica, mas nos aproximamos das possibilidades práticas da realização de tais conceitos. Vamos supor que d) as condições necessárias para a realização dos quatro conceitos fundamentais seja a destruição e superação dos ataques capitalistas sobre as populações e escolas indígenas, verificando a necessidade de uma práxis revolucionária. Por outro lado, podemos ainda supor que e) a condição oferecida pelo capitalismo é favorável para o desenvolvimento dos quatro conceitos fundamentais, mas f) o que deve ser alterada é a mentalidade e a moralidade das pessoas em particular que lidam com o problema em pauta.

Quanto à alternativa (d) sobre as condições necessárias para a realização dos quatro conceitos fundamentais seja a destruição e superação dos ataques capitalistas sobre as populações e escolas indígenas, verificando a necessidade de uma práxis revolucionária marxista, teremos de desenvolver um estudo sobre as possibilidades de um novo sistema econômico e conseqüentemente científico incorporarem os conceitos mediante outras interpretações, por exemplo, as socialistas, comunistas ou anarquistas. Entretanto, ainda esbarraríamos no impedimento teórico, o que é inevitável e necessário. É preciso ainda ponderamos sobre se caso haja uma superação dos sistemas capitalistas de produção tais conceitos não desapareceriam tão logo por causa de seus vínculos orgânicos com o contexto superestrutural e infra-estrutural de sua emergência. Referente à opção (e); como sendo a condição oferecida pelo capitalismo favorável para o desenvolvimento dos quatro conceitos fundamentais condicionados à tarefa de fazer das escolas indígenas instrumentos e armas a serviço dos indígenas, teríamos de negar toda uma literatura e um corpo de experiências nossas sobre a impossibilidade de conciliar capitalismo e preservação das tradições, mesmo porque o capitalismo também busca sua conservação. A nosso ver, os quatro conceitos fundamentais funcionam de modo coerente com o capitalismo caso operem como ideologias que mascaram os reais efeitos colaterais desejados e também os não planejados na ação de tais conceitos: a destruição e substituição mesma das culturas tradicionais em face dos produtos da

Indústria Cultural. Assim, os quatro conceitos deveriam ser analisados sob perspectivas maniqueístas, pois seriam armadilhas dispostas em meio ao campo de batalha, onde os intelectuais filósofos e cientistas e suas proposições têm um valor indispensável no campo das ideológicas e superestruturais.

Concernente à proposição (f) sobre o que deve ser alterada é a mentalidade e moralidade das pessoas em particular que lidam com o problema em pauta, vislumbramos um argumento que retirar o sistema capitalista de objeto de crítica, de modo que permaneceria como pano de fundo como a condição imperativa da vida humana. Porém, essa mesma proposição nos leva a pensar que transformando ideologicamente as mentes pelas vias superestruturais pode significar acessar a infra-estrutura no sentido de sua revolução ou de apenas algumas transformações formais. Ou ainda, a orientação em questão indica concebermos a possibilidade de conciliar o tradicional com o capitalismo moderno. Diante disso, teríamos de negar nossa matriz teórico-ideológica para, então, podermos reformular nossas mentes e sensibilidades afim de não mais considerar tal proposição como aporia. Mas, como para este trabalho não pretendemos uma inversão dessa ordem, a sobrevivência dessa hipótese se dará via desenvolvimento idealista e literário apenas. No máximo poderemos ainda ver o desenrolar de alguma práxis alquímica. Quem sabe, no enfrentamento de tantas impossibilidades para tais conceitos fundamentais, seja necessário focalizarmos outro objeto, implementando a superação por experimentação e verificação científica, mas pela lógica do abandono, o que não é prudente a partir do que vimos defendendo aqui. Mas, verificamos que os objetivos de revitalização, manutenção e fortalecimento das culturas indígenas, ampliando isso também para suas economias tradicionais, a partir dos complexos ideológicos formados pelos conceitos legislativos, vêm sendo ocultados em segundo plano em nome dos conceitos, quando que na verdade esses objetivos mais diretos são quem devem tomar a frente para então, a partir de um ponto de vista empírico e não doutrinário, tentarmos verificar cientificamente quais os conceitos que as próprias populações indígenas vêm pensando como modo de resistência às mazelas do capitalismo, que não necessariamente a escola e seus conceitos fundamentais.

Por fim, temos alguns encaminhamentos como vias de continuidade para este trabalho de tese e para as proposições nele contidas. Além da conclusão a qual chegamos sobre nosso estudo, de que os quatro conceitos fundamentais da educação escolar indígena devem passar por processos experimentais mais rigorosos e menos abrangentes ou mais especificados no sentido da verificação de suas validades, nosso horizonte acaba de se ampliar para a

necessidade de construirmos experiências científicas independentemente dos conceitos aqui questionados a partir da vida empírica ou movimento do real, para então tentarmos identificar quais conceitos “próprios” podem estar circulando nos contextos das comunidades indígenas. Vemos ainda, que sobre o construto teórico da tese, podemos desenvolver trabalhos de pesquisa dialéticos entre os pensamentos matrizes que aqui tão bem nos orientaram, quais sejam, a epistemologia bachelardiana, a semiótica peircenana e o marxismo histórico e dialético, visando experimentar outras confluências, mas principalmente as contradições entre eles que devido aos objetivos deste trabalho de tese elas tiveram de ficar fora do esquadrinhamento proposto. Assim, esperamos que a tese contida neste corpo textual seja constituinte de um ponto de partida para nosso desenvolvimento acadêmico enquanto pesquisador e professor que vem construindo uma noção ética ainda vaga de pensamento dialeticamente aberto no campo da alteridade.

REFERÊNCIAS

- AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinos. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001. 29-43p.
- AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos**: exercício de etnoficção. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Travessia do século) 127p.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.
- _____. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos) 169p.
- _____. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução de Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção tópicos) 256p.
- _____. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tópicos) 317p.
- _____. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de António de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tópicos) 275p.
- _____. O materialismo técnico. In: LECOURT, Dominique (org.). **Gaston Bachelard**: epistemologia: textos escolhidos. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. 128-146p.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escritura**. Tradução de Anne Arnichand e Alvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971. 106p.
- BELLUZZO, Ana Maria de M. A lógica as imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: **Índios no Brasil**. Luis Donisete Benzi Grupioni (org.). 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000. 47-58p.
- BARBOSA, Evandro Brandão. O analfabetismo no Estado do Amazonas nos séculos XVIII e XIX. In: **Cadernos Educação**, Cultura e desafios Amazônicos. Vol. 1, n. 1, jan./Dez. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2005. 40-51p.
- BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios urbanos**: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: EDUA; Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009. (Série Nova Antropologia da Amazônia) 336p.

BETTENCOURT, Lucia. Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios. In: **Índios no Brasil**. Luis Donisete Benzi Grupioni (org.). 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000. 39-46p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. Publicado em Diário Oficial da União ao dia 23 de outubro de 1988, P. 1 (Anexo).

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934. Publicado em Diário Oficial ao dia 16 de julho de 1934.

_____. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Promulga Emenda para nova redação ao texto da Constituição de 24 de janeiro de 1967. Publicado em Diário Oficial no dia 20 de outubro de 1969.

_____. Estatuto do índio. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre Estatuto do Índio. Brasília, DF: Diário Oficial da União (349), 21 de dezembro de 1973.

_____. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, nº 9. 394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado em Diário Oficial da União ao dia 23 de dezembro de 1996, P. 27833.

BRITO, Lemos. Emancipação dos silvícolas brasileiros. In: _____ **Pontos de partida para a história econômica do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1980. (Brasiliiana) 201-217p.

_____. Papel do silvícola no desenvolvimento econômico do Brasil. In: _____ **Pontos de partida para a história econômica do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1980. (Brasiliiana) 124-139p.

CASSIN, Bárbara. **Aristóteles e o Logos**: contos da fenomenologia comum. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1999. (Coleção Leituras Filosóficas) 244p.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Revisão técnica de Luis Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Rumos da Cultura Moderna; v. 52) 418p.

FOUCAULT, Michel. Abram alguns cadáveres. In: _____ **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 136-162p.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 366p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 352p.

GRUPPI, Luciano. Os cadernos do cárcere. In: _____ **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Biblioteca Estudos Humanos, Série Teoria Política, n. 1) 65-82p.

HENNEMAN, Richard H. **O que é psicologia**. Tradução de José Fernando Bittencourt Lomonaco. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1989. (Psicologia contemporânea) 125p.

IBRI, Ivo Assad. **Kósmos Noetos**: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce. São Paulo: Prespectiva; Hólon, 1992. (Coleção estudos; v. 130) 138p.

JAMESON, Frederic. Globalização e estratégia política. In: _____ **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. 3ªed. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 17-42p.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. 296.

_____ **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. (Série para ler) 180p.

KOTHE, Flávio René. **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981. 247p.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: _____ **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 13-68p.

LANE FOX, Robin. Cultura escrita e poder nos primórdios do cristianismo. In: **Cultura escrita e poder no Mundo Antigo**. Alan K. Bowman e Greg Woolf (org.). Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ed. Ática, 1998. 155-182p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Da arte como sistema de signos. In: CHARBONNIER, Georges. **Arte, linguagem, etnologia**: entrevista com Claude Lévi-Strauss. Tradução de Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papyrus, 1989. 91-106p.

LISBOA, Raphael Pereira. Uma breve evolução da química. In: **A ciência, a arte & a magia da educação científica**. Rejâne Maria Lira da Silva (org.). Salvador: EDUFBA, 2006. 287-296p.

LUCAS, Fábio. **Fronteiras imaginárias**. Rio de Janeiro: Livraria Editora Catêdra, 1971. 155p.

LUKÁCS, Georg. A concepção do mundo subjacente à vanguarda literária. In: _____ **Realismo crítico hoje**. Tradução de Ermínio Rodrigues. Brasília: Coordenada-Editora de Brasília, 1969. 33-76p.

MAQUIAVEL, Nicoló di Bernardo dei. **O Príncipe**. Tradução de Antônio Caruccio-Caporale. Porto Alegre: L&PM, 2008. (Coleção L&PM Pocket) 176p.

MARITAIN, Jacques. **A filosofia da natureza**: ensaio crítico sobre suas fronteiras e seu objeto. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (Coleção Leituras Filosóficas) 149p.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria de Proudhon. Tradução de Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Editora Escola, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 77) 156p.

MELO, Hígina Bruzzi de. A hegemonia do código. In: _____ **A cultura do simulacro**: filosofia e modernidade em Jean Baudrillard. São Paulo: Edições Loyola, 1988. 60-67p.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. A semiotização do Algo Xingu ou a invenção do Parque Xingu. In: _____ **Parque indígena do Xingu**: a construção de um território estatal. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000. (Coleção Antropologia dos Povos Indígenas) 69-94p.

MERLEAU-PONTY, Marice. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In: BERLINCK, Marilena de Souza Chauí (org.). **Os pensadores**. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí Berlinck. São Paulo: Abril Cultural, 1975. 383-396p.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos: 1949-1952: filosofia e linguagem. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1990. 246p.

MÉSZÁROS, István. Aspectos ontológicos e morais. In: _____ **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. (Mundo do Trabalho) 149-172p.

MEUNIER, Olivier; FREITAS, Marcílio de. Culturas, técnicas, educação e ambiente: uma abordagem histórica do desenvolvimento sustentável. In: FREITAS, Marcílio de (org.). **Amazônia**: a natureza dos problemas e os problemas da natureza. Manaus: EDUA, 2005. V. 1. 107-143p.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história época dos índios Kaingang no Paraná. Maringá: EDUEM, 1994. 275p.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Prefácio de Roberto de Cardoso de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. 272p.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. Direção de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 46) 337p.

PIGNATARI, Décio. Semiótica e literatura. In: _____ **Semiótica & literatura**: icônico e verbal, Oriente e Ocidente. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 13-20p.

PLATÃO. Fédon ou da alma. In: _____ **Diálogos**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2004. (Coleção Os Pensadores) 115-190p.

PUNTONI, Pedro. No íntimo dos sertões. In: _____ **A guerra dos bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: EDUSP, s/d.

QUIROGA, Fernando Lionel. A forma comum de raciocinar: o templo. In: _____ **Esboço para a compreensão da forma de raciocinar ou como nuvem falsa**. Karina B. Sousa Quiroga (org.). Itu, SP: Ottoni Editora, 2009. 15-27p.

RIBEIRO, Odenei de Souza. **Região e conciliação**. Manaus: EDUA, 2010. 140p.

RIZZINI, Irma. Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia de Melo e ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006. 133-170p.

RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; SILVA, Edson Vicente da. As concepções de Desenvolvimento Sustentável. In: _____ **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**: problemática, tendências e desafios. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 33-99p.

SAMPAIO, Patrícia Maria Melo. Olhos e ouvidos do Rei: o ouvidor Pestana e Silva e os índios do Grão-Pará, século XVIII. In: **Amazônia em Cadernos**, Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (org.), n. 7/8, v. 21, 263-264p, 2002. Manaus: EDUA, 2007.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da Conquista**: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. 2ªed. Manaus: EDUA, 2002. 216p.

SANTOS, Marcel de Lima. **Xamanismo**: a palavra que cura. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2007. (Coleção estudos da religião) 309p.

SEIXAS, Cid. **O espelho de Narciso**: linguagem, cultura e ideologia no idealismo e no marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1981. 256p.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001. 9-28p.

SILVA, Garcilenil do Lago. **Educação na Amazônia Colonial**: contribuição à história da educação brasileira. Manaus: SUFRAMA, 1985. (1º Prêmio SUFRAMA de História/1982) 133p.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O paiz do Amazonas**. Manaus: EDUA, 1996. 227p.

SILVA, Renato Izidoro et. al. A educação escolar indígena entre os sateré-mawé: o paradoxo do resgate e da preservação cultural no contexto da modernidade. In: **Anais do 2º Congresso Internacional de Educação**, Educação, trabalho e conhecimento: desafios dos novos tempos. Ponta Grossa, maio de 2010. 18p.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Intermezzo*: o relativismo epistêmico na filosofia da ciência. In: _____ **Imposturas intelectuais**. Tradução de Max Altman. Rio de Janeiro: Record, 1999. 59-108p.

STEFANI, Giancarlo. **Educação e diálogo interétnico**: ensaiando com Yautí. Manaus: EDUA, 2009. (Série Amazônia: a terra e o homem) 230p.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001. 44-70p.

UGARTE, Auxiliomar Silva. Alvares da conquista espiritual algo Amazonas (século XVI e XVII). In: SAMPAIO, Patrícia de Melo e ERTHAL, Regina de Carvalho (org.). Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus: EDUA, 2006. 13-47p.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 275p.

VIANA, Virgílio Maurício. Amazônia e desenvolvimento sustentável. In: FREITAS, Marcílio de (org.). **Amazônia**: a natureza dos problemas e os problemas da natureza. Manaus: EDUA, 2005. V. 1. 234-244p.

VICARIO, Fernando; DÍAZ, Tamara. Entrar na cultura por meio das novas tecnologias e da educação. In: **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, nº 9, 11-20p., jan.-abr., São Paulo, SP: Itaú cultural, 2010. (Revista Quadrimestral)

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. Fernando A. Novais e Laura de Mello e Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1997. (História da vida privada no Brasil) 331-386p.

WILLIAMS, Raymond. Teoria cultural. In: _____ **Marxismo e literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 77-142p.