

E POR FALAR EM POVOS INDÍGENAS... UMA CONVERSA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ENSINAM SOBRE IDENTIDADES E DIFERENÇAS

BONIN¹, Iara Tatiana – ULBRA – iara_bonin@yahoo.com.br

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: CAPES

Este texto foi produzido com base em minha pesquisa de doutorado, concluída em 2007 e realizada com estudantes de pedagogia, séries iniciais, e de outros cursos de licenciatura. O objetivo da pesquisa era examinar os discursos produzidos sobre povos indígenas que, circulando em diferentes meios, são articulados em narrativas de estudantes do ensino superior. Para isso, analisei narrativas produzidas por 68 estudantes de duas instituições de ensino superior, prestando atenção aos modos de referir e descrever os povos indígenas e focalizando, entre outras coisas, as relações de poder/saber, os processos de produção de identidades e diferenças – pensadas aqui não como fixas ou essenciais, mas como múltiplas, posicionais e variáveis.

A perspectiva teórica que orienta este trabalho é a dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Wortmann e Veiga-Neto (2001) afirmam os Estudos Culturais são um campo multifacetado, no qual se produzem variadas maneiras de fazer pesquisa e distintas posições teóricas e políticas. Mas, em comum, essas pesquisas partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder. A atenção do pesquisador está voltada para as práticas sociais, para o modo como os significados são produzidos e organizados, para as condições que possibilitam a existência de certos sujeitos e certas representações em uma dada sociedade. Desse modo, as pesquisas realizadas promovem um alargamento no conceito de cultura, que passa a abranger práticas e sentidos cotidianos, imersos em relações de poder.

Na escola circulam diferentes saberes, sendo que alguns deles adquirem maior visibilidade e outros são interditados, em relações de força nas quais se produzem maneiras de narrar e atribuir significados para identidades e diferenças. Neste trabalho apresento algumas formas de abordagem da temática indígena nas escolas e os efeitos dessas práticas na produção de sentidos sobre estes povos. Destaco também algumas expressões utilizadas pelos estudantes para marcar a diferença indígena, investigando

¹ Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil.

significados e lugares sociais instituídos nestas maneiras de narrar. Como argumenta Larrosa (2001, p. 21), as palavras têm história, são polissêmicas, contextuais, obedecem a regras, organizam-se de certas maneiras no discurso e desse modo ordenam as coisas no mundo. Penso na produtividade dessas práticas que, imersas em relações de poder produzem “realidades, campos de objeto e rituais de verdade” (Foucault, 1996, p.161).

“Raízes da Nação”: narrativas sobre povos indígenas e a produção da nacionalidade

Muitas referências aos povos indígenas estabelecem, na fala dos participantes de minha pesquisa, uma vinculação com discursos históricos, literários, iconográficos, veiculados de maneira especial, mas não exclusivamente, em livros didáticos e em exposições orais dos professores. Uma referência recorrente parece ser aquela que estabelece enlaces entre os povos indígenas e a formação da nação brasileira.

Retomo inicialmente algumas narrativas produzidas pelos estudantes, numa atividade proposta no início da pesquisa. Solicitei que cada pessoa produzisse um desenho e/ou escrevesse o que a palavra “índio” lembrava para ela. Na conversa que se seguiu a esta atividade, algumas expressões adquiriram relevo, acomodadas em pequenas histórias e memórias escolares. Listo a seguir aquelas que vinculam povos indígenas e nacionalidade: índio lembra... “descobrimento do Brasil”; “o homem nativo brasileiro”, “raiz da nação”, “encontro de três raças”; “o começo de tudo”; “a construção do nosso povo”; “colonização” “muita riqueza sendo explorada”; “missões jesuíticas”; “um povo que se foi”.

Em certos momentos, nas conversas dos estudantes, foram destacados eventos históricos – tais como a chegada dos portugueses, a colonização e a exploração da mão de obra indígena, as missões religiosas, especialmente da ordem jesuítica, as entradas e bandeiras – e frequentemente essas memórias remetiam a narrativas fundacionais, em especial o relato que explica o surgimento do povo brasileiro num encontro supostamente harmonioso entre índios, brancos e negros. Essas representações articulam povos indígenas e nacionalidade, posicionando-os na cena inaugural do “descobrimento do Brasil” como os sujeitos que aqui estavam e que, unindo-se aos europeus e aos africanos, forjaram o povo brasileiro. É a atualização contínua dessa articulação que possibilita afirmar, como fazem alguns participantes da pesquisa, que “todos nós, brasileiros, temos sangue europeu, indígena e negro” (Carol, Artes); “os

índios eram bravos e guerreiros e devemos nos orgulhar dessa descendência” (Pedro, Pedagogia); “herdamos dos índios a naturalidade, a espontaneidade e dos negros a sensualidade, o que nos faz diferentes dos europeus” (Clara, Pedagogia)².

A análise de certas passagens históricas lembradas pelos estudantes, nas quais os índios figuram como personagens, e também das formas utilizadas para narrar, permite pensar no modo como se vai produzindo um saber sobre os povos indígenas. O primeiro destaque que faço refere-se à herança, aquilo que historicamente elegemos como atributos “recebidos” dos diferentes povos e culturas que supostamente nos constituem como brasileiros. As referências feitas aos diferentes povos a partir de supostos legados históricos subordina-os a uma totalidade maior – na qual ocupariam um lugar central ou periférico. Escolher qual a herança que conta também é uma operação implicada em relações de poder. Não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade e como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças européias. Não é por acaso também que nos identificamos muito facilmente com uma descendência italiana, alemã, polonesa, etc. e frequentemente nos distanciamos de uma descendência indígena ou negra. Nossa identificação maior ou menor com diferentes culturas e povos resulta de relações assimétricas de poder: de muitas maneiras e através de diferentes meios aprendemos a considerar “naturais” os lugares sociais instituídos para e uns e outros sujeitos, colaborando para isso as narrativas escolares que posicionam diferentemente essas supostas “matrizes” na nação.

O segundo destaque que faço diz respeito à fragmentação e descontinuidade de narrativas históricas que tratam de povos indígenas (refiro-me à história escolar, veiculada especialmente em livros didáticos). Há passagens em que os povos indígenas são narrados como parte integrante do acontecimento e outras em que são “varridos” da história, produzindo-se um silenciamento que dura até que tomem parte em um conflito central para quem narra, e sejam, então, novamente inseridos na trama. A exemplo disso, uma estudante afirma que “eles [os índios] aparecem aqui e ali, mas não tem uma coisa continuada...” (Sofia, Pedagogia). Outro estudante comenta: “lembro de ter estudado, em História, que lá no descobrimento, claro, tinha índios mas, depois da colonização, cadê os índios? Eles vão aparecer de novo... eu acho, lá na parte que trata dos bandeirantes e nem todo mundo estuda isso. E então parece que esses índios ficaram

² Os nomes dos estudantes são fictícios e escolhidos por mim para assegurar o anonimato.

lá, esperando tudo acontecer, sem ação mesmo” (João, Pedagogia). Um terceiro estudante recorda: “A gente estuda muito mais a história dos imigrantes do que a dos índios e às vezes até os índios aparecem, mas aí é porque eles estão atrapalhando, eles estão guerreando e ameaçando as famílias dos imigrantes, entende? E isso não serve muito mais para marcar as dificuldades e o heroísmo dos nossos avós?” (Ana, História).

A presença fragmentada e pontual dos povos indígenas, descrita apenas em momentos específicos, produz e legitima certa versão da história nacional, centrada em personagens como os colonizadores, os missionários, os bandeirantes, os imigrantes. E são estes os sujeitos que constituem fontes de identificação simbólica para a nacionalidade. Um dos efeitos desse exercício de poder é a atribuição de um sentido de insignificância histórica aos povos indígenas, que aparecem como parte do conflito que deverá ser resolvido pelos protagonistas para restabelecer a ordem e a continuidade de determinado projeto nacional. Trata-se de uma produção histórica que tem no centro um olhar europeu e de narrativas que colocam a cultura ocidental como modelar. Há um “nós” que ocupa a centralidade, enquanto os “outros” habitam as periferias da história, as periferias das narrativas escolares, as periferias da memória.

Alvarez-Uria (1995) analisa o disciplinamento em processos de escolarização e conclui que é no cotidiano, nas ações rotineiras e aparentemente banais que a escola produz sujeitos e converte diferenças em desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências, suas adesões. Se, em práticas pedagógicas, a temática indígena é pontual e fragmentada, ocupando um lugar subordinado e complementar, isso servirá para naturalizar a ordem a partir da qual se institui o que deve ser perpetuado e o que deve ser descartado. É importante lembrar que, no cotidiano escolar, são produzidas narrativas que convergem e outras que conflituam, e que elas têm diferentes condições de produção e distintas possibilidades de circulação e visibilidade. Em certo sentido, o “apagamento” de fatos conflituos, massacres, genocídios praticados contra os povos indígenas – que tem pouco ou nenhum destaque em narrativas escolares – colabora para a produção de um sentido de continuidade, harmonia, complementaridade histórica e para a consolidação de certa identidade nacional unificada, coesa e orgulhosa de sua história.

No entanto, Hall (1998) adverte que

em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por

profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (p. 61-62, grifos do autor).

Discursos escolares participam desse investimento em torno da unificação e coesão nacional, proporcionando veiculação privilegiada de um conjunto de informações genéricas e pouco variáveis sobre os povos indígenas, elegendo certos conteúdos, impondo-lhes uma ordem, uma hierarquia curricular. Para Hall (1998) a produção de identidades nacionais depende de estratégias como a ênfase em “origens” e em “mitos fundadores” que suturam identidades numa suposta história comum e dão relevo a atributos colados à natureza dos sujeitos. Também para o autor o investimento em histórias e literaturas nacionais e sua atualização contínua no cotidiano, em meios de comunicação, nos currículos escolares é uma das estratégias de constituição de nacionalidade, porque fornece quadros de referência, cenários, ações exemplares e projeta os sujeitos como partícipes desse projeto nacional, ocupando distintos lugares. Como membros da nação, reconhecemos certos acontecimentos e partilhamos alguns de seus possíveis significados. As teorizações desse autor convidam-me a pensar que as narrativas de identidade e de nação não possuem sentidos fixos, mas sim sentidos que se busca fixar continuamente. Por isso, a necessidade de investir em uma história oficial-escolar que opera produzindo lembranças e esquecimentos, produzindo sujeitos e lugares sociais a serem ocupados numa ordem que se apresenta como única possibilidade.

Entendo nacionalidade como um posicionamento aprendido em pedagogias diversas, cuja produção resulta da articulação de discursos históricos ufanistas, nacionalistas, indianistas, continuamente postos em funcionamento em narrativas cotidianas, que vão possibilitando identificações provisórias e o reconhecimento de nossa história pessoal articulada à coletividade.

Nesse jogo de forças continuamente encenado, diferentes formas de produzir a vida – tais como as dos povos indígenas - lutam para serem representadas, imprimindo no suposto “tecido” contínuo e unificado da nação uma configuração muito mais assemelhada a uma colcha de retalhos, alinhavada de maneira provisória, da qual sobressaem determinadas formações móveis e variáveis. É certo que há estratégias de poder que buscam fixar uma leitura de nacionalidade baseada numa autoridade narrativa, que define o que pode e deve ser narrado, recordado, adicionado à colcha. Mas isso não impede que se produzam outras versões, sobre as quais o poder opera, de

maneira produtiva. São múltiplos os sujeitos, as memórias, as histórias que conformam a nação, colcha de retalhos, composta de identidades provisórias que, nas disputas pela significação, rasuram as fronteiras instituídas, perturbando aquelas estratégias através das quais se produz a unificação, instituindo possibilidades de exercício de nacionalidades.

19 de abril: o “Dia do Índio”

Nesta seção examino algumas das práticas que os participantes da pesquisa relataram, a partir de suas memórias escolares, como sendo significativas na abordagem da temática indígena. Chamou minha atenção as referências recorrentes às comemorações do Dia do Índio, espaço institucionalizado para acomodar este tema.

É interessante destacar, como faz Souza Lima (1998), que a data instituída no calendário cívico brasileiro para o “Dia do Índio”, dia 19 de abril, teria sido eleita no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro, México, em 1940. Escolhida para homenagear o herói indígena asteca Cuauhtemoc, a data deveria ser confirmada por todos os países Latino-Americanos, signatários das decisões desse Congresso. No Brasil, o “Dia do Índio” foi introduzido em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas, através do decreto n. 5.540.

Também é relevante considerar o fato de que, nos anos 40, a literatura e a produção didática voltada para as escolas assumia forte caráter ufanista e nacionalista, fato que colaborou para produzir discursos comemorativos que subjagam as culturas indígenas e legitimam essa subordinação como condição de unidade e desenvolvimento de um projeto de nação. Assumindo um sentido comemorativo, a abordagem ganha contornos específicos, colaborando para marcar o que deve ser lembrado e o que, em decorrência, deve ser esquecido.

Destaco a seguir alguns excertos das falas dos estudantes, referindo-se às comemorações do “Dia do Índio”:

Eu me lembro do meu tempo de estudante, era assim, dia do índio, então, era botar pena na cabeça e fazer u-u-u-u... eu me lembro disso, porque era o que a gente vivenciava... era brincar de índio, né? (Amanda, Pedagogia).
O que eu me lembro mais é desse assunto ser trabalhado no Dia do Índio, da gente ganhar folhinha pra desenhar, ou pra pintar... aliás, acho que era mais pra pintar um desenho mimeografado (Ana, História).

Nos 19 de abril de minha meninice, muitas vezes saí de cara pintada da escola, exibindo um cocarzinho de penas, que na verdade não era de penas mesmo, mas de tiras feitas de papel colorido com lápis de cor e grampeadas pela professora. Essa era a comemoração do dia do índio (Eduardo, Pedagogia).

O que me marcou mais foi aquela coisa da data, porque na escola sempre foi muito forte, e então se fazia cocar de índios e a gente se enfeitava. Lembro que a gente se pintava, e eu não gostava daquilo, a gente se enfeitava de índio naquele dia, como se ser índio fosse só uma coisa de enfeite (Camila, Pedagogia).

Lembro com clareza o dia 19 de abril quando ainda me encontrava na pré-escola, a professora sempre exigia que todos viessem “caracterizados” de índios, ou seja, de cara pintada com tracinhos vermelhos, colares diversos, penas na cabeça, enfim, aquilo que todos já passamos no decorrer da vida. Ainda me recordo o cheiro do batom usado para pintar o rosto... Saíamos assim, bem bonitinhos e sem saber por que (Bárbara, Pedagogia).

Tenho uma filha, de sete anos e, ao chegar em casa depois da conversa sobre os índios, resolvi olhar o caderno dela para ver o que a professora havia feito no dia 19 de abril. Fiquei surpresa quando vi a folha de xérox colada no caderno dela, com uma figura de índio numa oca, de arco e flecha, no meio de árvores, e escrito “para colorir”, e mais abaixo, em letras grandes, “19 de abril: Dia do Índio!” Parece que eu havia voltado no tempo. Era só uma imagem, mas fiquei pensando que é esse o índio que ficará guardado na memória das crianças, como ficou na minha, aquele homem sorrindo, nu, que vive com os animais e mora em uma oca (Marta, Pedagogia).

Retomando o primeiro excerto, poderíamos indagar, com a estudante, o que significa “brincar de índio”? Que sentidos estas vivências produzem? Que sujeitos são constituídos? Que relações de poder operam nas práticas pedagógicas comemorativas como as que foram relatadas?

As falas dos estudantes dão visibilidade a um conjunto de experiências escolares mais ou menos comuns: comemorar o “Dia do Índio” produzindo representações genéricas; pintar o rosto, colocar sobre a cabeça cocares feitos com papéis coloridos; sair pelo pátio gritando u-u-u-u. Estas práticas produzem sentidos sobre os povos indígenas, ao selecionar o que é válido e o que deve adquirir relevo. O discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas. Um índio posicionado no passado, descrito como sujeito universal, único, coeso, ocupa o espaço escolar, quando, no Brasil vivem pelo menos, 241 povos indígenas diferentes, falantes de 180 línguas – uma população crescente, que os dados do IBGE (2000)³ indicam ser de 734.131 mil pessoas.

Foram raras as menções feitas a conhecimentos específicos possivelmente trabalhados por professores e estas comumente se reportavam às “contribuições” das

³ Censo Demográfico realizado pelo IBGE e publicado em 2000.

culturas indígenas na edificação de algo “maior”, como nos seguintes excertos: “Não me lembro de haver muita informação, só aquela página escrita, com um título bem grande no alto – 19 de abril, o Dia do Índio – mas lembro que nesse dia a professora sempre falava algumas coisas, por exemplo, que nós temos que valorizar os índios, porque são parte de nossas raízes” (Márcio, Artes). “Eu estava pensando... acostumamos a pensar nas coisas que eles trouxeram e contribuíram para a cultura branca. Lembrar... dos nomes das coisas, das comidas que a gente aprendeu com eles, os nomes dos rios... e aí acaba ficando uma visão assim, daquilo que eles nos servem, né?” (Carol, Pedagogia).

Há uma rede de saberes que, limitando-se a uns poucos significados compulsivamente repetidos, empobrece os estilos de vida indígenas, conferindo-lhes certa homogeneidade, estilizada, folclórica, carnavalizada. E, desse modo, parece conveniente reproduzir em série alguns poucos desenhos didáticos para serem coloridos na escola, em cenários conhecidos (mata ou rio), apresentando sujeitos identificados a partir de adornos corporais (cocar, arco, flecha, lança), de moradias “típicas” (ocas) de utensílios por eles fabricados (potes, cestos, redes), que permitem não apenas reconhecer “os índios”, mas definir seu lugar social e também o nosso, numa relação hierárquica. Ancoradas em discursos estereotipados, certas práticas comemorativas tornam conveniente e aceitável cantar canções simples sobre os índios, como também, pintar o próprio rosto com qualquer traço, uma pintura esvaziada de seu sentido social, como se contivesse, em si mesma, um significado final. Tais práticas, relatadas por pessoas que hoje estão no ensino superior, foram identificadas também em experiências atuais de seus filhos, sobrinhos, vizinhos, alunos.

Bhabha (2005) propõe prestar atenção aos modos de narrar diferenças, tornados possíveis e plausíveis através de estratégias discursivas como os estereótipos, que são modos ambivalentes de produção de saber. “O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa de representação”, afirma o autor. (p. 117).

Para Silva (1999), estereótipos funcionam como

um dispositivo de economia semiótica, onde a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e profundidades da alteridade (p. 51).

Na argumentação de Hall (1997b), “o estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e estabelece a diferença” (p. 258). Tomando como referência as teorizações desses autores, examinei as narrativas produzidas em minha pesquisa de doutorado, destacando algumas palavras e expressões utilizadas de modo recorrente pelos estudantes, que se sustentam em noções estereotipadas. Listo um primeiro conjunto de palavras que articulam índio à natureza: Índio lembra... mata; rio; natureza; selva; bicho; respeito ao meio ambiente; vida natural; liberdade. O agrupamento a seguir identifica instrumentos e objetos indígenas, nesse lugar produzido como seu “habitat natural”: Índio lembra... ocas; arco e flecha; lança; zarabatana; cocar; penas; balaios; canoa. Há referências aos corpos indígenas, assim descritos: corpos pintados; corpos fortes; corpos nus; cor de cuia; cabelos muito pretos e lisos. O último destaque que faço diz respeito a expressões relativas às práticas indígenas que, na fala dos estudantes, são apresentadas como “condição essencial” ou natural: vivem em tribos; são primitivos, são protetores da natureza; não são civilizados; são selvagens; vivem um atraso social, psicológico, social, político; são bugres; seus hábitos são naturais porque vivem próximos da natureza e dos animais; são ingênuos, inocentes, sem maldade, adoram deuses da natureza, como o sol, a lua, o trovão; têm credices, acreditam em superstições.

Esse *índio*, objeto de conhecimento e de celebração dentro de um espaço delimitado em calendários escolares é, quase sempre, uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, liberdade, habitando um lugar fixo, amalgamado à natureza. Um dos efeitos dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas nem contextos urbanos, participando de atividades comerciais, pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Os estereótipos também operam preenchendo certos “vazios” que comumente atribuímos às práticas indígenas, a exemplo da crítica feita por uma estudante: “parece que sair gritando u-u-u-u, não serve para dizer que os índios têm outra linguagem, mas para dizer, mesmo, que eles não têm linguagem, que eles emitem sons, porque são selvagens, não têm uma fala estruturada.” (Camila, Pedagogia).

O posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças. Nas palavras de Bhabha (2005) “nós

sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...” (p. 105). Narrar por estereótipos é um modo de atribuir certas características a alguns sujeitos, marcando a distância que nos separa deles e definindo o nosso lugar privilegiado nesta relação.

Teorizando sobre identidade e diferença, Derrida e Dufourmantelle (2000) mostram que a linguagem estrutura e põe em ação certas oposições binárias, nas quais cada pólo é supostamente uno e se opõe ao outro. Os autores mostram que estas oposições fabricam classificações, nas quais um termo – de onde parte o olhar – é sempre o primeiro, funciona como padrão e referência. Mas esse ponto de partida só se define pelo segundo termo, por aquilo que nega ou que impõe como “ausência”, como “carência” no outro. O pensamento binário inclina-nos a compor totalidades e, dentro delas, hierarquias, valorizando um dos pólos, estabelecendo relações “duras”, delimitando territórios de um e outro lado.

É importante destacar, no entanto, que os estereótipos podem mobilizar significados contraditórios e seus sentidos são negociados, tornando-se, em muitos casos, fontes de confronto. Não se pode considerar essa produção como algo passivo ou unilateral, e sim como sutura que se realiza num campo de significados e posições de sujeito, que pode produzir tanto um reconhecimento quanto uma negação. Para citar um exemplo, em determinadas falas dos estudantes afirmava-se a ingenuidade e a inocência indígena, significadas como “falta” de maturidade e de pensamento abstrato – o que produz, como efeito, a noção de que eles necessitam de ajuda e de tutela para não serem enganados. Já outros estudantes referiram-se a uma suposta ingenuidade, inocência e simplicidade que a vida indígena permitiria manter, e que estariam ausentes no mundo urbano. O sentido das palavras desliza e se produz de maneira provisória e contextual, mesmo que nos pareçam fixos e imutáveis.

Problematizando práticas comemorativas no cotidiano escolar

Um aspecto que vale ressaltar, das memórias dos estudantes sobre seus encontros com a temática indígena na escola, é o forte investimento em discursos comemorativos. As comemorações oficiais, fixadas como datas nos currículos escolares são, na argumentação de Paul Ricoeur (1978), versões de acontecimentos articulados à identidade nacional e continuamente reelaborados para permanecerem significativos. Um discurso comemorativo implica trabalho de lembrança e, ao mesmo tempo, de

esquecimento. Analisando essa produção numa perspectiva foucaultiana, trata-se da interdição de certas narrativas, pois não estariam investidas de um saber que lhes confirmassem como verdadeiras versões dos acontecimentos. Mas, assim como se investe em narrativas comemorativas e oficiais, outras formas de narrar, muitas vezes divergentes, continuam a ser produzidas e a produzir sujeitos, em diferentes situações.

Neste sentido, a instituição de uma política de comemorações é estratégica, pois opera a seleção de lembranças que são ordenadas e acomodadas, dificultando a circulação de outras histórias focadas em sofrimentos, violências e enfrentamentos. Certas datas comemorativas marcam momentos de glória e bravura – tal como o descobrimento – outras lembram sujeitos submetidos às políticas nacionais, representados de maneira festiva e posicionados como partes da totalidade nacional, como destaquei anteriormente. Na leitura de alguns textos sobre comemorações, fui provocada a pensar que em discursos comemorativos se realiza um duplo movimento: selecionar acontecimentos do passado, legitimados como “verdadeiros” em regimes de verdade e, ao mesmo tempo, naturalizá-los, demonstrando sua validade no presente e confirmando que as coisas são o que são, e não poderiam ser diferentes.

Comemorar é acenar com perspectivas festivas, é dar relevo a aspectos prazerosos que a relação com o outro produz, destacando o que ele proporciona para uma *comunidade imaginada*⁴. A escola tende, então, a enfatizar marcas que a cultura indígena teria imprimido numa história comum, retirando sua historicidade e naturalizando relações utilitárias e lugares subordinados conferidos às diferentes etnias.

Santomé (1995) analisa certas relações de poder que operam produzindo currículos escolares e selecionando o que é considerado socialmente relevante para integrá-los. Para o autor os diferentes grupos sociais, suas formas de pensar e suas demandas não são levadas em conta em currículos e em livros didáticos, cujo conteúdo é geralmente tratado como único possível e pensável. E, quando são abordadas temáticas de culturas étnicas, infantis, juvenis, femininas, gays, estas acabam por ser construídas a partir de estereótipos e consideradas desviantes em relação ao que se supõe ser o normal. O autor lembra as formas de linguagem discriminatórias em livros de História, Literatura, Ciências Sociais, bem como a ausência sistemática de informações sobre as diferenças e sobre os direitos sociais dos povos e etnias. Estes livros privilegiam abordagens genéricas, alicerçadas em versões oficiais dos

⁴ Esta noção é forjada por Benedict Anderson e incorporada à analítica de Bhabha (2005) e Hall (1997a), entre outros.

acontecimentos históricos, que legitimam processos coloniais e genocídios, nomeando-os como “atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres *primitivos e bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc.” (SANTOMÉ, 1995, p. 169, grifos do autor).

E como não é possível simplesmente esquecer conflitos históricos e relações de poder, são instituídas certas maneiras de lembrar. O modo como, em geral, são referidos os movimentos populares em livros didáticos é exemplar nesta busca por fixar sentidos sociais. Eles são nomeados como rebeliões, insurreições, levantes, guerrilhas, motins, revoltas, ou seja, como algo que, erguendo-se e pondo em risco a ordem, deve ser contido e disciplinado, para o “bem de todos”. Esses movimentos são narrados a partir de alguns (poucos) acontecimentos dispersos, omitindo-se jogos de força, estratégias de poder e projetos em disputa naqueles contextos.

Também o modo de abordagem da temática indígena é indicativo de assimetria nas relações de poder. Aquilo que é tido como periférico tende a ser esquecido e, para ser lembrado, é abordado de maneira pontual, para que não tumultue a ordem curricular. Os povos indígenas raramente são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado e, desse modo, se produz certa sensação de “dever cumprido”, já que se há de falar de índios, que seja, então, de modo ordenado e pontual. E quem fala? Sobre o que se fala? Quais informações e quais versões se leva em conta ao narrá-los?

Além da escola, outras instituições e outros meios veiculam e dão visibilidade a discursos comemorativos, tais como a televisão, a internet, o cinema, colocando em evidência uma chamada “diversidade cultural” como um produto a mais, disponível num grande mercado de consumo.

Práticas escolares que ensaiam possíveis rupturas

As narrativas dos estudantes também apontam rupturas e discontinuidades nas maneiras de abordar a temática indígena, em suas histórias escolares. Vivências que, como tantas outras, deixaram marcas, multiplicaram sentidos, construíram maneiras de entender (se) sujeitos no mundo. Foram relatadas visitas feitas a aldeias indígenas, e algumas dessas experiências (nem todas) permitiram problematizar discursos escolares, didáticos, midiáticos e construções naturalizadas acerca dos povos indígenas. De acordo

com alguns estudantes, as visitas às aldeias permitiram pensar que os índios não apenas vivem na mata, cercados de animais, desenvolvendo atividades de caça, pesca e coleta. E isso porque as áreas indígenas visitadas se situam nas proximidades de centros urbanos, contexto que produz práticas distintas daquelas que nos habituamos apensar como sendo “naturalmente” indígenas. Para estes estudantes foi significativo ter estado lá, aprendendo com eles e participando, mesmo que de maneira pontual, de alguma atividade ali proposta. Mas estas visitas também foram problematizadas por outros estudantes, como possíveis momentos nos quais se confirmam certos estereótipos, uma vez que não possibilitam uma imersão na diferença. Destaco dois excertos: “Muita gente vai à aldeia e vendo o modo como eles vivem ali, perto da cidade, com coisas da vida da cidade, sai dizendo que eles não são mais índios, que estão descaracterizados ou perdendo a cultura” (Clara, Pedagogia); “Para muitos professores a imagem que fica é de miséria, e aí alguns saem dizendo: olha só, eles passam fome porque são preguiçosos, não têm roça, não têm nada” (Ana, História).

Outras experiências escolares, destacadas por estudantes, relacionam-se à presença de convidados indígenas nas escolas, proferindo palestras, participando de feiras, vendendo artesanatos. Talvez estas duas formas de encontro – deslocamento para aldeias ou visitas de indígenas na escola – possam também reafirmar o caráter comemorativo desses momentos, colaborando para aumentar a certeza do “já sabido”, para confirmar o lugar social a ser ocupado por sujeitos indígenas: olhar e concluir que ser índio é isso, tudo muito simples, vida sem atrativos, monotonia, passividade. Mas é possível pensar, também, que estas práticas possibilitem certo deslocamento em direção à diferença e que algo se produza nas arestas dos discursos investidos de poder e de saber. Se nesses encontros nossas certezas forem, de algum modo, perturbadas, a temática indígena já não nos será indiferente.

Para pensar essas possíveis rupturas, um texto provocativo é o de Larrosa (2004), denominado *Ensuciarse la Lengua*. Nele o autor comenta diferentes possibilidades de viajar e chegar a lugares desconhecidos, tendo cada lugar o seu ritmo, seus cheiros, suas cores, suas formas, sua luz. E os visitantes “lêem” de diferentes maneiras a textualidade de cada lugar. Alguns prestam atenção aos cães, aos insetos, outros à geografia, aos grandes monumentos ou aos pequenos afrescos, aos vazios, aos espaços saturados, ao solo, ao conjunto de espécies vegetais, ao lixo acumulado. Há quem experimente a visita comparando aquele lugar a outros já habitados e conhecidos, examinando e nomeando-o por ausências ou excessos em relação ao ponto de referência

escolhido. Há quem busque nos rostos do lugar, os traços já conhecidos daqueles que seriam seus habitantes “naturais”. Mas, para o autor, sempre se experimenta uma viagem de distintas maneiras, que não estão no roteiro e, quando se vive um deslocamento, algo nos acontece.

Por certo há visitas demasiadamente preparadas, com um roteiro preciso, uma elaboração em torno do acontecimento, uma tentativa de afirmar o “essencial”. Há fios valiosos no tecido desses lugares indígenas, se observados por quem neles vivem, mas que não são vistos porque não contam para muitos visitantes “bem preparados”, não adquirem sentido na rede de discursos que informam sobre a vida indígena, situando, nomeando, explicando, traduzindo essas culturas em termos considerados “adequados”, na produção do conhecimento escolar. O que não impede que algo se transforme quando se realizam deslocamentos e quando nos abrimos aos outros. Isso porque

o outro, na medida mesma que *é o outro*, nos questiona e nos indaga. Questiona nossos supostos saberes, nossas certezas, nossas leis, pergunta por elas e, assim, introduz a possibilidade de certa separação dentro de nós. Introduce certa quantidade de morte, de ausência, de inquietude, ali onde talvez nunca houvésemos indagado, ou onde deixamos de nos perguntar, ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita, ali onde afirmamos nossa segurança e nosso amparo. (SEGOVIANO, 2000).

Na corrente de indagações e possibilidades abertas em palavras de Segoviano, acredito ser importante desviar o olhar daquilo que consideramos ser o problema do outro, para pensarmos o problema em nós e nas relações de poder que produzem e posicionam de maneira hierárquica identidades e diferenças. Problematizar essas relações e desconstruir representações estereotipadas seria um caminho para restabelecermos o lugar da dúvida, da indagação, do questionamento *ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita*.

Abertura para outras práticas sociais e culturais, para discursos articulados desde outros lugares, para narrativas produzidas por esses povos me parece um aspecto relevante. Também me parece importante pensar, como estratégia de abordagem da temática indígena, em processos de discussão que envolvam pesquisa, problematização, produção ativa dos estudantes, ampliação de fontes de informação de modo a possibilitar que outras narrativas, outras articulações, outras palavras venham “habitar” e conferir sentido aos discursos que produzimos – e que nos produzem como sujeitos.

Referências:

ALVAREZ-URIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: Cortez, 1995, p. 70-77.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação & Realidade*, v.22, n. 2, jul./dez, 1997a

_____. The work of representation. In: _____. (org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997b.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROSA, Jorge. *Ensuciarse la lengua: idea para uma película*. 2004. (Trabalho digitado).

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro, Imago, 1978.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SEGOVIANO, Mirta. Prólogo. In: DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. A instituição do dia do índio e sua primeira comemoração no Brasil. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21., 1998. *Anais do |XXI Reunião Brasileira de Antropologia*, GT 14 - Antropologia dos Estados Nacionais, 1998.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.