

POVOS INDÍGENAS NA REDE DAS TEMÁTICAS ESCOLARES: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?

Iara Tatiana Bonin

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Resumo

Neste artigo analiso algumas implicações da incorporação da temática indígena como um assunto escolar, sustentada em noções de diversidade e de inclusão das “minorias étnicas” tão em voga dos discursos pedagógicos contemporâneos. Discuto também o conceito essencialista de diversidade, valendo-me de um campo teórico que acentua o caráter constitutivo da linguagem e da cultura, para o qual interessam as relações de poder e de saber que caracterizam e posicionam os sujeitos em identidades e diferenças, que não são nunca fixas, estáveis ou “naturais”. Mais do que estabelecer fronteiras para demarcar o lugar dos povos indígenas e dizer como são ou como devem ser, interessa pensar sobre as verdades de que nos valem para definir o que consideramos bom ou mau, certo ou errado, indispensável ou descartável, adequado ou inadequado, tolerável ou intolerável na conduta destes “outros”.

Palavras-chave: Estudos Culturais, identidades/diferenças, povos indígenas, diversidade.

Abstract

In this paper I analyse some implications for accepting the Brazilians indigenous issue as a school subject, this acceptance supported by notions of diversity and inclusion of 'ethnic minorities' so current in contemporary pedagogical discourses. I also discuss the essentialist concept of diversity, drawing on a theoretical field stressing on the constitutive character of language and culture, for which relations of power and knowledge are important as they characterise and position subjects in identities and differences, which are never settled, stable or 'natural'. It is useful to reflect upon truths we draw on to establish what we regard as good or evil, right or wrong, indispensable or discardable, appropriate or inappropriate, tolerable or intolerable in the behaviour of these 'others'.

Keywords: Cultural studies, identities/differences, indigenous peoples, diversity

Palavras iniciais

Fazendo uma rápida incursão em documentos oficiais relativos à temática indígena, no Brasil, salta aos olhos a recorrente utilização da palavra diversidade. São várias as formulações e muitos os contextos em que ela aparece, produzindo um modo de olhar para os distintos povos que habitam o território brasileiro. Manifesta-se, por exemplo, nas páginas virtuais do Ministério da Educação, um intuito de divulgar a temática indígena e de fazer cumprir leis que determinam que ela seja incorporada à rede de assuntos escolares. As expressões mais comuns vinculadas a este propósito são: “a divulgação da temática indígena servirá para valorizar a diversidade sócio-cultural do país” ou, ainda, que esta temática possibilitaria “uma reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica propicia”. Nessa direção, acentua-se a necessidade de “atenção à diversidade” e incentiva-se a produção de vários materiais, destinados a este propósito.

Para fazer circular informações sobre os índios brasileiros, são definidas ações estratégicas, tais como a produção de materiais didáticos específicos, a “tradução” de práticas culturais indígenas utilizando diferentes suportes – documentários, livros de literatura, fotografias, estudos acadêmicos – um amplo investimento que deixa à mostra um desejo de tudo ordenar e que tem como ponto de ancoragem um equivocadamente discusso discurso de tolerância. Para Veiga-Neto (2001, p. 207), de certa maneira os discursos sobre a diversidade parecem estar implicados com a obsessão pela diferença, que parece ser tomada “como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo”.

Ao examinar, por exemplo, a listagem de obras de literatura infantil e infanto-juvenil, indicadas pelo Ministério da Educação para compor o Programa Nacional Biblioteca na Escola, observa-se que a temática indígena vem sendo gradativamente contemplada. Desde que este programa foi instituído, em 1999, aproximadamente 40 obras enviadas às escolas públicas tratam de aspectos culturais indígenas, ou são ambientadas em aldeias, ou ainda, têm índios como personagens principais. Algumas foram escritas por autores consagrados da literatura brasileira, como José de Alencar, Darcy Ribeiro, Luís Câmara Cascudo, Clarice Lispector, Moacyr Skliar. Outras são de escritores indígenas como Daniel Munduruku, René Kitthãulu Nambiquara, Angthichay Pataxó. Tais obras fazem circular olhares e narrativas produzidas em diferenciadas condições e, no caso daquelas escritas pelos índios, destaca-se o que tais escritores, membros de coletividades ditas periféricas, consideram relevante acentuar e tornar conhecido acerca de suas culturas e tradições.

Pode-se dizer que o interesse pela diversidade impulsiona, na contemporaneidade, a produção de um saber volumoso, expresso em artefatos variados e em normas, leis, diretrizes que, mais do que assegurar direitos aos povos indígenas, parecem voltadas ao governo destas populações, à realização de intervenções em suas maneiras de viver, para torná-los, de algum modo, semelhantes a modelos que previamente definimos. Ocorre, também, que quanto mais estabelecermos políticas e programas *para* eles, e quanto mais descrevermos suas culturas e formas de viver, mais nos convencemos de que “nós” sabemos quem “eles” são e do que necessitam.

As produções pedagógicas apelam, de maneira especial, a discursos que essencializam as diferenças das chamadas “minorias étnicas”¹, reafirmando a necessidade de nos tornarmos atentos à multiplicidade de formas de vida e de desenvolvermos atitudes tolerantes. Mas há, também, produções pedagógicas que se sustentam em outras linhas de argumentação, colocando como central a noção da diferença como algo produzido na cultura, da diferença como efeito de relações assimétricas de poder e de disputas em torno daquilo que definimos como normal/anormal, comum/estranho, o mesmo/o diferente.

Para Burbules (2003), Bhabha (2005) entre outros, a diversidade, vista por lentes do multiculturalismo, é um discurso polêmico, utilizado para falar da possibilidade de convivência harmoniosa entre diferentes culturas. O multiculturalismo tem sido alvo de muitas críticas e, entre elas, o fato de ressaltar, como tendência geral, o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando peculiaridades que servem para marcar o distanciamento de uma suposta cultura modelar. Também tem sido apontado como uma conveniente estratégia do capitalismo neoliberal, que acolhe e exalta o exótico, no espetáculo contemporâneo da cultura de consumo e que, ao mesmo tempo, investe maciçamente na incorporação das diferenças, necessárias como variação de produtos e como contingente possível de consumidores para manter “aquecido” o mercado global.

Nesta mesma direção, Bauman (2003, p. 97) argumenta que “o novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do ‘pluralismo cultural’: a política informada e defendida por essa teoria é o ‘multiculturalismo’. Ostensivamente, o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal...” Para o autor, que o antigo e arrogante hábito de explicar a desigualdade como resultado de uma inferioridade inata, atribuída a certas raças, foi substituído por uma representação da pluralidade natural que não considera as condições humanas brutalmente desiguais. Neste tipo de culturalismo, as desigualdades são reinventadas como resultados de escolhas individuais ou coletivas, cuja manutenção seria, então, possibilitada pela retórica do direito inalienável de toda comunidade ou indivíduo às suas formas preferidas de viver.

Além das análises anteriormente referidas, cabe ressaltar alguns argumentos de Skliar (1999, p. 27), que dizem respeito à incorporação da temática da diversidade em contextos escolares. Para este autor, “a atenção à diversidade”, jargão de muitas das atuais políticas, destina-se, objetivamente, a produzir novidades na educação, variações didáticas e curriculares que, no fundo, colaboram para manutenção de certa ordem de saberes e de valores consagrados no meio escolar. O autor problematiza as noções de diversidade e de inclusão – de pessoas, conteúdos, temas transversais – do modo como vêm sendo constituídas em textos normativos e em práticas pedagógicas. As diferenças foram sempre anuladas e apagadas na educação escolar, investimento que visava à homogeneização e, no entanto, “as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole e se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com sua missão de possuir tudo em seu ventre”.

A retórica da diversidade parece equivaler a uma suposta concessão, feita a certos sujeitos que teriam autoridade para determinar quem fica de fora e quem passa a integrar tal espaço. Parece constituir estratégia para marcar lugares sociais – quem inclui e quem é

incluído, quem tolera e que é tolerado – e desse modo eleger certas diferenças para serem contempladas. Ocupando o lugar da diferença, estes sujeitos são também marcados em suas supostas carências – falta de maturidade, de civilidade, de vontade, de fé, de educação – atributos que nos sentimos autorizados a identificar, que tentamos compensar, ou devemos aprender a tolerar.

Quando identificamos esses *outros*, os diferentes, os que devem ser incluídos em currículos e em práticas pedagógicas, estamos nos ocupando de nossa própria identidade e confirmando as certezas que construímos, uma vez que essa mudança não nos afeta, não possibilita alterar a ordem hierárquica que inventamos para nos resguardar. Sendo incluídos como temática escolar, os povos indígenas são transportados para dentro de práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas e de uma série de mecanismos utilizados para ordenar, conformar, estabelecer quais posições estes outros deverão ocupar. “São autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da alma... o *outro* desse projeto educativo é peça no jogo do *mesmo*. (...) É a pedagogia das supostas diferenças, em meio a nossa indiferença, a produção de uma diversidade que nota apenas a si mesma, entende apenas a si, sente apenas a partir de si mesma” (Skliar, 2003, p. 198).

Problematizar esta “pedagogia da diversidade”, a partir da qual aprendemos a reconhecer como naturais as diferenças, implica considerar que estas mesmas diferenças se produzem em relações de poder e saber. Então, é necessário prestar atenção não às diferenças em si mesmas, nas aos processos de diferenciação, às estratégias de hierarquização e de sujeição que instituem e posicionam as pessoas a partir de suas supostas características. Em meu entendimento, a noção de diferença possibilita pensar teoricamente as relações que constituem e posicionam, de maneira distinta, os sujeitos e suas respectivas culturas. Na análise de Bhabha (2005) e de Hall (2006) a diferença não é uma categoria universal, ela é, assim como a identidade, produzida em contextos discursivos, culturalmente contingente e historicamente situados. Esse entendimento se distancia da noção de diferenças pré-existentes, ontológicas, para pensar que ela se produz em sistemas classificatórios que não têm nada de natural, e isso ocorre sempre de maneira provisória, circunstancial, nas tramas da linguagem e das representações.

Narrativas sobre nacionalidade e apelos à diversidade

Para Bhabha (2005) o conceito de diversidade é um legado de tradições colonialistas ou relativistas, muito apropriado em discursos liberais: o pressuposto é que as sociedades são plurais desde seu surgimento e, sendo assim, é necessário instituir práticas democráticas que ordenem as relações no seu interior.

No caso brasileiro, a identidade nacional é narrada como resultado de um encontro entre distintas culturas, fundamentando a necessidade de considerarmos a pluralidade como parte de nossa “natureza”. Quando nos identificamos como brasileiros, freqüentemente lançamos mão de mitos fundadores e de narrativas históricas que posicionam de modo

distinto uns e outros povos que identificamos como constituidores da nação. A nacionalidade é uma construção cultural, produzida em uma série de estratégias de identificação cultural e de interpelações discursivas que constituem e posicionam as identidades. Povo e nação se tornam objetos de uma série de produções teóricas, cotidianas, midiáticas, literárias e, mais do que instituições políticas, povo e nação tornam-se fontes simbólicas e afetivas de identidade cultural.

Sobre este aspecto, Hall (2006) lembra que, antes dos processos coloniais, em qualquer dos países colonizados, não havia uma nação única ou um único povo, mas muitas culturas diferentes. Na formação da identidade nacional e na busca de unificação, as diferenças étnicas e culturais foram sendo colocadas de forma subordinada e a maioria das nações só foi unificada a partir de um longo processo de conquista violenta, no qual se investiu na supressão forçada dos povos conquistados. Esses começos violentos das nações modernas têm que ser esquecidos, por isso são ressignificados em narrativas oficiais. No entanto, na argumentação do autor

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. (Hall, 2006, p. 61-62).

Ao fazermos referência ao surgimento da nação brasileira, lembramos de “brancos, negros e índios” como parte de um suposto encontro que resultou no “povo brasileiro”, destacando certos legados que delas teríamos recebido. É interessante observarmos que a “herança” desses diferentes povos e culturas é constituída de modo a justificar seus lugares – centrais ou periféricos. Não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade, ou como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças europeias. Não é por acaso, também, que muito facilmente nos declaramos descendentes de italianos, alemães, franceses, espanhóis, enquanto nos distanciamos de uma descendência africana ou indígena. Se, de um lado, fazemos referências aos imigrantes europeus nomeando os países e até a região de proveniência, de outro, as referências são genéricas quando se trata de povos africanos ou indígenas. A exemplo disso, podemos citar as genealogias familiares nas quais se omitem ou se desconhecem ascendências indígenas e africanas, as obras literárias e os livros didáticos de história, nos quais se fala genericamente de “escravos negros” ou “negros da África”, “índios” ou “tribos primitivas”. O que se processa, na cultura ocidental, é o apagamento das violentas histórias de submissão que das etnias indígenas e africanas e, ao fazer isso, se apagam também as especificidades destas culturas, suas nomeações específicas, as razões que poderiam nos orgulhar de manter tais marcas nas histórias familiares e pessoais. Além disso, na análise de Bauman (2003), a promessa de igualdade entre os sujeitos integrados ao corpo da nação, não passa de mera retórica, uma vez que as marcas da diferença étnica são continuamente restabelecidas, lembrando a estes

sujeitos que, mesmo integrados, eles não são considerados totalmente confiáveis. Os que exigem o esforço da proximidade e da semelhança (e que ocupam o lugar da identidade) são também os juizes do processo de inclusão daqueles tidos como diferentes, julgando se eles merecem estar incluídos ou deveriam ser banidos.

Tudo isso mostra que nossa identificação maior ou menor com diferentes culturas e povos é também efeito de relações de poder assimétricas que, por diferentes meios, nos ensinam sobre as culturas dos “outros” e sobre atributos que assumimos como sendo características “naturais”. Os lugares sociais instituídos para e uns e outros sujeitos, e para as supostas “matrizes” na nação, são reinventadas continuamente, e figuram com destaque em discursos contemporâneos sobre o Brasil.

A máxima fundadora da nação – *de muitos, um* – que constitui um povo e uma história unitária, produz também a nacionalidade como experiência coletiva, como espaço de coesão social – *muitos como um* (Hall, 2003). Isso implica pensar que uma identidade é tomada como referência e a partir dela se estabelecem as regras para posicionar as demais.

Falar de diversidade ao abordar a temática indígena parece ser um modo de reconciliar a história e de harmonizá-la, conferindo relevo ao que pode ser celebrado, a um legado cultural, social, histórico, retirando do foco as relações de poder, os conflitos, os genocídios, as violências praticadas nas históricas e atuais disputas, em especial, pelo território. Na retórica da diversidade, não faz sentido indagar quem está autorizado a narrar, quem ocupa um lugar central numa política de representação e quem define os termos a partir dos quais se caracterizam os “iguais” e os “diferentes”. Sendo a diversidade entendida como “natural”, obviamente não é pensada como algo que possa ou deva ser superado, mas ela é tomada como menor e subordinado, que complementa e fortalece a identidade referencial.

Diversidade indígena como tema em datas comemorativas

Oficialmente, nos currículos, os povos indígenas figuram como temática vinculada às datas comemorativas. De uma maneira geral nossos primeiros encontros com a temática indígena, no contexto escolar, ocorrem nas comemorações do “Dia do Índio”². Mas quais são os efeitos de se falar sobre os povos indígenas inserindo-os numa data específica?

A questão central é que o discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas. Os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro.

O *índio*, objeto de conhecimento e de celebração no “Dia do Índio” é, quase sempre, uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, liberdade. Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre

no passado. Além disso, se produz uma rede de saberes que, limitando-se a uns poucos significados compulsivamente repetidos, empobrece os estilos de vida indígenas, conferindo-lhes certos atributos, posicionando-os num conjunto de práticas consideradas estranhas ou exóticas. E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira.

Os povos indígenas, na versão escolarizada do “Dia do Índio”, não 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. É possível dizer que o “apagamento” de fatos conflituos, massacres, genocídios praticados contra eles – que tem pouco ou nenhum destaque em discursos celebrativos – 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.

Ao vincular a temática indígena ao discurso comemorativo, seria necessário indagar: de quais povos indígenas estamos falando? Sob a perspectiva de quem suas culturas são descritas? Quais fragmentos utilizamos para compor o mosaico dos conteúdos escolares?

Em discursos comemorativos recorta-se das culturas subordinadas aquilo que nos agrada, o que nos orgulha, ordenando tais memórias de modo a evitar que surjam outras narrativas, tais como aquelas que relatam os massacres indígenas, a escravidão negra, a assimetria nas relações entre homens, mulheres, adultos, crianças, anciãos. E, uma vez que não se pode simplesmente esquecer os conflitos, estas comemorações instituem maneiras de lembrar os movimentos de luta protagonizados por grupos sociais, dos quais são selecionadas algumas (poucas) lembranças “válidas”, descontextualizadas, omitindo-se os jogos de força e as estratégias de poder. Exemplo disso é o modo como são referidos os movimentos de luta históricos, nos livros escolares – nomeados como rebeliões, insurreições, levantes, guerrilhas, motins, revoltas são tidos como algo que, erguendo-se e pondo em risco a ordem, deve ser contido, disciplinado, para o “bem de todos”. Analisando essa produção numa perspectiva foucaultiana, trata-se da interdição de certas narrativas, pois não estão investidas de um saber que lhes confirme como verdadeiras versões dos acontecimentos. Mas, assim como se produzem narrativas comemorativas e oficiais, narrativas divergentes continuam a ser produzidas e a produzir sujeitos, em diferentes pontos, de diferentes maneiras, em grupos que foram subjugados.

Diversidade indígena como espetáculo em diferentes artefatos escolares

Na atualidade, a temática indígena parece adquirir relevância não apenas nas comemorações do “Dia do índio”, mas também como tópico a ser incluído na grade curricular de disciplinas como História e Artes, nas produções literárias que circulam na escola, em diferentes materiais oferecidos para “dar a conhecer” a vida destes “outros”. É

possível que desta maneira distintos discursos sobre os povos indígenas adquiram visibilidade e importância, pluralizando nossas maneiras de entender e de contar nossas histórias. É possível também que esta disposição em conhecer possibilite que diferentes vozes, incluindo-se aí interlocutores indígenas, entrem em cena. Mas se estes saberes sobre a temática indígena estiverem vinculados aos discursos comemorativos e a uma celebração da diversidade, sem que se examinem as relações de poder e as formas de subordinação destas populações, o efeito será, mais uma vez, a inclusão como estratégia de legitimação e de conseqüente exclusão.

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 considerados nos currículos e nem nos livros didáticos. 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. Estes livros privilegiam abordagens genéricas, alicerçadas em versões oficiais dos 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.” (p. 169, grifos do autor).

Analisando alguns livros didáticos de Ensino Médio (Bonin e Gomes, 2008) observamos referências à temática indígena vinculadas a passagens históricas que convencionamos chamar período colonial, no qual a presença destes sujeitos é inegável. No contexto da chegada das caravelas espanholas à América, ou das caravelas portuguesas ao Brasil, por exemplo, os livros trazem representações imagéticas e verbais dos “primeiros habitantes” destas terras. No entanto, a alusão que se faz à presença indígena vincula-os ao cenário da grande “descoberta” européia, que incluía uma floresta majestosa, promessas de um eldorado, e de braços fortes para o trabalho escravo. São raras as referências feitas às distintas civilizações, que ocupavam vastamente o continente americano antes do período das grandes navegações. Isso ocorre como efeito de narrativas cujas referências são eurocêntricas – nesta perspectiva as terras do continente americano são referidas apenas depois daquele brado fundacional “terra à vista”, e essa forma subordinada de narrar a história parece colaborar para confirmar a superioridade européia e a condição de “novo mundo”, útil ao “velho mundo”. Também há referências a existência indígena em passagens difusas da história da colonização, mas neste contexto a noção de povo/cultura/etnia, dissolve-se numa designação genérica de “mão-de-obra indígena”.

Identificamos especialmente a ocorrência de representações estereotipadas dos povos indígenas, a partir de alguns traços facilmente identificáveis, tais como a nudez, a cor da pele, a pinturas corporais, uso de arcos e flechas, adereços plumários, fabricação de cestarias. Esses são marcadores que, utilizados de maneira recorrente, servem para fixar em seus corpos determinados atributos, como se fossem partes de sua própria natureza. Pode-se dizer que, além dos livros didáticos, muitos são os artefatos e produções contemporâneas que colaboram para atualizar e validar representações estereotipadas de povos indígenas³.

Seguindo a análise de Bhabha (2005, p. 117) os estereótipos são estratégias discursivas que simplificam a definição daqueles que são considerados diferentes ou desviantes. “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”. Em narrativas estereotipadas utiliza-se uma forma de falar dos outros adotando traços exagerados, facilmente memorizáveis e amplamente reconhecidos.

Na mesma direção, Silva (1999, p. 51) destaca que os estereótipos funcionam “como um dispositivo de economia semiótica” através do qual complexidade do outro é reduzida a um conjunto restrito 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”.

O uso de estereótipos possibilita generalizações, simplifica as práticas culturais indígenas e nega-lhe a possibilidade de movimento e dinamismo. É possível dizer que, ao atribuir passividade e imobilidade aos outros – neste caso, aos povos indígenas – estamos atribuindo atividade e dinamismo a nós mesmos – sujeitos posicionados no pólo oposto deste binarismo.

Palavras Finais

Finalizando este texto, argumento que a retórica da diversidade, nas produções contemporâneas destinadas às escolas, parece responder à necessidade de converter os diferentes em semelhantes, incorporando e incluindo o que está à margem, governando suas práticas e estabelecendo quais as “melhores” formas de representação. Tais práticas parecem voltadas a acomodar tensões e conflitos, reduzindo seus efeitos, sem alterar as relações de poder que operam subordinando sujeitos. Incluir em currículos é tornar os povos indígenas parte de um espaço disciplinar no qual operam redes de poder/saber que, ao serem exercidas, colaboram na manutenção da ordem social, constituindo discursos de benevolência e de tolerância à diversidade, tomada então como algo dado, deste sempre ali. Benevolência e tolerância são atitudes estimuladas, no entanto, sem a necessária problematização das relações sociais e, quando postas em prática, não alteram, questionam ou desacomodam a ordem hierárquica que autoriza o nosso lugar, como sociedade modelar, normal, ao centro. Para dizer com palavras de Bauman (1999, p. 117), trata-se de “um modo de relacionamento que não reconhece a diferença, a diferença que conte, que requeira confronto, negociação, acordo entre modos diferentes de viver”.

Seria possível simplesmente não falar dos povos indígenas nas escolas? Parece que não, uma vez que as narrativas em torno de nacionalidades tradicionalmente fazem parte dos assuntos escolares. Mas a questão aqui se desloca do conteúdo para a forma, ou seja, para as maneiras pelas quais tal temática passa a figurar na rede de assuntos escolares e o que isso nos informa sobre identidades e diferenças, sobre o modo como aprendemos a reconhecer as fronteiras que nos distinguem dos demais.

Por outro lado, a presença dos povos indígenas em centros urbanos, em praias, à beira

de estradas, causa-nos grande desconforto, e parece expor-nos a algum tipo de risco. Eles não “combinam” com o contexto, não se adaptam às regras, comprometendo a imagem que nos esforçamos para produzir, das cidades como espaços ordeiros, adequado às atividades comerciais e turísticas. Em outras palavras, eles não se enquadram em representações que produzimos para dizer quem são e como são os índios, e assim eles instituem a dúvida sobre a ordem que estabelecemos e nosso controle sobre esta mesma ordem.

Uma das estratégias de interdição da incômoda presença indígena em centros urbanos parece ser a produção de sua “morte política”, a partir da noção de que não seriam “índios de verdade”, estariam “perdendo sua identidade e sua cultura”. Neste contexto, adquirem vigor os saberes que informam quem são, onde vivem, como vivem, que lugares ocupam os povos indígenas, saberes que produzem, também, a impossibilidade de reconhecermos nestes sujeitos que encontramos pelas ruas uma suposta identidade indígena “verdadeira”. De certa forma, tais representações servem para expulsa-los para fora dos limites “ordeiros” daqueles espaços que inventamos para habitar.

As práticas escolares muito têm a ver com estratégias que acomodam perto ou à distância os sujeitos e povos que narramos como parte da diversidade. Este contexto, parece não acolher nem tolerar índios que não combinam com versões estereotipadas, que não se encaixam na condição de exotismo, que perturbam as noções de natural hierarquia e que reivindicam lugares, colocando sob suspeita, por exemplo, nossas noções de propriedade da terra, dos bens, do conhecimento. Tais práticas participam de uma ampla rede de saberes e poderes que dão sentido à identidade e à diferença e nos ensinam sobre quem somos e podemos vir a ser; quem são os outros, o que podem ser e qual lugar ocupam.

Notas

¹ Bauman (2003, p. 83) afirma que “as pessoas são designadas como pertencentes a minorias étnicas sem que lhe seja pedido consentimento. Esta é uma rubrica sob a qual se escondem ou são escondidas entidades sociais de tipos diferentes e o que as faz diferentes raramente é explicitado”. Em muitos casos, aqueles que nomeamos como “minorias” equivalem, em termos numéricos, a uma maioria populacional, fato que serve para mostrar que essa noção não é estatística, mas social.

² O “Dia do Índio” – dia 19 de abril, foi instituído no calendário cívico brasileiro em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas, através do decreto n. 5.540. A data foi escolhida no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro, México, em 1940, para homenagear o líder indígena asteca Cuauhtemoc, e deveria ser confirmada por todos os países Latino-Americanos, signatários das decisões desse Congresso.

³ Ver, por exemplo, Bonin (2007) sobre representações sobre povos indígenas na literatura e Oliveira (2003), sobre representações de índios em revistas e livros didáticos.

Referências

- Bauman, Zigmunt. (1999) *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bhabha, Homi K. (2005) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bonin, Iara Tatiana. (2007) *E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas*

- pedagógicas? Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS.
- Bonin, Iara Tatiana e Gomes, João Carlos A. (2008) Representações eurocêntricas ensinando sobre gênero e etnia em livros didáticos de história - Ensino Médio. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Itajaí: Univali, p. 1-13.
- Burbules, Nicolas C. (2003) Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: Garcia, Regina L, e Moreira, Antonio Flávio (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas de desafios. São Paulo: Cortez, p. 159-188.
- Foucault, Michel. (1995) Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
- Hall, Stuart. (2006) A identidade cultural na pós-modernidade. 11º ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, Stuart. (2003) Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Oliveira, Teresinha Silva de. (2003) Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Revista Brasileira de Educação, n.22, Abr, p.25-34.
- Santomé, Jurjo Torres. (1995) 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, p. 159-177.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (1999) O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.
- Skliar, Carlos. (1999) A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez, p. 15-32.
- Skliar, Carlos. (2003) Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2001) Incluir para excluir. In: Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos (orgs.). Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica.

Correspondência

Iara Tatiana Bonin – Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Pesquisa e atua na temática indígena desde 1990.
E-mail: iara.bonin@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
