

Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena*

Deconstructing stereotypes: notes in favor of an educational practice ethically pledged to the indigenous theme

Ana Paula Gomes Mancini**
Marta Coelho Castro Troquez***

Resumo: O estereótipo e o preconceito, construídos historicamente, têm marcado profundamente a maneira como o índio tem sido representado na/pela sociedade brasileira. Pensar a temática indígena na educação implica *desconstruir* os equívocos geradores de preconceitos reproduzidos historicamente em diversos espaços educativos. Esta vertente nos remete a uma região de pesquisa que tem buscado dar visibilidade aos indígenas como sujeitos da história, enquanto grupos/povos etnicamente e socioculturalmente diferenciados. Propiciar a reflexão e a tomada de atitudes mais positivas em torno do assunto é o objetivo deste trabalho o qual se propõe a discutir alguns estereótipos e preconceitos mais recorrentes sobre os indígenas mediante a leitura crítica de situações do cotidiano embasada pela apresentação de referencial bibliográfico sobre a questão.
Palavras-chave: Temática indígena; educação; estereótipo.

Abstract: The stereotype and prejudice that were historically built have greatly affected the way Indians have been represented in and by Brazilian society. Thinking about the indigenous approach with education implies the deconstruction of the misunderstandings which have caused the historically reproduced prejudice in several educational areas. This assertion takes us to a field of research which has tried to raise the visibility Indians get as being subjects of history as well as groups and peoples that

* Trabalho apresentado, com algumas alterações, no II Seminário Internacional América Platina, no ano de 2008, em Campo Grande-MS, sob o título "A temática indígena entre práticas e representações: em prol da *desconstrução* de estereótipos e preconceitos".

** Doutora em Educação.
Docente da Universidade
Federal da Grande
Dourados (UFGD),
Faculdade de Educação, e
Coordenadora de Ensino de
Graduação (UFGD).
Pesquisadora de História da
Educação e, mais especificamente,
de cultura escolar
e saberes escolarizados.
anapaulamancini@ufgd.edu.br

*** Doutoranda em
Educação pela Universidade
Federal de Mato Grosso do
Sul (UFMS). Técnica em
Assuntos Educacionais na
UFGD. Atua em processos
de educação escolar
indígena desde o ano de
1987, em Dourados, MS,
Brasil.
martatroquez@ufgd.edu.br

are ethnically, socially and culturally different. The aim of this research is to encourage reflection and decision-attitude making in a more positive way so as to discuss some stereotypes and prejudices commonly held towards Indians. It is intended to achieve this through a critical reading of everyday situations based on a bibliographical referential presentation of the topic.

Key-words: Indigenous approach; education; stereotype.

Introdução

Neste artigo pretendemos contribuir com algumas reflexões e sugestões no sentido de pensarmos a temática indígena na educação, sobretudo sobre questões relacionadas à materialidade de novas construções culturais que revelam e oferecem um novo padrão de visibilidade do não dito e, portanto, do não exposto. Não se pode negar que, em muitos casos a omissão ou a ausência de informações adequadas legitima a representação de uma presença “indesejável”, “reprimida” ou “controlada”.

O historiador John Manuel Monteiro denuncia a ausência da participação ativa dos indígenas como atores históricos na historiografia tradicional, pois “com a construção da figura do bandeirante, entre outros mitos da colonização, o papel histórico do índio foi completamente apagado” (Monteiro, 1994a, p. 119). Por outro lado, vários estudos denunciam a maneira preconceituosa e estereotipada com que os indígenas têm sido representados.

No bojo das temáticas sobre a questão indígena é possível identificar estudos cujos elementos norteadores são a educação e a representação cultural. “Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros [...]” (Chartier, 1988, p. 23). Se pensarmos nas representações como práticas de significações, ou simplesmente, como significados que determinados grupos atribuem a outros.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade a custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador, ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1988, p.17).

Neste entendimento, é preciso compreender que as realidades são construídas por diferentes grupos e que, por meio de suas práticas ou de suas formas próprias de estar no mundo, vão construindo suas identidades socioculturais. As construções materiais e simbólicas permitem que os grupos adquiram um estatuto e uma posição na sociedade e, por fim, passam a ser grupos institucionalizados.

Embora a presença dos grupos indígenas no cenário brasileiro marque sua existência enquanto grupos culturalmente diferenciados, eles também são representados, são “lidos” e “moldados” por uma série de discursos que os apreendem e os estruturam. Estes discursos e/ou representações nem sempre estão livres de estereótipos e/ou preconceitos.

Oliveira (2003) toma como referências estudos que tratam das representações do diferente produzidas a partir de outros olhares, como o “orientado” visto a partir do “ocidente” e “a imagem dos Incas e Astecas a partir do olhar espanhol” para evidenciar

[...] a rede de poder em que as questões culturais estão inseridas, apontando que a diferença tem sido marcada de forma hierarquizada e assimétrica, e que os sujeitos ou as práticas mostrados(as) como diferentes o são de forma que pareçam inferiores, de modo que a diferença não é estabelecida desinteressada e inocentemente, mas é instituída a partir de discursos e ‘olhares poderosos’ (Oliveira, 2003, p.30).

Por outro lado, nesta rede discursiva de tratar “o diferente”, a generalização e/ou a simplificação com que os “índios” e a questão indígena são representados operam a favor da produção de estereótipos e preconceitos.

O termo “índio” em si já carrega uma generalização criada no passado para rotular os habitantes das “Índias” – onde os “descobridores” europeus pensaram estar chegando quando chegaram à América. Porém, visto que a categoria genérica de “índio” tem sido apropriada pelos próprios indígenas brasileiros enquanto instrumento de lutas, usamos o termo índio ou indígena neste trabalho para nos referir aos indivíduos dos vários grupos étnicos “nativos” brasileiros.

Entendemos que pensar a temática indígena na Educação é abrir caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade, em nosso entorno. É abrir caminho também para o respeito a estas diferenças é, sobretudo, um compromisso ético com “o mundo presente” – nossa realidade local, regional e nacional. É perceber como a questão da problemática indígena diz respeito a todos nós. É pensar o Brasil do passado, entender seu presente e refletir sobre os possíveis caminhos do Brasil que queremos para o futuro.

Independente dos inúmeros problemas que a educação enfrenta, não podemos deixar de atentar para o poder da escola, enquanto instância formadora do educando, principalmente no que diz respeito ao seu papel face da diversidade étnica e cultural. Obviamente, reconhecemos as limitações da instituição escolar em lidar com questões como preconceito e tensões interétnicas, mas é preciso que a escola estimule a reflexão e a tomada de posições.

Nesta direção, compreendemos a Educação enquanto prática crítica comprometida eticamente com a sociedade e, particularmente, com os grupos/povos e indivíduos que a compõem. Compromisso ético, de acordo com o educador Paulo Freire (1996), implica ser correto/coerente com a realidade da qual fazemos parte. Para o autor, a “rigoriedade ética” é um dos “saberes essenciais” à prática pedagógica – a qual ele chama de “ética universal do ser humano”. Tendo como foco de atenção as minorias, consideradas por ele como “os condenados da Terra”, “os excluídos”, coloca:

[...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigoriedade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é ética menor, restrita, do mercado, que se curva aos interesses do lucro. [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. [...] É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (Freire, 1996, p. 16-20).

Para pensar em comprometimento ético na Educação, uma questão importante a ser considerada é a população indígena que faz parte da nossa realidade. É notável a imprecisão dos dados estatísticos referentes à população indígena brasileira. Variam entre 300 e 700 mil indígenas pertencentes a mais de 225 povos que falam mais de 180 línguas diferentes, possuem diferentes culturas, histórias e saberes próprios.

Independente da discordância entre os dados, uma questão a ser considerada é que, diferentemente das previsões de historiadores e antropólogos do início do século XX que supunham o desaparecimento das populações indígenas ou sua absorção (integração étnica e cultural) pela sociedade nacional, a população indígena no Brasil tem crescido nos últimos anos. De fato, houve uma redução drástica da população indígena a partir da conquista européia, devido aos conflitos com os conquistadores (guerras, perseguição, escravidão...) e às novas doenças que causaram verdadeiras epidemias e muitas mortes (Cunha, 1992, p. 12). O chamado “progresso” foi responsável pelo desaparecimento de muitos povos indígenas no Brasil. Porém, como já colocado, esta população tem crescido ultimamente e é preciso considerar a significativa população indígena no país.

É preciso, sobretudo, buscar entender como foram/são construídos historicamente os estereótipos a respeito dos indígenas e perceber como os mesmos são reproduzidos dia a dia na TV, nos jornais, nos livros didáticos e, sobretudo, nas práticas escolares para, então, buscar “desconstruí-los” através de uma prática educativa mais comprometida eticamente.

Da construção dos estereótipos: a historiografia

Embora haja uma expressiva população indígena em nosso país, um aspecto a considerar são as idéias errôneas, estereotipadas e, conseqüentemente, preconceituosas que circulam no senso comum a respeito dos indígenas. Muitos preconceitos recorrentes no Brasil foram originados pela própria historiografia sob a influência do etnocentrismo europeu o qual marcou por muito tempo a historiografia ocidental e, particularmente, a brasileira (Troquez, 2005).

O estereótipo¹, segundo Oliveira (2003, p. 26), é composto por “formas discursivas que tendem a generalizar características, vozes e imagens, traços comuns articulados estrategicamente”. Ainda, segundo a autora, é por meio dos estereótipos que são criadas e reforçadas algumas certezas: “quem tem sua fala legitimada atribui aos ‘outros’ seus significados de forma segura e inquestionável” (grifos da autora).

Como notado por Antonio Carlos de Souza Lima:

Há alguns anos, não é mais novidade o quanto a imagem dos índios, populações nativas do nosso território que hoje definimos como brasileiro, tem sido construída de modo simplificador e estereotipado, tanto pela historiografia mais tradicional, quanto pelos livros didáticos que a produzem.

[...] há estruturas cognitivas profunda e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como *um dos componentes do povo* e da *nacionalidade* brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível ‘injustiça histórica’, *os verdadeiros senhores da terra*.

Não surgem enquanto atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participantes de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também muitas vezes aliados, beneficiários e instrumentos dos conquistadores, presentes até hoje em tudo que se passa em muitas regiões do Brasil (Lima, 1995, p. 407-409).

Cabe ressaltar aqui que, quando se considera que os indígenas têm sido erroneamente representados (estereotipados), essa é uma constatação recente, resultante de um lento processo histórico marcado pelo descentramento do etnocentrismo europeu no campo das ciências sociais. Tal processo levou a uma gradativa mudança no “olhar o outro” (Ferreira Neto, 1997). As teorias que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos (“raças” ou etnias) por critérios biológicos e culturais foram questionadas e desmistificadas pela influência dos estudos antropológicos no século XX, especialmente pelos estudos de Lévi-Strauss. Adeptos deste “novo” modo de pensar e/ou olhar têm possibilitado a escrita de uma “nova história” sobre os indígenas e contribuído para que eles sejam “lidos” e tratados de uma forma diferente, ou melhor, “re-apresentados”.

Porém, para que este novo olhar seja disseminado para fins educativos, é preciso compreender como foram construídas historicamente as representações e/ou apropriações estereotipadas sobre as populações indígenas no Brasil. Nesta direção, é preciso considerar que “as modalidades do agir e do pensar, como escreve Paul Ricoeur, devem ser sempre remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas do poder” (Chartier, 1988, p. 25).

A história tradicional produzida pelas elites intelectuais brasileiras fez perpetuar a representação do Brasil enquanto uma nação relativamente branca e homogênea – unida por uma mesma língua (oficial) e um mesmo patrimônio histórico e cultural – ainda que formada a partir de diferentes matrizes. Este equívoco, relacionado à perspectiva do “branqueamento” da nação através da “fábula das três raças”, é discutido por DaMatta (1987). Como observado por este autor, “o nosso sistema hierarquizado está plenamente de acordo com os determinismos que acabam por apresentar o todo como algo concreto, fornecendo um lugar para cada coisa e colocando, complementarmente, cada coisa em seu lugar” (DaMatta, 1987, p. 59). Entretanto, o Brasil “abriga” diversos grupos étnicos (asiáticos, africanos, europeus...) entre os quais estão os povos indígenas – seus primeiros habitantes – com “visões de mundo” (cosmovisões), dinâmicas socioculturais, línguas, processos de transmissão de conhecimentos e historicidades próprias. Este “caráter pluriétnico” do Brasil foi reconhecido, oficialmente, na Constituição Federal de 1988. Desta forma, é preciso evitar a representação de um Brasil “uno” onde as diferenças se “acomodam” na formação do “povo brasileiro”.

A historiografia brasileira, desde os seus primórdios, esteve comprometida com a “construção” do Estado Nacional brasileiro e, em

conseqüência, com a construção de uma identidade “brasileira”. Daí que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) empenhou-se em “um projeto histórico capaz de garantir uma identidade ao Brasil” enquanto uma nação recém-independente que precisava de um passado para “abrir-se a um futuro” promissor (Reis, 2002, p. 23-50).

Sob esta perspectiva, o historiador Antonio Adolfo Varnhagen “inventou” um “Brasil português” (colonizador) uno e de superioridade racial branca (européia). Varnhagen, equivocadamente, descreveu os índios brasileiros genericamente como possuidores de uma “unidade de raça e de língua”; como selvagens; “hostis entre si”; imorais; sem lei e sem religião; dotados de uma “humanidade bestial” (Reis, 2002, p. 35-36); conferindo-lhes, juntamente com os negros, um papel de coadjuvantes na construção da nação. Como resultado, a “história oficial” do Brasil, “vista de cima” (do ponto de vista das “elites intelectuais”), atribuiu certa “passividade” aos indígenas ocultando suas lutas, suas alianças, suas escolhas, suas especificidades históricas e culturais.

Embora reconhecesse a diversidade dos grupos indígenas e a possibilidade de trocas culturais entre índios e europeus, Gilberto Freyre, em 1933, produziu um quadro dos elementos que compuseram a população colonial brasileira notadamente desfavorável aos indígenas. Este autor apresentou os indígenas – sob uma perspectiva estereotipada, etnocêntrica e evolucionista – como “selvagens” e “atrasados ao contato com a [raça] adiantada” sendo, conforme descrição deste autor, passivos de “degradação” cultural uma vez que possuíam uma cultura “verde e insipiente” (Freyre, [1933] 2002, p. 161).

Como exemplificado acima, a nódoa do etnocentrismo europeu manchou a historiografia brasileira por muito tempo. Em boa medida, o lugar reservado ao índio na historiografia brasileira foi o de reforçar origens e “brasilidades” na construção da identidade nacional ou das identidades regionais como no caso de São Paulo² e de Mato Grosso³. A idéia de eugenia ou de “branqueamento” das raças negra e indígena ante a suposta superioridade da raça branca ou européia foi também predominante.

Sob a ótica etnocêntrica do europeu conquistador, os índios foram considerados como “selvagens”, “primitivos”, “gente da terra” que, “pacificados”, podiam ser aproveitados no seu intuito de explorar as riquezas do “sertão”, inclusive, a “farta” mão-de-obra escrava que representavam. A presença dos indígenas no território “brasileiro” também foi vista ora como elemento aproveitável na defesa das fronteiras, ora como um impedimento à expansão do processo colonizador que objetivava o preenchimento dos “espaços vazios” (os quais, na sua grande maioria, eram

territórios de ocupação indígena). O caminho seria “pacificá-los” (os índios) e “civilizá-los” mesmo que para isso fossem necessários métodos violentos⁴.

A partir da década de 1970, a historiografia passa a se aproximar mais da Antropologia. As visões macro que caracterizavam as ciências sociais, principalmente a História, dão lugar às visões micro que vão buscar descobrir as historicidades interiores de diferentes atores sociais e históricos. Daí, a preocupação com as minorias, inclusive, as étnicas. Sobre a necessidade de se escrever uma “história indígena”, Cunha observa:

[...] cabe restabelecer a importância da memória indígena, transmitida por tradição oral, recolhendo-a, dando-lhe voz e legitimidade em justiça. A história dos índios não se subsume na história indigenista. Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só de nosso passado. A nossa história comum [...] (Cunha, 1992, p. 22).

Por meio de um diálogo cada vez mais profícuo com a Antropologia e, com o conseqüente uso da etnografia e da apropriação das técnicas de história oral, a vanguarda da “História Indígena” tem procurado “dar voz” aos indígenas enquanto atores históricos e não mais como simples “vítimas”. E, assim, buscado desvendar a trajetória destes povos dentro da interpretação que os próprios indígenas fazem de sua história (visão êmica).

Nesta direção, uma “nova história” sobre os povos indígenas começa a ser escrita. Esta perspectiva histórica específica busca recuperar a visão temporal em que o índio não é mais visto como um ser “parado no tempo” ou sem historicidade; os “mitos” indígenas são entendidos como narrativas que se transformam e permitem ao grupo dar respostas ante aos desafios que enfrentam nas relações com o entorno às “novas” necessidades que o momento histórico vivido criou (ou cria).

Em se tratando de períodos históricos mais recuados, há uma tentativa de releitura das “fontes” (relatos de viajantes, relatórios oficiais, fotos, pinturas, dentre outras) numa perspectiva etnográfica a fim de “enxergar” o índio nestas fontes⁵. E, assim, perceber suas ações históricas, sua dinâmica cultural, sua leitura própria das situações históricas a que foram submetidos e das ações de terceiros (indigenistas, autoridades religiosas, governantes, outros grupos indígenas, população em geral).

Nas pesquisas realizadas sob essa nova vertente, os índios “emergem” enquanto sujeitos históricos protagonistas de sua própria história enquanto povos/sociedades diferenciados com modos de “ser”, de “ver”, de “re-significar” o mundo e de viver diferentes e nem por isso inferiores.

A questão principal considerada nesta perspectiva é o protagonismo indígena na condução de seus processos históricos – apesar das ações, das leis e da interpretação oficial dos fatos⁶.

Entretanto, cabe ressaltar que esta nova forma de tratar a questão indígena ainda está muito restrita aos espaços acadêmicos e, mesmo que já venha sendo veiculada, ainda que timidamente, por diversos mecanismos (imprensa, congressos e seminários nacionais e internacionais), há forças políticas interessadas na manutenção de estereótipos sobre os indígenas, especialmente aqueles que os representam como preguiçosos e, em consequência, como empecilhos ao desenvolvimento econômico das regiões as quais ocupam ou por direito reivindicam ocupar. Por outro lado, observamos que os estereótipos e representações desfavoráveis aos indígenas foram sendo produzidos e reproduzidos sistematicamente ao longo dos mais de 500 anos de conquista.

Freitas analisa as “representações da presença (e ausência) das populações indígenas na chamada ‘História do Brasil’” enquanto um processo sistemático de construção do “imaginário nacional” (Freitas, 2008).

Os artigos reunidos na publicação *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade* (2001) “apontam para as dificuldades de comunicação e de relacionamento dos povos indígenas com o Estado e a sociedade brasileira”, denunciando “a existência de práticas e discursos do não-reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos” e “constatando o preconceito, a discriminação e a intolerância que ainda hoje marcam boa parte das relações desses povos com a sociedade nacional” (Grupioni; Vidal; p. 31).

Desta forma, para que educação contribua com a disseminação de uma nova forma de “ler” a questão indígena e os próprios “índios”, é preciso um compromisso ético dos educadores em conhecer melhor a questão e em realizar um trabalho sistemático de *desconstrução*. Neste sentido, torna-se fundamental refletir um pouco sobre um dos principais instrumentos de atuação dos professores na educação escolar, o qual ainda tem sido um dos principais veículos de transmissão de conhecimentos, imagens e representações na escola: o livro didático.

Da veiculação dos estereótipos: o livro didático

Cabe ressaltar que os estereótipos geradores de preconceitos construídos historicamente, muitas vezes, são reproduzidos pelos/nos próprios manuais/livros didáticos.

Nesse sentido consideramos importante mencionar desde já que entendemos o livro didático como um recurso de várias dimensões adotado pelas escolas. Pode ser utilizado como instrumento de informação, instrução, reforço, educação, etc.

Conforma-se, essencialmente, como ferramenta de sistematização do conhecimento, tornando acessível o saber de natureza acadêmica. É também um produto do mercado editorial – satisfaz um conjunto de normas do mercado livreiro, de forma a ser aceito e consumido (Coelho, 2007, p.4).

O fato de o livro didático ser um produto do mercado livreiro a ser consumido numa sociedade capitalista acaba por atribuir-lhe uma condição de prestígio em relação a outros recursos didáticos. É nesse sentido que os livros didáticos representam, em alguns casos, por si só, a formação destinada ao aluno. Nele o conhecimento é forjado, moldado, dado a ler; e por meio dele valores e normas são perpetuados.

Na verdade, os textos didáticos, são formas instituídas e construídas historicamente por uma determinada sociedade, são produtos de estratégias políticas e práticas sociais que fazem parte das representações do mundo social. Os livros didáticos nos permitem verificar como e quais conhecimentos são selecionados pelos saberes institucionalizados para compor o currículo escolar; eles revelam e/ou expressam valores, normas e conhecimentos próprios de uma escola e de uma sociedade (Valdemarin e Souza, 2000).

No entendimento da questão, é possível compreender que o ato de ler é uma relação complexa entre o texto e seu leitor orientada por práticas e representações histórica e socialmente variáveis através das quais o leitor se apropria do texto. O que ocorre é um processo de construção de sentido/de interpretação “filtrado” pelo leitor e sua própria “leitura do mundo”. A produção de sentido é que nos permite compreender a pluralidade das interpretações necessárias para as leituras da questão indígena.

Os livros escolares, de modo geral, são veículos de circulação de idéias. Nesse sentido, as idéias veiculadas traduzem valores, comportamentos que se desejou que fossem ensinados. Visto desta forma, precisamos reconhecer que o livro didático, analisado dentro de um contexto político e cultural, nos permite observar elementos de dominação que buscam legitimar e naturalizar conteúdos de ensino. Com efeito, parece-nos importante avançar nessa compreensão, principalmente quando não se pode perder de vista a existência de normas e práticas que compõem o cenário educacional.

Desta forma, os conteúdos selecionados para compor um livro didático, quando retratam a questão indígena, representam a apropriação que é feita por um determinado grupo. Nesse sentido, é perceptível a

apresentação de um indígena “despregado” da realidade e sendo representado de acordo com os padrões do grupo que detém o poder sobre os veículos de transmissão de conhecimentos, idéias e valores.

Assim, é possível compreender e desvendar o que se encontra por trás da temática indígena abordada nos livros didáticos. A reflexão e a análise do poder simbólico instituído nos conteúdos contidos nos livros didáticos em muito corroboram para manter a temática indígena isolada e descontextualizada historicamente.

Em nossa pesquisa bibliográfica sobre a questão, verificamos que os estereótipos sobre os indígenas ajudam a compor o cenário das “belas mentiras” contadas pelos livros didáticos. Deiró (1978)⁷, em sua pesquisa sobre a escola e a questão da ideologia presente nos livros didáticos, verificou a tendência de representações maniqueístas do índio: ora ele é bom, porque ingênuo e amigo do não indígena; ora ridículo, porque fazia trocas de bugigangas; ora ruim e mau, por matar e massacrar os não índios como se a guerra fosse provocada somente pelos indígenas. Esses são claramente julgamentos de valor etnocêntricos, produzidos a partir de uma perspectiva não indígena e propagados até hoje.

Em pesquisa realizada em 1985, Regina Pahin Pinto procurou perceber até que ponto o livro didático incorporou algumas das contribuições da Antropologia para o entendimento da questão⁸. Todavia, a despeito das inovações introduzidas, a história parecia continuar sendo a mesma, pelo menos no que se refere à representação das etnias no livro didático. Segundo Pinto (1985, p. 55):

[...] os livros dispensam ao “índio” um tratamento parcial, superficial, na medida em que omitem informações essenciais para a compreensão destas etnias e de seus problemas.

Os livros não se referem à história dos povos indígenas, que são mencionados praticamente apenas em função de acontecimentos que afetam o branco e quase que exclusivamente no passado. O que se transmite é a história do branco, em que o ‘índio’ entra quase sempre como coadjuvante e praticamente nunca como sujeito histórico. Por outro lado, são tão poucas as alusões aos problemas que afetam as comunidades indígenas nos dias de hoje, que dificilmente o leitor terá condições de formar uma idéia da historicidade desses povos.

Telles (1987), em sua pesquisa *A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora*, também chama a atenção para os estereótipos sobre os indígenas veiculados nos livros didáticos os quais, desde cedo, influenciam as crianças no seu modo de representá-los. Falando especificamente dos manuais didáticos de História do Brasil, ela destaca que estes “são uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e

na formação da imagem do Outro” (p. 73). Desta forma, são um “instrumento poderoso” que “não só operacionalizam as normas estabelecidas pela posição hegemônica do pensamento de uma sociedade, como também se transformam em instrumentos normativos” (p. 74). Para esta autora,

Os textos de nossa história desempenham o papel complementar de fornecedores de um quadro simbólico explicativo da realidade social, da cultura na qual o aluno está inserido, e servem, portanto, como fornecedores do referencial para o comportamento dos grupos que vivenciam esta realidade (idem).

Como componentes deste “quadro simbólico explicativo” presentes nos livros analisados, Telles (1987) denuncia: (1) o etnocentrismo favorável aos ocidentais de modo que “narram a ação de certas potências européias, excluindo ou silenciando os feitos e vivências de outros povos”. Desta forma, “o outro é sempre negado pelas culturas européias, pois o universo no qual está integrado passa a depender dessas culturas” (p. 74-75); (2) “a falsa imagem dos ‘espaços vazios’, em que a América do Sul é apresentada como um espaço a ser preenchido a partir da Europa (p. 76-77); (3) as razões da colonização para a “falsa imagem” em que as múltiplas culturas da América do Sul são ocultadas pela linguagem do silêncio (p. 79); (4) as simplificações operadas em relação aos espaços ocupados pelos povos indígenas (p. 80-82); as dificuldades do conceito de “descoberta” o qual “ignora a história americana” (p. 82-83); (5) a inferioridade atribuída aos habitantes da América apresentando-os como “ultrapassados, anacrônicos, decadentes, porque incapazes de fazer história ou de resistir ao agressor” (p. 83-84); (6) os conceitos e teorias já ultrapassados que permanecem nos livros didáticos através dos critérios usados para definir as sociedades indígenas, seja pela “ausência” ou “por sua negação” (p. 84-86); (7) a legitimação unilateral da agressão européia vista como “benéfica e civilizadora” (p. 86-87).

Segundo as conclusões de Telles,

O discurso dos autores dos manuais examinados assemelha-se aos discursos dos cronistas e dos missionários do século XVI. Falam de superstições, poligamia, canibalismo, guerras, sem nada explicar. [...] quatro séculos depois, os autores parecem ignorar os resultados da Antropologia e da própria História. Com isto, legitimam a conquista, silenciam os vencidos e sua luta de resistência centenária. O ‘índio’ passou a ser um conceito vago nos livros didáticos. Sua imagem é empalidecida e fantasmagórica (Telles, 1987, p. 89).

Segundo estudos realizados por Grupioni, em 1995, cerca de dez anos depois da pesquisa de Telles, as representações dos índios nos livros didáticos ainda continuam desfavoráveis, pois estes ainda apresentam o

índio como “coadjuvante da história e não como sujeito histórico” onde o conceito de “descoberta” só faz sentido numa perspectiva etnocêntrica européia (Grupioni, 1995, p. 482-483). O mesmo autor, em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1996), chama a atenção do leitor para as imagens contraditórias e fragmentadas sobre o lugar dos índios nos livros didáticos quando afirma que:

[...] apesar da ampliação, nos últimos anos, do número daqueles que escrevem sobre os índios e de algumas tentativas de produção de materiais de divulgação, constatamos que o conhecimento produzido não tem tido o impacto que poderia ter: os índios continuam sendo pouco conhecidos, e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados (Grupioni, 1996, p. 425).

Neste mesmo artigo, o autor enumera as principais críticas sobre a representação dos índios nos livros didáticos. Afirma que é forte nos livros didáticos a apresentação dos índios sempre no passado, com negação de sua herança cultural e de forma estanque, como se não pertencessem ao nosso tempo. Segundo Grupioni (p. 429), as imagens são contraditórias e fragmentadas, os livros didáticos “produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil”. Para Grupioni:

[...] os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material equivocado e deficiente que professores e alunos tem encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são os resultados mais que esperados deste quadro (1996, p. 434).

Em estudo recente sobre esta temática, Mauro Cezar Coelho (2007)⁹ constatou que os índios continuam sendo representados “conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza” (Coelho, 2007, p.6). O autor conclui que, apesar de todas as inflexões causadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, as mudanças ocorridas na forma de representar os indígenas nos livros didáticos foram muito mais no sentido de aumentar o espaço destinado à temática do que de conteúdo.

Desta forma, cumpre destacar que, apesar dos inúmeros estudos realizados, ao tratar dos indígenas, muitos manuais ainda operam com mecanismos de simplificação, tais como: apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos, como: cartas, fotos, relatos de viajantes, entre outros. Criam um quadro de exotismo no qual os índios são

vistos como primitivos, canibais, ou excessivamente passivos e infantis; ou são apresentados como “sem escrita”, “sem governo”, “sem tecnologia”, “nômades”, etc. Muitas vezes, a contribuição dos índios para a nossa cultura acaba se reduzindo a uma lista de vocábulos (topônimos, culinária) e à transmissão de técnicas e conhecimentos da floresta.

Trataremos a seguir de indicar alguns dos estereótipos e/ou preconceitos mais comuns e ainda muito presentes na maneira como os indígenas são representados, seja por meio de livros didáticos ou outras formas de veiculação de idéias/imagens/representações.

Estereótipos e preconceitos mais recorrentes

1- Recorrência a generalizações e simplificações: os “índios” são tomados genericamente, como se fossem uma categoria única, como se fossem iguais ignorando-se que são pertencentes a vários grupos étnicos e que possuem diferentes modos de ser e de ver o mundo. Como abordado por Luís Donizete Grupioni: “A imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, [faz canoa, gosta de se enfeitar, come mandioca], cultua Tupã e Jaci e que fala Tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação” (Grupioni, 1995, p. 483). Conforme colocado nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI): “Desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e linguística entre os povos indígenas” (Brasil, 1998, p. 41). Os estudos da História Indígena contemporânea têm mostrado que diferentes etnias pressupõem diferentes histórias, línguas, costumes e tradições.

Muitas pessoas, por não entenderem o “modo de ser” dos grupos indígenas que não se adequaram aos moldes capitalistas de acúmulo de bens, os “tacham” de preguiçosos. Os versos da música da cantora brasileira Rita Lee são exemplos de generalizações e simplificações que reproduzem estereótipos recorrentes em que o índio é visto como preguiçoso, desocupado, “vida boa”:

Se Deus quiser
Um dia eu quero ser índio
Viver pelado, pintado de verde
Num eterno domingo
Ser um bicho preguiça
Espantar turista
E tomar banho de sol
Banho de sol
Sol¹⁰

Quantas pessoas não cantarolaram a música acima sem sequer parar para pensar em seu significado. Na verdade, apenas, se deixarmos de lado a representação do índio “pelado” e “vivendo na mata”, é que poderemos fazer uma leitura diferenciada da letra da música.

As representações sociais que fazemos de determinada situação implicam a apropriação mental que fazemos dela. Assim, é preciso, antes de tudo nos interrogar sobre o porquê de essa obra ter sido absorvida, apreciada e utilizada por nossa sociedade e de ter feito “tanto sucesso”. Provavelmente, a maioria das pessoas que cantou e dançou ao som desta música jamais refletiu sobre as generalizações e estereótipos nela contidos.

Assim, para as autoras deste texto, pode-se problematizar a leitura da letra da música da seguinte maneira:

É comum vermos pelas ruas de Dourados, Mato Grosso do Sul, índias da Reserva Indígena acompanhadas de suas crianças, logo de manhã (especialmente aos sábados), vendendo milho, mandioca ou outros frutos de seu árduo trabalho na reserva. Certamente, elas preparam os produtos ainda na madrugada, pois geralmente estão frescos. No caso do milho, colhem-no e, junto com os filhos, tiram as palhas, contam as espigas, separam-nas de 12 em 12, colocam em sacolas plásticas, arreiam o cavalo, preparam a carroça, preparam alguma alimentação para a família e vêm para a cidade passar o dia vendendo seu produto debaixo do sol e, às vezes, da chuva. Isto é “vida boa”? “Eterno domingo”? “Banho de sol”?

Outro fato muito comum é vermos crianças (escolares) com os rostos pintados no *Dia do Índio*. Ao invés de propor atividades de reflexão e problematização sobre a temática, a fim de diminuir os preconceitos, muitas escolas não sabem fazer outra coisa senão pintar as crianças de “índio” como se fossem representar seres do nosso folclore: genéricos, míticos ou inexistentes no mundo real.

Nesta representação, a pintura no rosto e as músicas de índio utilizadas nas escolas fazem parte de um fenômeno relativamente comum e que persiste mesmo com as políticas de afirmação/inclusão e de respeito aos povos. O que dizer de leituras assim? Ora, vejamos, Dourados, mesmo com a particularidade que apresenta – por ser um local de territórios e aldeias indígenas --, no que diz respeito aos indígenas, muitas pessoas e instituições mantêm uma leitura e um conjunto de práticas muito parecidas com as de pessoas de outras cidades e de outros estados do Brasil que não convivem com indígenas.

Certamente não é por acaso que essa leitura permanece, o que acontece é a simples comprovação de que a questão não está no texto dado a

ler, no caso aqui, os rostos pintados, as peninhas na cabeça, mas sim nos leitores desta situação. Na verdade, o que foi construído historicamente é mais difícil de suplantar.

Cumprido destacar que os diversos grupos sociais, de alguma forma, constroem seu próprio capital simbólico. Nesse sentido, é possível observar a materialidade desse capital simbólico em suas várias manifestações, tais como na escrita, nos desenhos, nas fotos e nas demais formas de linguagem verbal e não verbal.

Segundo Bourdieu (1989) as situações em que o poder se manifesta podem ser denunciadas pelos símbolos. Bourdieu ainda afirma que só é possível denunciar essas relações de poder porque os símbolos são definidos pelo estabelecimento de uma determinada ordem, advinda daqueles que detêm o poder. Como afirma Bourdieu, esses “[...] ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (1989, p. 09). Nesse sentido:

[...] É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim [...] para a ‘domesticação dos dominados’ (Bourdieu, 1989, p. 11).

Para Bourdieu, “os instrumentos de poder simbólico” são formas de conhecimento e de construção do mundo objetivo e podem se manifestar por meio da língua, da cultura, das formas de comportamento, etc. Na verdade, esses são instrumentos que garantem a continuidade do exercício do poder aos povos que o detêm.

Sob esta perspectiva, é possível identificar as representações dos sistemas simbólicos existentes nos estudos da questão indígena. No atual contexto, existem grupos com posicionamentos claramente definidos: há aqueles que acreditam que os índios são sujeitos ativos da história e do processo de construção de suas identidades sócio-culturais e, por outro lado, há os que mantêm a leitura de que os indígenas são passíveis de dominação pelos não-indígenas e, conseqüentemente, estariam perdendo suas identidades. Neste entendimento, o “índio verdadeiro” é posto no passado, como veremos a seguir.

2- Situar o índio no passado: sob uma perspectiva evolucionista, o índio é considerado como sendo remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos não-índios, representante da “infância da humanidade”, “primitivo”, “atrasado” e, em conseqüência, é negado

enquanto parte integrante da população brasileira na atualidade. Ao pesquisar sobre o racismo em livros didáticos, Almeida (1987) evidencia que onde “negros” e “índios” aparecem “é no passado e no folclore”. Nos livros pesquisados, “nada se diz sobre a existência de índios no presente” (p. 23)”.

De acordo com Luís Donizete Grupioni:

É importante registrar a presença indígena cada vez mais qualificada no cenário político nacional e internacional. Já é corriqueira a presença de lideranças indígenas em mesas de negociação, tanto com prefeitos e autoridades locais – reivindicando escolas, atendimento à saúde e apoio para projetos econômicos, ou lutando contra propostas de exploração predatória de seus territórios -, quanto em grandes fóruns e discussões internacionais (Grupioni, 2001, p. 23).

Como colocado pelo autor, os indígenas brasileiros se fazem cada vez mais presentes no cenário nacional e internacional fazendo questão de ser identificados como povos diferenciados étnica e culturalmente e, nem por isso, inferiores. As lutas dos povos indígenas e de organizações favoráveis a sua causa (nas décadas de 1970 e 1980) culminaram com várias conquistas na Constituição Federal de 1988 a qual, especificamente, nos seus artigos: 231, 215 e 210 (parágrafo 2º), assegura às comunidades indígenas o “reconhecimento de sua organização social”, o direito à ocupação dos seus territórios tradicionais, a proteção de suas manifestações culturais, bem como, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental.

Portanto, pensar que são povos do passado é incorrer na “armadilha”, denominada por Manuela Carneiro da Cunha, de “ilusão do primitivismo”. Segundo esta ótica, “certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto, algo como fósseis vivos que testemunhavam do passado das sociedades ocidentais” (Cunha, 1992, p. 11). Sob esta perspectiva a-histórica calcada numa teoria evolucionista, os índios “remanescentes” estariam condenados ao extermínio enquanto grupos culturalmente diferenciados.

Neste sentido, os grupos indígenas que passaram por profundas transformações socioculturais e/ou linguísticas devidas, principalmente, à expansão do processo de colonização não indígena a partir da conquista europeia, não seriam considerados “índios de verdade”, ou seja, seriam considerados aculturados ou “sem identidade”.

3- Considerar que “os índios perderam a identidade” ou “são aculturados”: este equívoco é decorrente da noção anterior, baseada na falsa idéia de que “índios” são aqueles que pararam no tempo, não evoluí-

ram. Em consequência, imagina-se que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se reelaboram e que as tradições são absolutamente imutáveis (Brasil, 1998, p. 41). Sob este ponto de vista, imagina-se que, quando alteram aspectos em seu modo de viver, deixam de ser “autênticos”, não são mais “índios”: perdem a identidade e não podem mais reivindicar seus direitos como o direito a uma educação de qualidade – específica, diferenciada, intercultural e bilíngue - e o direito à ocupação de seus territórios tradicionais¹¹.

No início do século XX, a partir de uma perspectiva de dominação cultural, alguns historiadores e antropólogos condenaram os povos indígenas ao desaparecimento (extermínio) ou à integração à cultura nacional por um processo de “aculturação” (assimilação cultural); porém, diferentemente destas previsões, a população indígena no Brasil tem crescido nos últimos anos e diferentes grupos têm despontado no cenário “nacional” na luta pela afirmação de suas identidades étnicas e pelo respeito à sua diferença cultural. Assim, quanto mais se tenta homogeneizar, mais a nação se mostra heterogênea.

Pensar na perda de identidade étnica relacionada à mudança de traços culturais consequentes do contato com não-índios ou com outros grupos indígenas é outro equívoco que está intimamente ligado à “ilusão do primitivismo” segundo a qual só são considerados “índios” os povos que mantêm uma pureza cultural ancestral intacta. De acordo com Oliveira:

Já para os antropólogos o que conta efetivamente é que uma dada coletividade se auto-identifique como indígena, sendo índios todos os indivíduos que são por ela reconhecidos enquanto membros desse grupo étnico [...]. Para essa conceituação, que se reflete no plano jurídico-administrativo, não tem importância alguma saber se tal população apresenta características ‘primitivas’, se mantém os traços físicos ou a carga genética de populações pré-colombianas, ou ainda se preserva os elementos de sua cultura original (Oliveira, 1995, p. 79).

Desta forma, não há como falar em perda de cultura ou de identidade relacionada a mudanças de traços culturais decorrentes do contato. Conforme coloca Cunha (1987, p. 101), “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. Ainda segundo a mesma autora:

Em suma, traços culturais poderão variar no tempo e no espaço, como de fato variam, sem que isso afete a identidade do grupo. Essa Perspectiva está, assim, em consonância com a que percebe a cultura como algo essencialmente dinâmico e perpetuamente reelaborado. A cultura, portanto, em vez de ser o pressuposto de um grupo étnico, é de certa maneira produto deste (Cunha, 1987, 116).

Seguindo a direção da argumentação da autora, devemos considerar que há um constante movimento de articulação entre as construções simbólicas e as práticas socioculturais dos grupos que compõem a sociedade e as condições/situações (geográficas, territoriais, materiais, sociais) que o processo histórico lhes impõe. Os indígenas reais “de carne e osso” são homens e mulheres sujeitos a transformações históricas, como os demais indivíduos da raça humana. Desta forma, são capazes de conviver com outros grupos humanos sem “perder” suas identidades, pois criam estratégias de sobrevivência, re-elaboram seus universos simbólicos, apropriam-se de novos hábitos de acordo com as circunstâncias históricas vividas e, assim, mantêm historicamente suas culturas, ainda que ressignificadas.

Todos os dias, em Dourados, e em muitas outras cidades brasileiras, mulheres e crianças indígenas estão às nossas portas vendendo seu milho, pedindo pão. Homens e rapazes Kaiowá, Guarani e Terena trabalham arduamente nas usinas de álcool de Mato Grosso do Sul. Adolescentes destas mesmas etnias e de outras etnias, no país, conhecem o perverso mundo das drogas. Jovens vão à universidade, ao cinema, a bailes... Muitos indígenas andam de carro, jogam futebol, vêem TV, DVD... Nem por isto deixam de ser “índios” e de afirmarem suas identidades étnicas: Kaiowá, Guarani, Terena, Guató, Ofayé, Kadiweu, KiniKinawa, Kamba e Atikum (grupos do Mato Grosso do Sul, Brasil), entre muitas outras.

Assim, reconhecer a pluralidade cultural que forma o cenário nacional é também reconhecer os processos de transformações históricas e socioculturais que os diversos grupos étnicos e/ou os povos indígenas vivenciaram ao longo do tempo. Isto implica também em proposição de ações práticas no sentido de possibilitar uma re-apresentação destes grupos no sentido de desconstrução dos estereótipos e preconceitos, ou seja, possibilitar uma releitura na forma como estes grupos têm sido lidos.

Considerações finais

Não há como negar o caráter recorrente e até repetitivo dos estereótipos e preconceitos denunciados pelos estudos sobre a temática aqui discutida, especialmente no que se refere à imagem do índio nos livros didáticos (Deiró, 1978; Pinto, 1985; Telles, 1987; Almeida, 1987; Grupioni, 1995; 1996; Oliveira, 2003; Coelho, 2007). Entretanto esta lastimável recorrência corresponde a um grande desafio posto para os educadores: uma prática que caminhe no sentido da desconstrução destas imagens/representações cujas raízes estão profundamente incrustadas no imaginário nacional.

Na direção do respeito às diferenças sócio-culturais e da *desconstrução* de estereótipos e preconceitos, resta aos educadores colocarem-se a caminho como *sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores...* E, nesse caminho, a informação e a aquisição de conhecimentos necessários para uma ação transformadora são essenciais para a construção de representações mais favoráveis e mais condizentes com a história protagonizada pelos povos indígenas.

Não se trata aqui de impor que se reformule totalmente o que foi construído historicamente até os dias atuais, mas de propor que os grupos indígenas e demais grupos minoritários histórica e socialmente estigmatizados/estereotipados/excluídos sejam “lidos” e representados de outra forma. Esta “nova” leitura deve ser assumida, entre outros, pelos proponentes de políticas públicas (afirmativas) as quais, muitas vezes, acabam sendo impostas à sociedade e, nem sempre, no bojo, são isentas de estereótipos e/ou preconceitos.

Neste sentido, é preciso pensar os processos educativos no sentido de reverter/*desconstruir* a imagem equivocada e preconceituosa ainda existente sobre as sociedades indígenas (isto vale, também, sobre as demais minorias – étnicas e/ou sociais). Faz-se necessário evitar conceitos estereotipados em que os índios são vistos como preguiçosos, “a - históricos”, “primitivos”, “reserva moral da humanidade”, detentores de uma “pureza cultural ancestral intacta”, “grupos em extinção”, entre outras.

Atentamos, logicamente, para que não ocorra uma imposição dos valores dos indígenas aos valores dos não-indígenas ou vice-versa. Na direção de uma prática de exercício constante da interculturalidade, é importante compreendermos que, ao nos apropriarmos de algumas representações/construções sociais dos indígenas estamos nos aproximando de determinações culturais inscritas nas práticas específicas que as produzem. Nesse sentido, é preciso atentar às condições e aos processos determinantes das construções de sentido que configuram a cultura e/ou dinâmica cultural desses grupos.

Neste entendimento, é necessário pensar o índio enquanto sujeito histórico capaz de tomar decisões, lutar por seus direitos – mesmo que em posição desfavorável - fazer alianças, mediar situações históricas e não como simples “vítima” da história. Por exemplo, a questão dos indígenas reivindicarem mais terras é uma questão histórica de resgate de direitos que lhe foram negados no passado e não é só em decorrência do crescimento demográfico destas populações – como alguns, de forma simplificada, tentam colocar.

Por outro lado, é preciso atentar para as estruturas do mundo social. Segundo Chartier (1988) elas não são um dado objetivo, tal como são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.

Essas concepções nos levam a repensar completamente a relação tradicional postulada entre os grupos sociais e suas representações. Na verdade, pensar a questão indígena no Brasil é, sobretudo, desenvolver estudos dos processos pelos quais se constroem historicamente determinados sentidos. No cerne dos estudos, poderíamos estar verificando mais detalhadamente como se deu o processo de construção de novos sentidos sobre os grupos indígenas no Brasil e porque alguns estudos ainda mantêm a leitura do indígena “vestido de penas” e “com a cara pintada”.

Conceder, deste modo, atenção à temática indígena implica se dar conta das especificidades do espaço próprio das práticas culturais inseridas no contexto das práticas políticas e econômicas dos grupos/sociedades indígenas.

Nesta direção, faz-se necessário buscar caminhos que permitam a reflexão e a construção de ações conscientes baseadas na “ética universal do ser humano” de que fala Paulo Freire (1996, p. 16), no sentido de desconstruir as idéias e noções errôneas (estereotipadas) que foram construídas ao longo da história sobre os indígenas. Tais estereótipos geradores de preconceitos estão fortemente arraigados no senso comum e ainda são amplamente veiculados pelos livros didáticos, pela mídia e por práticas escolares a - críticas. Portanto, é necessário dar lugar a novas posturas e atitudes de respeito à diferença e de abertura para o diálogo intercultural.

Ao discutir sobre *os povos indígenas como tema de estudo em escolas não indígenas*, especialmente no que se refere à construção de uma prática de tolerância entre índios e não índios baseada no conhecimento mútuo e no respeito à alteridade, Aracy Lopes da Silva (2001, p. 120) enfatiza:

Se se quer ter a tolerância como objetivo a ser incorporado à mentalidade brasileira pela via da educação, a formação continuada de professores das redes públicas e privadas e os cursos licenciatura nas universidades devem acolher sistematicamente atividades voltadas à sensibilização para a alteridade e garantir o acesso dos professores e estudantes ao conhecimento acumulado sobre os grupos étnicos específicos e os povos indígenas no país.

Algumas pessoas comprometidas com a questão indígena tem nos dado bons exemplos, como é o caso das atividades desenvolvidas pela professora Adir Casaro Nascimento com alunas do curso de Pedagogia

que pudemos presenciar, no ano de 2002, na UFMS, Câmpus de Dourados: As alunas, divididas em grupos, eram estimuladas por esta professora a pesquisar informes gerais (notícias, reportagens, documentários) sobre indígenas em revistas, jornais, sítios virtuais, entre outros meios de publicação; após, o material era selecionado e organizado em painéis que semanalmente eram expostos ao público no rol de entrada do Centro Universitário com o objetivo de apresentar idéias e provocar a reflexão crítica sobre questões relacionadas aos indígenas. As exposições, sempre muito ilustradas, atraíam a atenção das pessoas que adentravam a instituição (acadêmicos, funcionários e outras pessoas da comunidade em geral), trazendo, assim, a temática indígena, de modo crítico para perto das pessoas, além de contribuir para a formação ética das acadêmicas.

Nesta direção, ressaltamos que a busca por bibliografias de apoio é fundamental. Destacamos aqui, entre outras, obras que trazem artigos esclarecedores sobre a questão indígena no Brasil envolvendo questões históricas, escolares, antropológicas, lingüísticas, culturais, territoriais, a saber: *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1^o e 2^o graus* (Silva; Grupioni, 1995), *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola* (Silva; Ferreira, 2001); *História dos índios no Brasil* (Cunha, 1992).

Na Internet há *sites* exclusivos para temas ligados à questão indígena, como o *site* do Instituto Socioambiental Brasileiro <www.socioambiental.org>; o site da FUNAI <www.funai.gov.br>; o site <www.indiodepapel.org> cujo objetivo é abrir espaço para notícias produzidas por indígenas, entre outros. Também pode ser muito produtivo o recurso a textos e imagens (artigos, letras de músicas, vídeos¹², obras de arte) veiculados através da literatura, de livros didáticos, da imprensa, da mídia em geral para trabalhar criticamente a questão¹³.

Em nosso trabalho, temos presenciado atividades de intercâmbios entre alunos indígenas e alunos não-indígenas das escolas de Dourados, como trocas de correspondências, intercâmbios esportivos, visitas entre escolas, dentre outros. Verificamos que estas experiências de intercâmbios possibilitam o conhecimento e o respeito mútuo entre índios e não-índios contribuindo para a minimização do preconceito. Nesse sentido, convidar profissionais indígenas (professores, enfermeiros, agentes de saúde) para ministrar palestras nas escolas destinadas a não-índios pode ser muito produtivo.

Para exemplificar, por muitos anos, a Escola Municipal Francisco Meireles¹⁴ recebeu, por ocasião do “dia do índio”, visitas de alunos não índios oriundos de diversas escolas da cidade de Dourados. Eles vinham literalmente “ver os índios”. Contudo, os alunos indígenas geralmente não se mostravam à vontade com as visitas, até que reclamaram com a

coordenação da escola que se sentiam como “bichos no zoológico” sendo observados pelos alunos da cidade. A partir daí a direção da escola, juntamente com os coordenadores e professores, decidiu não receber mais alunos de outra escola a não ser que tivessem uma proposta de atividades que possibilitassem uma relação de interação e/ou troca entre os alunos. Em consequência, experiências menos traumáticas e mais amistosas foram possibilitadas.

Uma atividade que se tornou costumeira foi a troca de correspondências entre alunos das escolas da cidade e alunos indígenas antes das visitas. Na ocasião das visitas, havia uma atividade tipo “revelação de amigo secreto” e depois brincadeiras e atividades esportivas eram realizadas com todo o grupo. Com isso alunos índios e não índios puderam desfrutar de momentos de descontração e amizade.

Outras atividades práticas são possíveis no sentido de “re-apresentar” os indígenas como sujeitos da história, enquanto grupos/povos étnica/socioculturalmente diferenciados. Basta colocarmos a caminho da ação em prol da necessária “desconstrução”, assumindo-nos enquanto os *sujeitos éticos* de que fala Paulo Freire (1996).

Notas

¹ De acordo com o mini-dicionário Larousse Cultural, o termo estereótipo pode ser entendido como: “1. Clichê obtido por estereotipia; estéreo. 2. Fig. Caracterização simbólica e esquemática de pessoas ou grupos cujo comportamento se adapta às expectativas de rotina. 3. Fig. Lugar-comum; chavão, clichê” (Larousse Cultural. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1992. p. 465).

² Monteiro (1994b, p. 79) discute a teoria elaborada por Alfredo Ellis Jr. o qual, ao sublinhar a forte presença dos índios tupi na mestiçagem paulista, destaca o “papel do cruzamento étnico na formação social, intelectual e psicológica dos paulistas, buscando sustentação em diversas correntes do evolucionismo e da eugenia”.

³ Zorzato (1998, p. 172-8), ao falar do “lugar reservado ao índio no projeto identitário construído pela historiografia mato-grossense”, mostrou que “a construção de uma memória historiográfica foi em boa medida a sustentação de um projeto identitário forjado” em que “a temática indígena nunca constituiu assunto que merecesse maior importância”. Neste caso, o lugar reservado ao índio foi o de “trabalhador submisso”.

⁴ Vasconcelos (1999) discute a questão indígena na província de Mato Grosso enfocando, principalmente, a política indigenista “brasileira” do século XIX na execução do “processo civilizatório” através da catequese missionária e da ação repressora das “bandeiras”. O autor mostra como a “perseguição armada e a repressão a todos os grupos indígenas” fizeram parte da política indigenista aplicada nesta província.

⁵ Cristina Pompa (2003) faz uma nova leitura de registros de missionários e viajantes do “Brasil Colonial” buscando captar no olhar europeu que produziu estas fontes

“o outro” – Tupi e Tapuia – e a sua dinâmica cultural diante das situações postas pelo contato. A autora rompe com a “imagem da sociedade colonial tradicionalmente construída pela antropologia e historiografia, na qual índios e evangelizadores aparecem como blocos monolíticos, opostos e irreduzíveis”.

⁶ João Pacheco de Oliveira Filho em sua “Antropologia Histórica” (Oliveira Filho, 1999, p. 55-6), analisa a criação da primeira reserva indígena no Alto Solimões numa vertente que chama de “possível história indígena, que corresponde à atualização, dentro de determinada conjuntura, de uma forma de narrativa da tradição ticuna”. Através deste trabalho, o autor evidencia a narrativa ticuna do “fato” histórico de acordo com sua “cosmovisão” e dinâmica cultural própria.

⁷ Este autor, em sua pesquisa, seleciona e analisa vários textos de leituras contidos nos livros didáticos adotados na primeira série do primeiro grau, na rede oficial do Estado do Espírito Santo, a saber: o índio e seu modo de viver; o índio na história do Brasil; exaltação e ridicularização do índio; a criança índia; o índio e os mitos.

⁸ Acreditamos que esta pesquisa pode nos oferecer um panorama do que era discutido nos idos da década de 1980, já que as análises afirmam, não obstante, que a produção didática, sofreu uma inflexão, a partir desta década com a avaliação dos livros didáticos, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático.

⁹ O autor considerou para análise doze livros didáticos publicados entre 1992 e 2005. Um dos critérios adotados para a seleção dos livros foi o de terem sido adotados em escolas públicas ou particulares do município de Belém, Estado do Pará.

¹⁰ LEE, Rita. *Baila comigo. Bossa'n roll. Sigla – Sistema Globo de Gravações*, 1991.

¹¹ Conforme determina o Artigo 231, § 1º da Constituição Federal de 1988: “

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. Para o historiador e arqueólogo Jorge Eremites de Oliveira, “a ocupação tradicional de que trata a Carta Magna não diz respeito ao passado longínquo, pré-colombiano e em nada tem a ver com a imemorialidade. Ela se refere aquilo que os indígenas dão sentido de tradicional nos dias de hoje, ou seja, em tempos contemporâneos à Constituição Federal de 1988, segundo seus usos, costumes e tradições” (Oliveira, 2005, p. 21).

¹² Neste sentido, a coleção “Índios no Brasil” traz duas fitas VHS compostas por documentários feitos com vários grupos indígenas em diferentes lugares no Brasil e três cadernos (Cadernos da TV Escola) os quais trazem artigos importantes sobre a temática indígena, a saber: BRASIL. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC; SEED; SEF, 2001.

¹³ Ronald Raminelli (1996) faz um importante estudo comparativo sobre as representações dos indígenas nos textos escritos e nas imagens/iconografias produzidos pelos europeus, a partir da conquista.

¹⁴ Esta escola atende prioritariamente alunos indígenas desde a década de 1930 e está situada na Missão Evangélica Caiuá, em Dourados (MS).

Referências

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.
- COELHO, Mauro Cezar. *As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000-Int.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- _____. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras: SMC: FAPESP, 1992.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: Uma introdução à Antropologia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Edinaldo Bezerra de. *A construção do imaginário nacional: entre representações e ocultamentos. As populações indígenas e a historiografia*. Disponível em: <<http://hid0141.blogspot.com/2009/02/construcao-do-imaginario-nacional.html>>. Acesso em: 17 fev. 2009.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala – Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil – 1. 46. ed.* Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2002.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benze (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- _____. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 77, p. 409-437, maio/ago, 1996.
- _____. Índios: passado, presente e futuro. In: *Cadernos da TV Escola – Índios no Brasil 1*. Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz. Prefácio. A tolerância e os povos indígenas: a busca do diálogo na diferença. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benze; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANM, Roseli (orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benze (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

- _____. Caçando com gato – Raça, mestiçagem e identidade paulista na obra de – Alfredo Ellis JR. *Revista Novos Estudos*. São Paulo, n. 38, p. 79-88, março, 1994b.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benze (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Ensaios de Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- OLIVEIRA, Jorge Eremites de. *Arqueologia, etnicidade e direito indígena no Brasil*. Dourados, 2005. 21 p. [Digitado]
- OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/ Fev/ Marc/ Abr. 2003.
- PINTO, Regina Pahin. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 55, p. 3-17, 1985.
- POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru, SP: EDUSC/ ANPOCS, 2003.
- RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- REIS, José Carlos. Anos 1850: Varnhagem, o elogio da colonização portuguesa. In: _____. *As identidades do Brasil, de Varnhagem a FHC*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benze; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANM, Roseli (orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.
- TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Etnocentrismo, História e historiografia: uma reflexão a respeito da História Indígena no Brasil. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE DE ARQUEOLOGIA BRASILEIRA, 13, 2005, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Sociedade Brasileira de Arqueologia, 2005. 1 CD-ROM. ISBN 85-8852-333-7.
- VALDEMARIN, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Apresentação. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 52, p. 5-9, 2000.
- VASCONSELOS, Cláudio Alves de. *A questão indigenista na Província de Mato Grosso: conflito, trama e continuidade*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- ZORZATO, Osvaldo. Civilizadores de índios: os agentes do sertão na historiografia de Mato Grosso. *Fronteiras, Revista de História*. Campo Grande, n. 4, 1998.

Recebido em 10 de julho de 2009.

Aprovado para publicação em 16 de fevereiro de 2009.