



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social
Brasil

Delmondez, Polianne; Cavasin Zabotto Pulino, Lucia Helena
SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
Psicologia & Sociedade, vol. 26, núm. 3, 2014, pp. 632-641
Associação Brasileira de Psicologia Social
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309332050012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

SOBRE IDENTIDAD Y DIFERENCIA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

ABOUT IDENTITY AND DIFFERENCE IN THE CONTEXT OF INDIGENOUS EDUCATION

Polianne Delmondez e Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

RESUMO

Neste texto se analisa a educação escolar indígena, mediante as concepções de identidade e de diferença, para traçar uma compreensão sobre como as políticas multiculturais de educação vêm sendo concebidas e praticadas historicamente no Brasil. Trata-se de uma pesquisa realizada segundo a metodologia qualitativa, sendo utilizados como procedimentos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. A análise discursivo-interpretativa do documento *Plano Nacional de Educação* (2000, 2010) e da entrevista semiestruturada feita com a vice-coordenadora de educação indígena da SECADI evidenciou que, historicamente, a escola afirmou a exclusão social dos povos indígenas e, hoje, visa prepará-los para relações de negociação cultural, de constituição de novas posições identitárias e de valorização de sua diferença. A investigação efetuada contribuiu com o estudo das políticas multiculturais de educação brasileiras visando ao desenvolvimento da Psicologia Social, numa perspectiva crítica.

Palavras-chave: identidade; diferença; educação escolar indígena; interculturalidade.

RESUMEN

Este texto analiza la educación escolar indígena, por medio de las concepciones de identidad y diferencia, para trazar una comprensión sobre como las políticas multiculturales de educación han sido concebidas y practicadas históricamente en Brasil hasta los días actuales. Se trata de una investigación realizada según la metodología cualitativa, en la cual son utilizadas la investigación estructural y la entrevista semi-estructurada. La análisis discursivo-interpretativa del *Plan Nacional de Educación* (2000, 2010) y de la entrevista semi-estructurada hecha con la vicecoordinadora de educación indígena de la SECADI ha evidenciado que, históricamente, la escuela afirmó la exclusión social de los pueblos indígenas y, hoy, tiene por objetivo prepararlos a las relaciones de negociación cultural, de constitución de nuevas posiciones identitárias y de valoración de su diferencia. La investigación efectuada a contribuido con el estudio de las políticas multiculturales de educación brasileñas, visando el desarrollo de la Psicología Social, en una perspectiva crítica.

Palabras-clave: identidad; diferencia; educación escolar indígena; interculturalidad.

ABSTRACT

In this paper we analyze the indigenous education through the concepts of identity and difference, to outline an understanding of how multicultural policies of education has been conceived and practiced historically in Brazil. This is according to a survey conducted by a qualitative methodology being used a document research and semi-structured interview. The discursive interpretative analysis of the document National Education Plan (2000, 2010) and the semi-structured interview with the vice-coordinator of SECADI showed that, historically, the school said the social exclusion of indigenous peoples, and today aims to prepare them for cultural negotiation relationships, formation of new identity positions and valuing their differences. The research contributed to the study of Brazilian multicultural policies for Social Psychology development.

Keywords: identity; difference; indigenous education; interculturalism.

Introdução

As concepções de identidade, tratadas pela Psicologia Social (Deschamps & Moliner, 2009), têm dado pouca ênfase ao multiculturalismo e à diversidade. Ressalta-se a importância de trazer a dimensão cultural à noção de identidade a fim de tratá-la como objeto psicológico. Os avanços tecnológicos, em especial, a mídia eletrônica e a globalização da economia conduzem a um processo de interpenetração das fronteiras territoriais e identitárias (Rolnik, 1997). Assim, há novas configurações subjetivas, posições de sujeito e processos de identificação que são constituídos em práticas sociais (Hall, 2007). Ao situar tal problematização no contexto da educação escolar indígena, é necessário produzir um conhecimento acerca das diferenças culturais no âmbito da Psicologia Social.

A educação escolar indígena assume hoje no Brasil, a partir de um modelo específico e diferenciado, um importante papel político. As novas práticas pedagógicas na escola indígena estão ligadas ao contexto de valorização das particularidades da identidade cultural de cada etnia. Um dos pontos essenciais dessa proposta de educação é a interculturalidade, ou seja, o trânsito entre diferenças e territórios identitários. O desafio desse projeto de escola diferenciada é o de propiciar aos indígenas o estatuto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes e de transmissão de sua cultura no arcabouço institucional do Estado democrático brasileiro, sem descaracterizar-se de sua diferença quando lhes é forjada uma identidade nacional.

Esta pesquisa revisa, num primeiro momento, as concepções de identidade e de diferença elaboradas por T. T. Silva (2007), Woodward (2007), Hall (2006, 2007) e trabalha as críticas à identidade cultural feitas por Guattari (2005). Num segundo momento, realiza uma contextualização histórica da educação escolar indígena. Nesse sentido, discute-se a diferença como uma categoria a ser tratada pela Psicologia Social para se referir a experiências de determinados grupos sociais. É exatamente na intersecção e na interdependência das experiências de grupos e de sujeitos que se estabelecem as tensões micropolíticas contemporâneas.

Para compreender como se dá a relação entre identidade e diferença no contexto das políticas públicas para a educação escolar indígena, recorreu-se ao discurso falado da vice-coordenadora da Coordenação Geral de Educação Indígena e escrito do *Plano Nacional de Educação* (Ministério da Educação, 2000, 2010). Assim, será realizada uma

análise discursiva, à luz das concepções elegidas de identidade e de diferença culturais, para traçar uma compreensão sobre como a política nacional de educação escolar indígena vem sendo concebida e praticada historicamente no Brasil.

Identidade e diferença

Identidade tornou-se um termo comum nas ciências sociais na década de 1950 (Gleason, 1983; Lopes, 2002), e foi visto, num primeiro momento, na filosofia, como um princípio de unidade não contraditória. A noção de identidade origina-se da sua raiz latina *idem* (Gleason, 1983), que significa permanecer o mesmo e também pode representar a continuidade da identidade psicológica de uma pessoa ao longo do tempo. Por sua vez, a noção de identidade torna-se objeto de estudo da Psicologia Social “ao ocupar um lugar central, porque se insere numa das preocupações principais da disciplina, qual seja, a relação entre o individual e o coletivo” (Sá, 2009, p. 9). Nesse texto, trata-se a noção de identidade mediante o par diferença e a expressão posições identitárias, ressaltando esta última a fim de produzir contribuições à Psicologia Social.

Hall (2006) apresenta três concepções de identidade a partir da visão de sujeito de cada momento histórico: (a) sujeito do iluminismo, (b) sujeito sociológico e (c) sujeito pós-moderno. A visão de sujeito do iluminismo se aproxima da noção filosófica da identidade como princípio de não contradição, em que o indivíduo unificado e dotado de racionalidade era idêntico a si mesmo ao longo da sua existência. Desse modo, “o centro do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2006, p. 11). A visão de sujeito sociológico é concebida nas relações sociais e a identidade é constituída na interação do sujeito com a sociedade. O sujeito pós-moderno é compreendido como sendo composto por uma fragmentação de suas identidades, que, muitas vezes, mostram-se contraditórias.

A globalização é o cenário no qual se dá a fragmentação, a emergência e a produção das identidades e produz impacto sobre as identidades culturais. A pós-modernidade se caracteriza pelas mudanças constantes e rápidas no cenário social, havendo, assim, maior fluxo e deslocamento entre fronteiras territoriais e identitárias. Tais transições são marcadas pela diferença e por uma variedade de posições de sujeitos: “O deslocamento tem características positivas. Ele desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos” (Hall, 2006, p. 18). Dessa

maneira, o contexto social contemporâneo é marcado pela inter-relação identidade e diferença.

Pode-se dizer, didaticamente, que a identidade é “aquilo que eu sou” e se dá como uma positividade e a diferença é “aquilo que o outro é”. Portanto, ambas são autorreferenciadas e intercambiáveis. De acordo com a Psicologia Social (Deschamps & Moliner, 2009), as definições de identidade e diferença se deram pela dicotomia entre identidade social e pessoal, “a identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns outros), enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 14). Tal distinção explica a identidade e a diferença pela relação entre o indivíduo e a sociedade ou entre aspectos coletivos e pessoais.

Woodward (2007) delimita os aspectos essenciais que precisam ser esclarecidos para se ter uma melhor compreensão dos processos de construção das identidades e das diferenças: é necessário conceituá-las e dividi-las em várias dimensões para compreender os paradoxos, as dicotomias e saber quais são os pontos essenciais dessa discussão. É preciso ainda compreender como os sujeitos se posicionam, constroem concepções acerca de si mesmos e se identificam a determinadas posições identitárias (Hall, 2007).

Uma explicação diz respeito ao modo pelo qual as identidades e as diferenças são produzidas. Woodward (2007) e Hall (2007) posicionam esses dois conceitos de modo a pensar que a identidade é produzida pela marcação de traços das diferenças em níveis simbólico, social e subjetivo, cada traço ou sinal é produto de inscrições simbólicas e representacionais. As culturas são os lugares em que os sistemas classificatórios são estabelecidos para que os indivíduos deem sentido ao mundo e possam construir significados (Woodward, 2007). Essa perspectiva de diferença e de identidade, em contraposição às teorias de identidade pessoal *versus* social (Deschamps & Moliner, 2009), não se limita a explicar a dicotomia existente entre indivíduos e grupos, mas possibilita concebê-las mediante processos de identificação - quando um sujeito se identifica com as formas pelas quais são posicionados por outros, tanto grupos como sujeitos (Hall, 2007).

Nesse sentido, a diferença é vista não como produto da identidade, mas como uma operação de diferenciação. T. T. Silva (2007) lança essa proposta e explica que tal postulado se origina na linguística, visto que a identidade e a diferença são construídas por meio de atos de linguagem a partir de práticas simbólicas, sociais e culturais. A linguagem é um sistema de

diferenças (Saussure, 2002) e se pode perceber que a identidade e a diferença são encontradas dentro de uma cadeia de diferenciação linguística. A perspectiva apresentada mostra que a linguagem é instável, bem como os processos de representação simbólica das identidades culturais.

O autor comenta que as perspectivas políticas do multiculturalismo têm enfatizado o papel da diversidade, mas muitas vezes esse destaque especial tem sido problemático: “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (T. T. Silva, 2007, p. 73). A diferença exerce papel essencial no processo de construção das identidades, ela pode tanto marcar a marginalização do grupo socialmente excluído como valorizar a diversidade, o híbrido e o heterogêneo. Um ponto importante é que “os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas” (Woodward, 2007, p. 54). Dessa forma, a afirmação da diferença pode ser problemática por criar a ênfase em segregações sociais.

Coloca-se a necessidade de uma política de produção da identidade e da diferença que seja constantemente problematizada, uma vez que são construídas por meio de relações de poder (Foucault, 2012), por exemplo: um grupo social – os brancos – é eleito como dominante e as diferentes variações sociais são excluídas e demarcadas. Isto porque, como já foi dito, a identidade se dá por meio de sistemas classificatórios e o posicionamento entre identidade e diferença poderia se organizar, a partir dessa perspectiva, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Assim, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (T. T. Silva, 2007, p. 88).

As identidades podem ser fixadas pela tendência a buscar explicações essencialistas e interpretações que justifiquem a sobreposição de um grupo social sobre outro. A perspectiva essencialista de identidade se tipifica pela imutabilidade de um conjunto de características que determinado grupo social compartilha. Logo, questionamentos precisam ser feitos: há uma identidade verdadeira de um grupo social que permaneceu ao longo do tempo? Hall (2006) afirma que existem duas formas de conceber a identidade cultural: a primeira concerne às características histórico-sociais que representam a verdade sobre a cultura compartilhada dos grupos sociais; a segunda mostra que a identidade cultural é uma questão de tornar-se.

No cenário da pós-modernidade, os movimentos sociais étnico-raciais e de gênero têm questionado a tendência à fixação das identidades e enfatizado o seu caráter fluído. Guattari (2005) critica a noção de identidade cultural por acreditar que tem implicações micropolíticas problemáticas, sendo que toda a produção semiótica dos grupos minoritários é desvalorizada. Ao apontar isso, Guattari opõe a noção de identidade aos diversos devires da sociedade: devir-homossexual, devir-mulher, devir-negro, devir-indígena. A noção de devir está relacionada ao processo de se singularizar:

Singularidades femininas, poéticas, homossexuais ou negras podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Esta é a mola-mestra da problemática das minorias: uma problemática da multiplicidade e da pluralidade e não uma questão de identidade cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico ... Poderíamos dizer que toda vez que uma problemática de identidade ou de reconhecimento aparece em determinado lugar, no mínimo estamos diante de uma ameaça de bloqueio e de paralisação de um processo. (Guattari, 2005, pp. 86-87)

É possível observar que Guattari (2005) aponta o caráter ambivalente de tais pontos de vista (perspectiva essencialista e não essencialista), e cria o conceito “devir”, que expressa a mobilidade e o questionamento dos movimentos sociais em relação ao caráter estático das identidades. Esse mesmo conceito “devir” valoriza a possibilidade do “tornar-se” e dos vários processos de produção da subjetividade se manifestarem. Desse modo, o autor nitidamente posiciona a marcação das diferenças, ao pontuar que as relações micropolíticas são segmentadas por uma versão molar da identidade cultural. As diferenças são versões moleculares dos grupos sociais oprimidos e marginalizados que reivindicam uma política de diferença. Nesse sentido, há uma celebração e valorização das singularidades culturais e essa ênfase se dá com a celebração das diferenças.

Educação escolar indígena

A educação escolar indígena passa, a partir dessas reflexões, a representar o foco de discussão no qual se dá o trânsito entre identidade e diferença. A diversidade é um dado relevante, pois a educação escolar indígena lida com uma enorme variedade de sociedades indígenas com distintas formas de organização social (do parentesco), línguas, cosmologias diferentes, entre outros. A escola indígena hoje tem como pressuposto oferecer subsídios para que os próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se apropriem e construam suas próprias metodologias.

A educação escolar indígena se deu ao longo do processo histórico de ocupação dos portugueses no território brasileiro com o objetivo de catequizá-los e de integrá-los à sociedade nacional. Essas práticas foram conduzidas por missões religiosas e órgãos governamentais que tinham como pressuposto o paradigma assimilacionista. O “modelo assimilacionista de submersão” visava a educar o indígena descaracterizando-o de sua identidade cultural - língua, religião e costumes. Os estudantes indígenas eram retirados de suas famílias e comunidade e colocados em internatos para serem catequizados em língua portuguesa. Houve outra prática pedagógica denominada “modelo assimilacionista de transição” que tinha como orientação alfabetizar a criança na sua língua materna, para depois ser educada somente em língua portuguesa, assim era realizado por se acreditar que era complicado iniciar o processo de alfabetização em uma língua que a criança desconhecia. O atual paradigma denominado emancipatório - “modelo de enriquecimento cultural e linguístico”, pautado na interculturalidade e no bilinguismo, só foi conquistado há vinte anos, a partir das conquistas do movimento político dos povos indígenas (Maher, 2006).

Na década de 70, os povos indígenas, em conjunto com atores da sociedade civil, começaram a se organizar politicamente ao longo do território brasileiro e foi na década de 80 que o movimento se tornou mais forte e resistente. O referido momento foi crucial para uma reviravolta no próprio destino das comunidades indígenas, que estavam à beira de um colapso populacional. Com a organização do movimento, os indígenas passaram a afirmar as suas identidades culturais e a reivindicar direitos diferenciados que garantissem a manutenção de suas etnias (Araújo, 2006). Uma das conquistas foi a consolidação do capítulo VIII – Dos Índios - na Constituição Federal, que “assegurou ainda aos povos indígenas o direito à educação, reconhecendo a utilização de suas línguas nativas e dos seus próprios processos de aprendizagem (art. 210, parágrafo 2), e a proteção às suas manifestações culturais (art. 215, parágrafo 1)” (Santos, 1995, p. 88).

A partir do movimento de organização dos professores indígenas, construiu-se a proposta de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade (Maher, 2006; A. L. Silva et al., 2001), que leva em consideração a autonomia dos indígenas na elaboração dos seus próprios projetos político-pedagógicos.

Meliá (2008) diz que a educação indígena envolve ao mesmo tempo um processo global/sistêmico e singular, possibilita a espontaneidade e

a realização dos sujeitos dentro de uma margem de muita liberdade. Também é o espaço de expressão de todas as manifestações artístico-culturais: pinturas corporais, música, artesanato. O autor fala da educação que se dá na transmissão dos valores tradicionais ao longo do desenvolvimento dos indígenas, ou seja, dos saberes originários transmitidos oralmente de tradição a tradição. Há, assim, a educação indígena que se refere aos processos de “transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (Baniwa, 2006, p. 129).

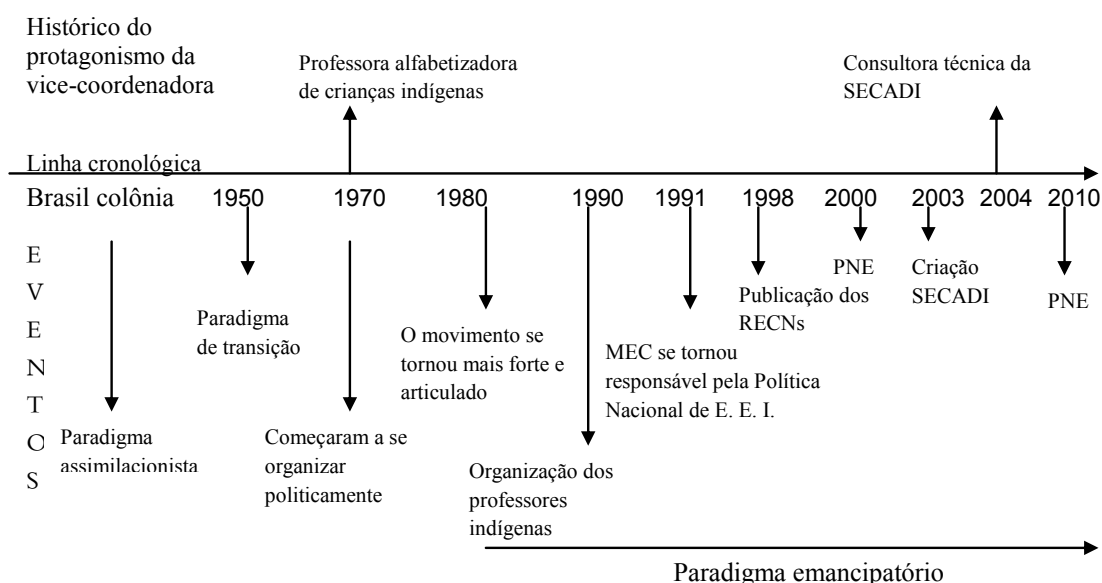
Collet (2006) problematiza a concepção e as práticas de educação intercultural desenvolvidas nos Estados Unidos, Europa e América Latina. A globalização é o contexto onde ocorrem novas demandas educacionais, pois esse processo em escala global integra e conecta “comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (Hall, 2006, p. 68). Nesse cenário onde há a ênfase no multiculturalismo e na diversidade, a educação intercultural torna-se o princípio fundamental dos projetos curriculares nas escolas indígenas (Franchetto, 2002).

Método

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é resultado de um processo de construção das informações, a presente pesquisa foi realizada conforme a metodologia qualitativa e teve como principal unidade de análise discursos escritos e orais. Segundo a análise de discurso (Foucault, 2010; Spink, 2004) utilizada, busca-se gerar a produção de sentidos interpretativos dos documentos e das propostas de políticas públicas situadas no discurso da vice-coordenadora do programa de educação escolar indígena, ressaltando que tais práticas discursivas são produtos das realidades sociais e institucionais.

No contexto deste trabalho, foram utilizadas como procedimentos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Esta continha oito questões direcionadas e abertas para investigar como a Coordenação de Educação Indígena tem sido constituída e gerenciada segundo as concepções do/a próprio/a gestor/a responsável. Nesse sentido, contou com a participação da vice-coordenadora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Trata-se de uma protagonista na formulação de políticas públicas em educação para a diversidade, tendo sido professora alfabetizadora de crianças indígenas na década de

Linha narrativa do histórico da educação escolar indígena



70 ao trabalhar junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), quando não havia nenhuma experiência nacional de educação diferenciada. Além disso, tem realizado a consultoria técnica da coordenação geral de educação escolar indígena desde 2004.

Uma análise discursivo-interpretativa foi gerada segundo padrões narrativos para saber como as concepções de identidade e de diferença são estabelecidas explícita e implicitamente no discurso da entrevistada e no documento *Plano Nacional de Educação* (Ministério da Educação, 2000, 2010). Para garantir o rigor da análise, considera-se que a construção da objetividade se dá com base na produção de sentidos sociais situados num contexto. Por sua vez, os resultados encontrados nos dois procedimentos foram tratados a partir da linha narrativa cronológica² - uma técnica de visibilização³ (Spink & Lima, 2004) - e depois articulados segundo as categorias de análise: diferença como constructo que evidencia práticas de exclusão, diferença como produção de novas posições identitárias, as relações de poder entre grupos sociais e a interculturalidade. Analisou-se, assim, como a postura institucional vem sendo constituída e assumida pelo Estado brasileiro na oferta da educação escolar indígena, dando visibilidade ao discurso de uma protagonista na execução de uma política pública adaptada à realidade dos povos indígenas.

Resultados e discussão

Tendo como objetivo investigar o lugar da articulação entre as noções de identidade e de diferença no discurso escrito do *Plano Nacional de Educação* - PNE - (Ministério da Educação, 2000, 2010) e no discurso oral da vice-coordenadora de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, procedeu-se à construção da análise com base em uma pesquisa de caráter teórico-conceitual.

O *Plano Nacional de Educação* (Ministério da Educação, 2000, 2010) teve um importante papel que assegurou e ainda propõe uma série de planos e metas do governo federal para a educação escolar indígena. Ele foi publicado em 2000 e em 2010 foi reformulado (hoje apresenta diretrizes objetivas, dentre as quais: a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação”, acompanhadas de estratégias para a sua realização). O documento publicado em 2000 exhibe um resumo histórico de como a escola indígena foi concebida e praticada em vários dos momentos: desde o paradigma assimilacionista, passando pelo transitório até o paradigma emancipatório (Maher, 2006).

O paradigma assimilacionista foi conduzido por políticas de governo que tinham o intuito de integrá-los à sociedade nacional e por missões religiosas para convertê-los em fiéis capazes de disseminar os valores do cristianismo. Dessa maneira, a escola indígena serviu como “instrumento de imposição de valores alheios e negação da identidade” (Ministério da Educação, 2000, p. 69). Ademais, a vice-coordenadora salienta:

Então isso tem uma história, a história de um Brasil que teve um marco de mudanças com a Constituição Federal de 88. E isso que vai romper com paradigmas mais gerais das políticas indigenistas, ou seja, que tipo de relação o Estado tinha com os povos indígenas. Então se tem uma história das relações entre o Estado brasileiro e a própria sociedade brasileira com esses povos originários. Eram relações marcadas pelo não reconhecimento do valor social da diversidade sociocultural dos povos indígenas ... então esses povos deveriam perder seus atributos culturais para serem inseridos como índios genéricos e incorporados à sociedade nacional. ... Isso dentro de uma ideologia de que o desenvolvimento só é possível dentro de um quadro de homogeneidade linguística, cultural e religiosa.

A análise desse trecho de fala e do PNE (2000) mostra a diferença marcada como algo negativo, sendo obscurecida pela afirmação da identidade nacional a partir da destituição de posições identitárias (Woodward, 2007). O grupo indígena foi histórica e simbolicamente marcado como selvagem e primitivo e, por conseguinte, socialmente excluído. A escola indígena afirmou tal exclusão, pois serviu como instrumento ideológico do Estado brasileiro para a homogeneização cultural.

De acordo com T. T. Silva (2007), a construção da identidade e da diferença se dá por meio de sistemas de representação e são processos socialmente constituídos, em que há a marcação de um grupo incluído e outro excluído (Woodward, 2007). Então, é importante notar como aconteceu o processo histórico-cultural de exclusão social dos grupos indígenas e como pode modificar esse quadro, por meio de uma educação diferenciada que valorize as práticas pedagógicas indígenas.

A partir da segunda metade do século XX existiu o paradigma de transição (Maher, 2006). Nesse, a escola tinha o papel de “assegurar o acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos” (Ministério da Educação, 2000, p. 69). O referido momento se deu com a inserção de organizações não governamentais nas aldeias a fim de desenvolver projetos de educação diferenciados, mas não tinham parâmetros

pedagógicos bem definidos quanto à especificidade dessas escolas. Apenas recentemente o paradigma emancipatório passou a ser praticado e regulamentado pelos programas governamentais. Tais práticas (tanto a de transição quanto a emancipatória) produziram significativos efeitos e transformaram o perfil demográfico dessas comunidades.

A escola indígena passou a ter um compromisso ético-político ao mudar a história de negação de suas identidades: “Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais” (Ministério da Educação, 2000, p. 69). Hoje, além de assegurado o direito a uma educação diferenciada, os povos indígenas poderão decidir como serão realizados os projetos políticos pedagógicos nas escolas: “A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico ... promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades” (Ministério da Educação, 2010, p. 2). É importante destacar, como ressalta Santos (1995), que foi garantido aos povos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue a partir da promulgação da Constituição de 1988 (Maher, 2006; Silva & Ferreira, 2001).

A vice-coordenadora aponta os desdobramentos bem consolidados dessas políticas hoje, já que assegurar esses direitos é também reconhecer a diversidade étnica existente no país. As formas de como os indígenas se apropriam dos seus direitos e afirmam suas identidades étnicas também têm repercussões no posicionamento que terão em relação aos não indígenas. A partir de Hall (2007) e Woodward (2007), percebe-se que tais lutas e reivindicações produziram a constituição de novas posições identitárias em oposição à concepção hegemônica de identidade nacional e a diferença é marcada com uma atribuição positiva. Segundo a entrevistada:

Esses povos voltam a crescer e passam a se organizar em projetos que vão além da sua própria identidade, numa articulação com outros povos indígenas que tinham problemas comuns como proteção territorial, respeito aos valores culturais, respeito às políticas que estavam voltadas à manutenção das suas identidades étnicas ... alguns participaram de congressos, encontros, simpósios e reuniões que eles discutiram os seus direitos, suas reivindicações. Isso foi criando e gerando o que chamamos de movimento indígena. Um movimento de articulação pan-étnico.

O Plano Nacional de Educação publicado em 2000 se situa entre os momentos importantes no processo de consolidação de políticas públicas

para a educação escolar indígena. Foi em 1991 que o MEC se tornou responsável pela Política Nacional de Educação Escolar Indígena, e em 1996, com a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), assegurou-se uma educação escolar indígena específica e diferenciada (artigos 78 e 79). Outro marco importante é a publicação, em 1998, do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*.

Posteriormente, teve-se a criação, em 2003, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na estrutura do MEC, passando a elaborar ações contínuas com as Secretarias Estaduais e Municipais de educação e organizações não governamentais, que têm a responsabilidade pelo oferecimento de ensino escolar aos povos indígenas. Além disso, tem-se a concretização dos programas de formação de professores interculturais em nível médio e licenciatura em várias universidades do país.

Essa Secretaria desenvolve normas gerais para o reconhecimento e a proteção da diversidade. Dessa forma, é possível valorizar a especificidade de cada microlocal, ou seja, de cada contexto onde serão realizadas práticas diferenciadas. No entanto, a diferença e a diversidade, muitas vezes postas como paradigmas essenciais, estariam encobrindo um problema crucial: a desigualdade social. Assim, antes de existir diferença, o que existe é desigualdade (Collet, 2006). Nesse sentido, a entrevistada assinala que o papel do MEC tem sido o de

superar as desigualdades sociais de acesso a processos de escolarização que são decorrentes das diferenças culturais. A SECADI começa a trabalhar com sistemas de ensino. Essa visibilidade sociocultural no que tem de geradora de desigualdade de acesso à escolarização e de insucesso escolar. Hoje o sistema está muito mobilizado a enxergar isso com os quilombolas, os que querem um modelo de escola própria em relação às escolas do campo, com relação aos alunos de EJA, com relação às escolas indígenas. A SECADI está mobilizando o sistema como um todo para enxergar a diversidade e mudar seu planejamento estratégico, mudar a formação de professores, mudar atendimento das escolas. Nós temos um histórico em que o modelo de escola que era o modelo de escola urbana a ser disseminado. Na medida em que você repete a escola urbana, você nega a diversidade que caracteriza nosso país ... A SECADI promoveu com muita competência essa dinamização do sistema de ensino para enxergar a diversidade como um problema e uma questão positiva.

A criação da SECADI é um marco importante no cenário multicultural brasileiro, no momento em

que há a exclusão de vários grupos sociais no sistema regular de ensino. É preciso, então, discutir os desafios postos à escola pela diferença cultural contemporânea. Nesse trecho de fala, a compreensão de diversidade não é apenas vista como um fenômeno dado da cultura, mas problematizada em torno das relações de poder entre os grupos sociais, tal como destaca T. T. Silva (2007), Hall (2007) e Foucault (2012). Por mais que tenha como princípio orientador a diversidade, não visa a sua celebração e tem como norte superar as desigualdades sociais existentes. Quando interrogada sobre a possibilidade de se conceber/realizar um processo pedagógico e um currículo que não se limitem a celebrar a questão da identidade e da diferença, sendo preciso questioná-las, a entrevistada pontuou, em primeiro lugar, que há impasses entre o que está constituído em leis em termos de direitos político-sociais e a sua efetividade, pois há inúmeros desafios a serem aperfeiçoados no que tange à precariedade de estruturação da rede pública dessas escolas.

Conforme T. T. Silva (2007), a educação é o espaço privilegiado para problematizar as relações de poder embutidas na identidade e na diferença. Além disso, ele propõe uma pedagogia da diferença como o *lôcus* propício para questionar a produção dessas noções no cotidiano dos sujeitos. O autor levanta questões relevantes para se pensar a educação escolar indígena no contexto atual da sociedade brasileira. Quando se fala em diferença cultural, muitas vezes, utiliza-se a expressão “diversidade” com o intuito de valorizar e respeitar as diversas formas de manifestações culturais. O autor vê como problemático o uso da noção de diversidade em educação, por acreditar que há a possibilidade de tornar “os grupos marginalizados” (os indígenas, os negros, as mulheres) como tolerados nos sistemas de representações dominantes. O próprio espaço escolar e o planejamento curricular precisam ser pensados e concretizados de modo a produzir a diferença e a multiplicidade (Guattari, 2005) para que possam romper com paradigmas essencialistas arraigados.

Outra questão importante levantada na entrevista refere-se ao objetivo principal do programa de educação indígena segundo a vice-coordenadora. Ela apresenta a interculturalidade como essencial no desenvolvimento das políticas públicas em educação escolar indígena que protegem e reconhecem as diferenças culturais existentes no país. A escola intercultural é esse espaço de fronteiras entre culturas e onde se dá o encontro entre diferenças, isso porque é um híbrido e prepara os indígenas para a negociação cultural.

Isso é uma educação intercultural, ela se baseia nas perspectivas da continuidade política e cultural dos

povos indígenas quanto de acesso a conhecimentos relevantes nessa relação interétnica que os índios têm com a gente: uso da tecnologia, conhecer as leis, conhecer seus direitos, conhecimento de nossas organizações políticas e ter acesso a esses papéis políticos: hoje temos índios vereadores, prefeitos. Isto é, uma educação intercultural que reconhece que cada povo tem sua perspectiva de continuidade e sustentabilidade cultural ... Uma educação intercultural que tem como objetivo principal prepará-los para novas relações interétnicas e referenciais culturais.

Essa forma de organização de escola indígena diferenciada proposta pelo Ministério da Educação visa adaptar esse *lôcus* estrangeiro que é a escola - instituição historicamente utilizada para domesticar os indígenas e para homogeneizar a diversidade cultural (Ministério da Educação, 2000) - a outra possibilidade de construção de suas posições identitárias e de produção de sua diferença. Antes a escola se configurava como um lugar estranho à comunidade, agora passa a ser o espaço de mediação que permite o trânsito entre mundos e pontos de vista (A. L. Silva et al., 2001).

Consoante Franchetto (2002), a escola indígena passa a ser uma necessidade com o estreitamento e o contato entre as culturas no contexto da pós-modernidade e do multiculturalismo. É esse o conceito de interculturalidade: a transição, a mediação e o diálogo entre diferenças. O interculturalismo abre espaço para a negociação e a tradução entre as diferenças culturais, pois concebe as nossas sociedades como estando em constantes e intensos processos de hibridização cultural. Ademais, a ideia de interculturalidade leva em consideração a diferença e a desigualdade situadas em nossa sociedade e as relações de poder que atravessam as dinâmicas culturais. O diálogo com outras experiências, culturas e pensamentos é almejado como um fator estruturante para as práticas pedagógicas indígenas. Trata-se de pensar no papel daquele que realiza a mediação, ou seja, no papel do/a professor/a pela busca de valorização das diferenças culturais.

Pontos de discussão podem ser postos em cena a partir da concepção de educação intercultural. Primeiro, diz respeito a como os atores sociais – professores/as, estudantes, entre outros – se posicionam e se apropriam na prática dessas novas concepções políticas e educacionais. Segundo, trata-se dos princípios e metas gerenciais colocados pelo programa de educação escolar indígena e a sua verdadeira efetividade. Será que há dissonâncias no interior dos microlocais, isto é, em cada escola e comunidade que levam a outras problematizações e outras propostas?

Conclusão

A questão posta anteriormente permite reflexões acerca das possibilidades, das limitações e das contradições no desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola indígena. Há muitos desafios a serem superados e problematizados pelas políticas de educação multiculturais brasileiras. Um deles se refere à constituição de novas posições identitárias (dos grupos indígenas) e a valorização e o reconhecimento de sua diferença no contexto da pós-modernidade. O estreitamento das relações com os não indígenas, mediante os processos de globalização e o uso das mídias eletrônicas, ou mesmo a sua inserção em contextos urbanizados, caracteriza experiências de transição e de negociação cultural e política.

Nessa perspectiva, a educação escolar indígena visa prepará-los para a emergência de situações interculturais, mas cabe colocar como os não indígenas têm se preparado para tais práticas de convivência. É necessário salientar que, por trás da ideia de que a sociedade brasileira possui um caráter pluriétnico, houve a tentativa de eliminar as outras formas de manifestações culturais pautada pelos ideais de integração nacional. Historicamente, temos marcado a diferença com um traço negativo mediante práticas sociais de exclusão. É como se apenas os indígenas tivessem que estar preparados para a convivência intercultural, e, nós, os brancos, temos sido pouco instruídos nas escolas urbanas para lidar com a diferença.

Além disso, a escola indígena pode servir como instrumento ideológico para a homogeneização cultural, caso não conceba a interculturalidade dentro de um projeto de emancipação e ainda reproduza as práticas pedagógicas da escola urbana. A educação intercultural não diz respeito às situações específicas deslocadas do cotidiano e da dinâmica escolar, mas possibilita envolver um enfoque sistêmico no que se refere a todos os personagens e os âmbitos da prática educativa: afeta o currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros. A escola indígena pode se tornar uma ferramenta política emancipatória quando puder produzir um *lôcus* de fato educativo para todos/as e quando as diferenças forem consideradas fonte de estímulo e enriquecimento.

Tais práticas pedagógicas precisam constantemente ser repensadas, a partir de uma reflexão problematizadora, para abrir novos caminhos, ou ainda, buscar a manutenção daqueles já revistos e bem formulados. A importância dessa investigação teórico-

conceitual confirmou-se, na medida em que apontou problematizações contemporâneas acerca das políticas multiculturais brasileiras e da gestão de sua diferença cultural para, numa perspectiva crítica, contribuir com o estudo e o desenvolvimento da Psicologia Social.

Notas

- 1 O conceito molar “corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência. A ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades” (Guattari, 2005, p. 386).
- 2 As linhas narrativas são apropriadas para esquematizar os conteúdos das histórias utilizadas como ilustrações e dos posicionamentos identitários ... constitui-se, sem dúvida, uma imposição de linearidade, visto que busca situar cronologicamente (numa linha horizontal) os eventos marcadores” (Spink & Lima, 2004, p. 117).
- 3 “O desafio que, portanto, se coloca é o de, sem abandonar a objetividade, ressignificá-la como visibilidade, compreendida como pressuposto básico da intersubjetividade ... é com esse intuito que temos buscado desenvolver técnicas de análise que sejam caminhos de visualização” (Spink & Lima, 2004, pp. 104-105).

Referências

- Araújo, A. V. (2006). *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: um direito à diferença*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.
- Baniwa, G. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.
- Collet, C. L. G. (2006). Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In L. D. Grupioni (Org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 115-130). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.
- Deschamps, J. C. & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais* (L. M. E. Orth, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Franchetto, B. (2002). Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena. In A. C. S. Lima & M. Barroso-Hoffman (Orgs.), *Estados e povos indígenas – bases para uma nova política indigenista II* (pp. 95-99). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento.
- Foucault, M. (2010). *A ordem do discurso* (L. F. A. Sampaio, Trad., 5ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2012). *Microfísica do poder* (R. Machado, Trad., 24ª ed.). São Paulo: Graal.
- Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic history. *The Journal of American History*, 69(4), 910-931.
- Guattari, F. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo* (9ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2007). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., pp.103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lopes, J. R. (2002). Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 14(1), 7-27.
- Maher, T. M. (2006). A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In L. D. Grupioni (Org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 11-38). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional.
- Mélia, B. (2008). *Educación indígena y alfabetización*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".
- Ministério da Educação. (2000). *Plano Nacional de Educação*. Acesso em 22 de agosto, 2009, em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- Ministério da Educação. (2010). *Plano Nacional de Educação*. Acesso em 16 de abril, 2012, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid
- Rolnik, S. (1997). Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In D. Lins (Org.), *Cultura e subjetividade: Saberes nômades* (pp. 19-24). Campinas, SP: Papirus.
- Sá, C. (2009). Prefácio à edição brasileira. In J. C. Deschamps (Org.), *A identidade em psicologia social* (pp. 7-13). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, S. C. (1995). Os direitos dos indígenas no Brasil. In A. L. Silva & L. D. B. Grupioni (Orgs.), *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (pp. 87-108). Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO.
- Saussure, F. (2002). *Curso de lingüística geral* (30ª ed.). São Paulo: Cultrix.
- Silva, A. L. & Ferreira, M. K. L. (Orgs.). (2001). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global.
- Silva, T. T. (2007). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Spink, M. J. (2004). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Spink, M. J. & Lima, H. (2004). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (3ª ed., pp. 71-99). São Paulo: Cortez.
- Woodward, K. (2007). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

Agradecimento

Ao CNPq, pelo apoio e financiamento - CNPq No. 114173/2008-7.

Submissão em: 16/04/2012

Revisão em 11/11/2013

Aceite em: 25/03/2014

Polianne Delmondez é psicóloga, mestre e doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. Endereço: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, 70810-900. Brasília-DF, Brasil.

E-mail: singularmultiplo@gmail.com

Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino é professora doutora do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. - UnB.

E-mail: luciahelena.pulino@gmail.com

Como citar:

Delmondez, P. & Pulino, L. H. C. Z. (2014). Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 632-641.