

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM DE INDÍGENAS TERENA: CONSIDERAÇÕES ÉTICAS A PARTIR DE UM ESTUDO ETNOPSICOLÓGICO

EDUCATION AND LEARNING OF INDIGENOUS TERENA: ETHICAL CONSIDERATIONS FROM AN ETHNOPSYCHOLOGICAL STUDY

Leonardo Zaiden Longhini*

RESUMO: Aspectos e interlocutores de uma pesquisa etnopsicológica com indígenas terena da aldeia Kopenoty na Terra Indígena de Araribá, no município de Avaí – SP – suscitam a reflexão ética sobre práticas educativas na escola indígena no ensino fundamental e do contato escolar com não indígenas em contexto urbano no ensino médio e superior, em que se relatou e se observou o não reconhecimento de formas étnicas particulares de aprendizagem e suas decorrências em espaços supostamente interculturais. Considerou-se a exclusão e o antecedente de dificuldades históricas enfrentadas pelos povos indígenas e suas consequências na configuração atual entre povos indígenas e a educação regular, em que existe uma relação de subordinação a modelos etnocêntricos. Também se aponta como o modelo de conhecimento não indígena afeta as instâncias da escola indígena, do ensino fundamental ao ensino superior, como as práticas informais de aprendizagem que são interpeladas pelo formato de aprendizagem e valores não indígenas e assim são desvalorizadas. A reflexão conduziu para a necessidade de, em todas as instâncias mencionadas, reconhecer os terena como tradutores culturais, enquanto capazes de se apropriarem das diversas concepções de conhecimento a partir de seus valores particulares à fim de que possam se relacionar com a aprendizagem de forma não subalterna ao modelo etnocêntrico.

Palavras-chave: Educação; Povos indígenas; Escuta psicológica; Interculturalidade.

ABSTRACT: Aspects and interlocutors of an ethnopsychological research with indigenous Terena from the Kopenoty village in the Araribá Indigenous Territory in the city of Avaí - SP - raise ethical reflection on educational practices in the indigenous school in elementary school, and on school contact with non - indigenous people in urban context in the secondary and higher education, in which the non-recognition of particular ethnic forms of learning and their consequences in supposedly intercultural spaces was observed and reported. The exclusion and antecedents of historical difficulties faced by indigenous peoples and their consequences for the current configuration between indigenous peoples and regular education was considered, in which there is a relation of

* Mestrando em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do Laboratório de Etnopsicologia da USP. Contato: l.z.longhini@gmail.com

subordination to ethnocentric models. It is also pointed out how the non-indigenous knowledge model affects the instances of indigenous school, elementary education and even higher education, as well as informal learning practices that are questioned by regular learning format and non-indigenous values and thus are devalued. Reflection has led to the urgency, in all instances, to recognize the terena as cultural translators, while being able to appropriate diverse conceptions of knowledge from their particular values so that they may relate to learning in a not subaltern way to the ethnocentric model.

Keywords: Education; Indigenous peoples; Psychological listening; Interculturality.

INTRODUÇÃO

Como lançar luz às reverberações relativas à subjetividade indígena no campo da educação através da consideração do escopo étnico e psicológico? Essa pergunta orienta a elaboração do presente ensaio, partindo de uma questão que interpelou uma pesquisa de mestrado ainda em andamento com o povo terena da aldeia Kopenoty, na Terra Indígena de Araribá, no município de Avaí – SP. Essa indagação norteadora cruzou instâncias específicas: práticas e posicionamentos na aprendizagem tradicional, na educação regular do ensino fundamental e ensino médio, bem como o ensino superior.

Em todos esses níveis, o que é significativo para a aprendizagem indígena terena? De que forma ocorre? O que é previsto institucionalmente e quais são as práticas correntes e suas consequências? Quais seriam as relações e intercorrências com a população terena do campo estudado e outras experiências de ensino e aprendizagem próprias a eles e outros povos indígenas? Assim, buscou-se um olhar tanto para a aprendizagem tradicional nativa como para a educação regular a partir das questões reveladas ao pesquisador pelo campo de pesquisa e seus interlocutores. Antes de considerar esses aspectos, porém, é auxiliar que sejam observadas algumas diretrizes atuais em relação à educação escolar indígena? e sua relação com as culturas.

Para uma educação libertadora, é necessário o reconhecimento de que a situação ética das relações humanas implica a condição da possibilidade de se enganar em relação a certezas e verdades que podem ser determinadas pela cultura. A educação capaz de ser libertadora necessita, portanto, da

formação ética do professor. Nesse sentido, é necessário fomentar ações pedagógicas pautadas em uma ética das diferenças étnicas. Este seria o primeiro passo para avançar diante da educação regular tradicional, centrada na figura autoritária do professor como detentor do conhecimento. Em relação a esse aspecto, aponta-se ainda dificuldades na relação com povos tradicionais que vão desde atitudes preconceituosas e discriminatórias, diferenças linguísticas e culturais, particularidades de convívio e relacionamento, até a violência física e simbólica implicada nas relações, que dificultam a inclusão de estudantes indígenas como de outros povos tradicionais na escola, ou mesmo o exercício também previsto de um ensino diferenciado. A escola tradicional tem desde a concepção arquitetônica até a estrutura cotidiana que impõe uma condição de submissão associada à educação monoculturalista (VANUBIA, SECCHI, 2013).

A política de educação das relações etnicorraciais é um tema relativamente recente na legislação educacional brasileira, sendo que a maioria das mudanças adveio da Constituição de 1988 que os reconheceu os indígenas como sujeitos de direitos. As primeiras diretrizes do MEC para a educação de povos indígenas foram elaboradas em 1991 e encontraram uma série de dificuldades, e somente em 2003 o Ministério da Educação debruçou-se com maior profundidade sobre o tema da diversidade sociocultural brasileira, consolidando a partir disso a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) (MONTE, 2000). Atualmente a maioria dos educadores e parte significativa da sociedade não é familiarizada com a temática e suas implicações. As ações que rompem ou propõem uma democracia étnica são demasiadamente insipientes. Nesse aspecto, é preciso assumir e compreender a educação não como ato neutro de inclusão de indivíduos no mundo cívico, mas como ato político ativo, e a política de educação das relações etnicorraciais é um ato político no sentido de possibilitar novas configurações e reconhecimento sobre a relação com as diversas formas de conhecimento e suas consequências políticas na sociedade brasileira (SOUZA, REIS, MENEZES, 2013).

Assumir e compreender a educação como ato político também implica que ela não se processa com neutralidade nas relações de interdependências sociais, não existindo uma educação que atenda a todos os grupos de forma neutra – sendo os interesses dos grupos muitas vezes antagônicos, e como são poucos os privilegiados, poucos são aqueles que têm acesso ao desenvolvimento cultural e social (SOUZA, REIS, MENEZES, 2013). As escolas públicas parecem esgotadas em sua capacidade de propor ou catalisar e incentivar movimentos instituintes de novos formatos, inventivos, criativos, inclusivos e ativos por parte dos alunos, sendo que estes movimentos, quando ocorrem, se dão, nos usos inventivos, clandestinos e heterodoxos, muitas vezes transgressores, do propósito hegemônico da educação ou do espaço da escola. Esses movimentos são percebidos como desviantes da educação formal, associando-se a movimentos sociais, grupos, centros culturais. Ainda nessa perspectiva, é consensual a ideia de que, os professores se encontram abandonados à própria sorte, trabalhando sob condições estressantes e com salários ainda menos estimulantes, incapacitados de sustentar a missão civilizadora etnocêntrica e que a sociedade e o sistema mercadológico, midiático, lhes puseram às costas (COSTA, 2010).

No que concerne à possibilidade de quebra dos formatos tradicionais do ensino, na Universidade Federal de São Carlos. Suas ações junto a diferentes setores da Universidade indicam o exercício de um papel diferenciado em relação à forma de se posicionarem relativamente ao sistema educativo. A noção de tradutor cultural proposta subverte a noção antropológica que situa esse exercício no papel exclusivo do antropólogo. Ao mostrarem suas próprias diferenças – e trata-se de um caso particular, já que esses estudantes provêm de diversas etnias oriundas de toda a nação – ante aos outros estudantes, ao invés de buscarem assimilar-se em hábitos e formas, organizam-se de forma a apresentar suas realidades aos não indígenas, como aos diferentes indígenas estudantes universitários, o que muito contribui para refletir sobre caso dos terena que será tomado em seguida.

A atividade de tradução cultural configura-se um exercício que os desalojou como objetos de estudo do antropólogo para a qualidade de sujeitos, com seus papéis de tradutores, tornando necessário encarar a existência de

seus diferentes mundos possíveis, de problemas e conceitos particularizados (DAL'BÓ, 2008). Ao invés da tentativa de se assemelhar ao objeto esperado pelo mundo não indígena, o oposto, estranhamento a partir da perspectiva indígena, mediante a concepção de tal objeto de conhecimento formado a partir deles mesmos. A necessidade de destacar diferenças associadas às condições étnicas marca também a necessidade de uma tradução às práticas educativas ali presentes. Essa relação se apresenta como um novo caminho diante dos impasses cotidianos observados no campo de pesquisa na TI Araribá, por exemplo, e está aparentemente relacionada com a percepção implícita da dimensão política da educação nessas circunstâncias.

No campo da educação indígena, a formação de professores indígenas também tem aumentado a partir da demanda desses povos em assumir cada vez mais os postos das escolas nas aldeias. Para o movimento indígena, os professores formados no ensino superior possuem papel fundamental em suas comunidades, sendo vistos como tradutores entre a comunidade e a sociedade nacional. A escola é vista como um espaço de resistência, como instrumento de luta e afirmação de identidades, de busca de direitos e de defesa a suas terras (MEDEIROS, GITAHY, 2008)

O Conselho Nacional de Educação evocou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Parecer 06/2014) voltadas aos cursos de licenciaturas interculturais, e apontou desafios no estabelecimento de parâmetros para o funcionamento desses cursos, como a simetria entre diferentes saberes (indígenas e não indígenas), aplicação de metodologias que considerem a interculturalidade crítica entre diferentes lógicas de compreensão do mundo, reconhecimento de diferenças em culturas postas em contato como valor necessário para estabelecimento do direito à igualdade. O parecer recomenda também a formação específica, intercultural, multilíngue (FERNANDES, 2016).

A interculturalidade então citada trata do contato entre as culturas e suas trocas possíveis, como processo de permanente relação, comunicação, aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições, sem que haja necessária hibridização entre o que é posto em contato, configurando uma produção de diferenças. O encontro com a diversidade e o entendimento

das lógicas de produção e suas relações internas e com terceiros é posto como necessidade, e a convergência de pontos de contato é proposta como a possibilidade de discussão dialética, aceite de contradições e seus debates. Nesse sentido, os conhecimentos indígenas que têm sido esquecidos por suas comunidades poderiam deixar de ser rejeitados pelas mesmas. Porém, a dificuldade de criação de espaços que acolham estruturas não regulares de educação já foi apontada. Por outro lado, a valorização da aprendizagem fora da escola, da educação não escolar, também já foi sugerida como possibilidade e solução para conhecimentos indígenas que nela não se sustentam (FERNANDES, 2016). Consideradas essas tensões existentes entre o modelo de ensino tradicional indígena e aquele proposto pela escola ocidental, será possível remeter às particularidades do campo de pesquisa já mencionado.

O CONTEXTO DOS TERENA DA TERRA INDÍGENA DE ARARIBÁ

Considerando uma vasta parcela dos indígenas no Brasil, pode se destacar a realidade atual vivida por essas populações de uma relação necessária com o mundo urbano, na maioria dos casos implicando a sobrevivência ou não de grupos indígenas, seja devido à miséria, a falta de terras e dificuldade de gestão territorial, como simplesmente pelo etnocídio de que foram vitimadas tais populações. Tal relação citada envolve o ingresso em processos de monetarização e consumo, dependência de mercadorias industrializadas, conversão religiosa, formação intelectual e técnica, mudança nos modos de comer, vestir, pensar, como no processo de educação escolar regular. Em relação a isso, salienta-se que essas mudanças não são um processo de assimilação em forma pura, sendo necessário considerar o antecedente cultural que entra em jogo nesses processos. Implicam, portanto, modos indígenas de viver a urbanização ou de contato com o universo não indígena (NUNES, 2010), porém não isentos de gerar dificuldades culturais e mesmo psicológicas.

No caso dos terena, constam relatos de migrações para as cidades a partir da década de 1920, motivados por questões políticas, religiosas,

dificuldades econômicas principalmente relacionadas à terra, sobretudo a partir do momento em que as reservas começaram a limitar o crescimento populacional. Assim, muitos desses indígenas deixaram suas terras em busca de saúde, empregos, educação e também lazer para os filhos nas cidades, o que marcou o início da relação diferenciada com o trabalho, o mercado e o mundo não indígena. Nesse processo já se implicava o hábito de negar a identidade nativa, a busca por esconder traços culturais como ritos e o uso do idioma, objetivando evitar a marginalização e o preconceito no ambiente urbano (SANT'ANA, 2009).

Ainda hoje existem tentativas de reconstrução dessas tradições culturais, a exemplo o ensino da língua em escolas indígenas, embora a amplitude disso se reserve às crianças e adolescentes. A escola substituiu – não se calcula exatamente de que forma – o papel de socialização e transmissão cultural em comunidades terena no Mato Grosso do Sul, estado de onde se origina a etnia. Um estudo psicológico (GRUBITS, 2014) observou que a família perdeu seu papel original na transmissão de cultura, na transição da geração dos atuais avós para a geração dos atuais pais, gerações que por anos abandonaram os hábitos e uso da linguagem tradicionais - ainda que se possa questionar esses apontamentos como uma evidência de mudança profunda sobre a estrutura indígena de relação com a aprendizagem e o conhecimento, questão que será retomada nessa reflexão.

Essa transposição de funções sociais entre família e escola não parece ter ocorrido de modo simples. A resistência é evidente, como evidenciado pela pesquisa de Adsuara (2016) na mesma Terra Indígena da qual se referenciou esse estudo, em que um jovem relatou que seus pais não queriam que estudasse na escola, para que não perdesse a cultura, sugerindo um papel de assimilação na função da educação no formato não indígena. Já na atual pesquisa, o seguinte relato de um professor indígena da aldeia ressalta a diferença entre as duas realidades e a dificuldade em assumir-se indígena:

Os jovens não querem saber de ser indígenas. Têm vergonha de contar que são. Têm outros que têm orgulho e falam que são índio em qualquer contexto. Também, pode intimidar, dar vergonha falar de si mesmo, diante de gente que não conhece.

Diante disso, se fez necessário refletir tanto sobre o despreparo do ensino público ao lidar com esse segmento da população, quanto à omissão em relação aos fatores étnicos nele implicados, considerado o multiculturalismo nacional. A ideia histórica de homogeneização da cultura indígena por parte dos não indígenas, gera o entendimento de que os conhecimentos e tradições indígenas são atrasados, concebidos dentro da ideia de primitivismo. A formação da sociedade brasileira se deu, portanto, visando um projeto civilizatório de matriz eurocêntrica. A concepção de que a formação da sociedade não se relaciona com as culturas indígenas constitui a história oficial da nação, por sua vez disseminada pelo aparato educacional, como ocorre nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ZOIA, PERIPOLLI, 2010) Pode se considerar que há uma tensão entre o ideal legislativo, como por exemplo a lei 11645/2008 que se refere à obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena nas escolas, e o que de fato ocorre nessa prática, como o observado em campo de pesquisa, onde ocorre um processo de folclorização do indígena e sua cultura, uma assimilação a mitos folclóricos que parece distanciar sua realidade vivida e suas particularidades do que é retratado em livros didáticos.

Nesse sentido, é necessário um esforço para resgatar formas de aprendizagem concebidas por essas culturas. Um estudo com populações terena no Mato Grosso observou que as crianças têm a liberdade para circular pelos espaços da aldeia, relacionar-se com adultos e outras crianças – permitindo uma compreensão das formas de relações em que a comunidade estabelece. Além disso, apontou para a ausência da preocupação de ensinar formalmente as crianças, de modo que se esperava outro intervalo de tempo para que a aprendizagem ocorresse, em comparação ao processo educativo da escola regular. A integridade de vivências na comunidade se contrasta com o isolamento em espaços e tempos específicos em que ocorre a aprendizagem no mundo urbano. Além disso, o conteúdo a ser aprendido é determinado pelo julgamento dos adultos de acordo com a expectativa em relação a suas idades (ZOIA, PERIPOLLI, 2010). Isso já implica que a própria organização do mundo urbano é divergente do processo tradicional de aprendizagem indígena, ou ao menos no caso dos terena.

Outro aspecto relevante é o papel tradicional da família na educação e aprendizagem infantil. A liberdade de participação no cotidiano familiar, seja nos eventos como no acompanhamento de trabalhos domésticos ou comunitários, já se demonstra alterada. Isso se dá por conta de aspectos da vida rotineira, em que muitos pais trabalham fora de casa ou mesmo fora da aldeia – como é o caso de muitos interlocutores da pesquisa em andamento, o que impede a permanência dessa forma de relação entre pais e filhos e convoca uma nova organização dessa transmissão de conhecimento entre gerações.

Um estudo apontou para uma relação tradicional entre filhos e pais terena de mais gestos de carinho, atenção, aconselhamento e diálogo, em oposição às famílias não indígenas. A própria organização e denominação dos períodos da infância e adolescência parecem divergir, observou-se que a adolescência é um período mais curto, ou na prática um período de espera para rituais de iniciação dos jovens – que após estes, ingressam na vida adulta com vivências e conhecimentos adquiridos na infância muito diferentes daqueles das crianças não indígenas. No campo do presente estudo, observou-se, por exemplo, que os casamentos ocorrem já na adolescência, e que muitos jovens tomam as responsabilidades da vida adulta já quando passam a morar com seus cônjuges. Geralmente aprendem a cuidar da terra ou se ocupar de alguma atividade rentável. Isso pode ser considerado ao mesmo tempo uma diferença em relação às crianças do ambiente escolar não indígena, como um possível fator determinante para o ajuste com maior facilidade no ambiente escolar por parte dessas últimas (GRUBITS, FREIRE, NORIEGA, 2009). Claramente, a relação implícita é diferenciada. Se em aspectos de educação formal podem haver conteúdos prejudicados, em aspectos da vida comunitária jovens que seriam considerados adolescentes trabalham, casam-se, viajam sozinhos, realizam vendas e trocas. Isso poderia ser um facilitador para o ajuste no ensino superior de alunos indígenas, ao mesmo tempo que no ensino escolar fundamental e médio pode se apresentar como um limitador em relação às liberdades que alunos regulares geralmente não têm. Ao mesmo tempo, a inadequação aos aspectos formais pode ser fator excludente em ambas as instâncias.

Esses aspectos apontam para uma desconexão entre atividade escolar e a vida na aldeia, que merece ser sublinhada como um argumento diante da possível pergunta: aprender para quem? O êxito escolar em forma de garantia profissional e status na sociedade do não indígena foi diretamente reconhecido pela população terena, aqueles indígenas com uma formação média buscavam se inserir em órgãos públicos, bancos, prefeituras, Estado, Exército, Institutos Nacionais – e diante disso o argumento, da parte de não indígenas – como das teorias da aculturação dentro da antropologia, que vigoraram na década de 1970 - de que implícito nisso está uma negação da própria identidade. Em oposição a essa posição, existe a possibilidade, já levantada, de que a pedagogia terena tem em sua essência o não fechamento em seu próprio cosmo, buscando a interação de valores de outros povos com extraordinária capacidade de apropriação e ressignificação dos elementos culturais implicados (CARDOSO, 2011).

Conforme argumenta Cardoso (2011), a reivindicação de pertencimento por parte daqueles que por um tempo não se identificaram como terena, e das manifestações culturais em espaços não indígenas, implicam que não se trata da negação de uma identidade, e que o indígena na escola não está buscando necessariamente tornar-se não indígena ou mesmo “mestiço”, mas sim que a escola, para o terena, serve como porta entre o mundo terena e os demais mundos culturais, onde o indígena pode conhecer a forma de conhecimento do não indígena e apropriar-se do mesmo conforme suas necessidades. O autor defende a proposta educacional própria das famílias terena como autoafirmação identitária, e na escola indígena, aliada aos conhecimentos de outras sociedades, propõe o mote de que universalizar não é uniformizar. Essa ideia aponta para uma possibilidade, no entanto, de acordo com o campo de pesquisa na T.I. Araribá parece haver um desinvestimento nesse sentido – como, por exemplo, as aulas de idioma que não capacitam os alunos a serem falantes segundo a opinião das gerações mais velhas, como também dos próprios alunos. Talvez essa questão sirva para redirecionar a forma da própria comunidade terena de conceber a relação entre a população e a escola.

Indícios da valorização e ressignificação dos saberes foram também expressados. Um jovem professor indígena formado em história relatou que

conhecer a história é muito importante para a comunidade e que gostava de trabalhar com os jovens, sendo professor do ensino fundamental. No seu caso, o interesse pela formação e apropriação do conhecimento do não indígena implicou um posicionamento de destaque na comunidade, como certa responsabilização pela formação dos jovens. No seu relato, estar presente nas aulas universitárias permitiu que fosse reconhecido como interlocutor sobre o conhecimento universitário, em que sua presença motivou, em professores não indígenas, a preocupação sobre sua perspectiva pessoas acerca de temas específicos, como por exemplo a história dos povos indígenas no Brasil. Também relatou que sua experiência o fez refletir a importância dos conhecimentos para outros jovens de sua comunidade, devido a sua importância para o posicionamento político diante da sociedade brasileira.

Outros jovens interlocutores relataram que quando buscavam uma formação, era importante pensar na forma com que poderiam contribuir para a comunidade. Muitos disseram que nem sempre esse contato com o não indígena é fácil, e que talvez na universidade seja mais fácil ser recebido, devido aos estudantes e professores universitários supostamente serem mais maduros, mais tolerantes ou menos preconceituosos, mas que existem também as dificuldades do deslocamento, sendo que muitos estudam à noite e viajam de ônibus até a cidade para estudar – relacionado ao custo material e temporal dessas trocas, suas implicações na vida na aldeia em contraste.

Segundo o cacique, durante sua graduação a cobrança dos professores na universidade em relação ao desempenho, também não era diferente da do não indígena, o que fazia com que muitos desistissem do estudo antes de se formarem. Nesse caso a assimilação como projeto pedagógico do não indígena implica a cegueira ante às possíveis diferenças quanto ao aprendizado, sejam eles nas diferenças idiomáticas como nas outras possíveis dificuldades implicadas nas diferentes formas de aprendizagem. Conforme relatou, a maioria dos estudantes indígenas espera um tratamento diferenciado na universidade devido a diferenças culturais, e isso nem sempre ocorre.

Como já mencionado, destacou-se no campo de pesquisa que a população de jovens estudantes (ensino fundamental) da escola indígena da aldeia não mais aprende a língua nativa de forma aprofundada, sendo que as

gerações mais novas da comunidade comunicam-se em português, e aqueles que compreendem a língua terena cada vez mais se reduzem em número, havendo um distanciamento entre falantes e não falantes da língua nativa, como por consequência, das gerações. Esse aspecto se refere a um período não claramente marcado e ainda corrente, em que essas populações buscaram mesclar seus hábitos e língua ao dos não indígenas. Hoje a língua é apresentada aos jovens, mas não praticada. Além disso, os relatos de interlocutores da comunidade e das lideranças é de que a frequência de alunos nas aulas é volúvel, mesmo a escola sendo situada no interior da aldeia e próxima das moradias das famílias. Isso foi apontado como uma ameaça à preservação de costumes tradicionais. Parece haver um conflito muito grande em relação à escola: se a frequentam não aprendem a língua nativa e se submetem a lógica da sociedade não indígena, ainda que corram o risco de perderem os costumes caso deixem de frequentar a escola. Isso mostra uma tensão sobre o lugar da escola enquanto ferramenta política, de transmissão cultural e valores étnicos na realidade dessa população.

Ao mesmo tempo, investigando-se a relação entre estudantes indígenas e professores e alunos não indígenas no ensino médio, que é realizado no município de Avaí, localizado a poucos quilômetros da aldeia, observou-se a ausência de uma reflexão sobre o ensino com povos indígenas por parte do corpo docente, como também por parte dos próprios alunos, indígenas e não indígenas. Somado a isso, há relatos de professores e do cacique da aldeia estudada sobre o pouco envolvimento dos pais de estudantes indígenas com a escola, e a suposição de que os indígenas da T.I. Araribá são suficientemente urbanizados a ponto dessas questões serem irrelevantes. Essa relação implícita, aparentemente insignificante, demonstra um apagamento da diferença étnica que pode fazer confundir o papel da escola para esses indivíduos.

Contrariando essa suposição de semelhança desses indígenas com estudantes não indígenas, foram apontados traços que diferenciam esses estudantes indígenas de outros estudantes que frequentam a escola municipal de Avaí. Professores e funcionários os descreveram como mais quietos que os outros alunos, com o estranho hábito de gargalhar em dadas circunstâncias, e

com a peculiaridade de quase nunca fazerem perguntas aos professores. Relatos de campo de pais de alunos indígenas, como de alunos indígenas sugeriram que existiam opiniões preconceituosas em relação aos grupos indígenas da região, como em relação aos alunos indígenas, que supostamente não teriam o mesmo empenho e ambição que seus colegas não indígenas.

Aparentemente o fato de ocuparem o lugar de minoria cria dificuldades de se expor como indígena num contexto não-indígena. A histórica proibição de ser indígena acabou por sujeitá-los à assimilação à nação, sendo possível supor que isso ressoe ainda hoje como uma tensão entre ter direitos – desde direitos sobre a terra, como de uma educação diferenciada e que reconheça suas particularidades – e poder reivindicá-los e sofrer a pressão de um imaginário social que coloca o indígena como inferior à sociedade. Além disso, conforme disse um professor indígena que participou da pesquisa,

Tem o jeito indígena de ser quieto, de não perguntar. Eu na universidade às vezes voltava pra casa com dúvida sobre a matéria, porque é costume não ficar perguntando, algo que o branco faz normalmente.

Como também de acordo com a citação de uma jovem estudante indígena que participou da pesquisa, explicando ao pesquisador a diferença entre o que aprendia com os mais velhos e o que aprendia na escola:

Conselho a gente não recebe. A gente vai vivendo e fazendo o que quer, o que precisa. O conselho vem só quando você faz errado, pra você poder melhorar.

Além desse contraste entre o aprendizado realizado pelo “fazer”, que passa pelo olhar e o fazer com o corpo, e o aprendizado realizado nas escolas regulares, o professor indígena disse que era possível usar o que é do não indígena para o bem e para o mal. “Muitos só querem ficar no celular, na internet”. “Percebo que muitos meninos usam só pra ver pornografia, e não pra algo que acrescente pra vida deles”, pontuando em seu ponto de vista a ambivalência do uso da tecnologia do não indígena. Uma informante, indígena e universitária, relatou também: “muitos (na universidade) achavam que eu não

era indígena, não reparavam nisso e se surpreendiam quando descobriam”. Essa relação demonstra a invisibilidade ou não reconhecimento da identidade indígena por parte do não indígena, e parece remeter ainda à suposição de que as intenções implicadas na motivação da aprendizagem e a forma de aprender devem ser, portanto, iguais.

A tensão na relação com o não indígena e por consequência na sua forma de conhecer o mundo pode ser sumarizada na fala do cacique da aldeia Kopenoty, quando explicava sobre o contato com o não indígena: “É uma troca que o resultado é difícil de prever. Quando se vê, está trabalhando pra poder ter mais, e não se tem mais a cultura, se tem o Meu carro, a Minha religião” “(...) é um processo que levas as pessoas e traga o tempo delas”. Aponta sua preocupação para a ambivalência entre objetivos, ocupações e tempo, um enlace com o não indígena que divide a própria relação da cultura, os indivíduos nela inseridos, e seus futuros. Sobre esse tópico ele questiona como a educação se situa como campo de conflito de interesses, possibilidades e impasses, e quanto serve para subordinar o indígena a uma lógica externa à própria cultura.

CONCLUSÃO

Em consideração ao exposto, é possível retomar alguns aspectos da experiência em campo etnográfico entre os terena da TI Araribá. É evidente que a escola indígena na aldeia Kopenoty possui papel político importante e constitui certa autonomia das práticas ali realizadas. Entretanto, a escuta psicológica pode desconfiar dos efeitos desse ensino, dentre os quais se destaca a preocupação das gerações mais velhas sobre o não aprendizado da língua nativa por parte dos jovens, valor étnico de grande estima tanto na política intercultural quanto no reconhecimento da identidade cultural entre o grupo, conforme expressado por interlocutores da pesquisa. O que a presente reflexão demonstra é que a particularidade da forma de aprender terena, realizada através de livre busca do conhecimento, pela espontaneidade guiada pela curiosidade mais que por um projeto pedagógico, realizada

tradicionalmente por seus jovens, foi interpelado pela forma de conhecimento do não indígena, situada no formato da educação formal.

O efeito escutado nos relatos é de que não se opera um papel de tradutor cultural pelo estudante indígena na escola, pelo contrário, a cultura demonstra-se muitas vezes atrelada a um folclore, a um conhecimento a ser citado entre outros da escola, que muitas vezes não se aplicam à vida prática dos alunos. Da mesma forma, educadores indígenas não estão isentos de cometer os deslizes viciados da educação que serve a valores não indígenas. Por outro lado, as práticas de educação no contato com estudantes e professores não indígenas demonstram a lacuna, no espaço de um possível diálogo entre culturas e aprendizado mútuo e de contato entre mundos culturais distintos.

Como apontado, as trocas interculturais entre indígenas e não indígenas – seja no formato de ensinar, como em seus valores implícitos - quando irrefletidas, põem em risco práticas que permitem a continuidade de políticas, hábitos, valores e mesmo formas de aprendizado. A educação regular seguramente é herdeira do colonialismo e da exploração das chamadas minorias étnicas, e é preciso ter em vista as perdas anteriores por parte dos povos indígenas causadas por esse sistema. A politização da relação com a educação se mostra, a partir dessa reflexão, urgente, e a população da TI Araribá possivelmente se beneficiaria em pautar o campo da educação tal como movimento indígena amplamente já o faz e o planeja. Não apenas para garantir que seja possível frequentar esses meios, mas que seja possível torná-los espaços de diálogo intercultural e de garantia de direitos.

Da mesma forma, a reflexão também aponta para a necessidade de a educação pública subverter suas práticas e valores a partir de parâmetros sociais e étnicos mais adequados, de forma a pôr em prática o que já se prevê no campo dos direitos humanos, como no caso da lei 11645/2008 referida anteriormente. A dificuldade em reconhecer as diferenças nos processos de aprendizagem se observou na escola indígena da aldeia estudada, onde o formato da educação arrisca excluir as formas tradicionais de aprendizagem - aqui explicitadas pelos formatos informais de aprendizagem prática e junto às famílias - na escola e universidade não indígena frequentada por estudantes

indígenas, onde a suposição de assimilação impede o reconhecimento da diferença, o que se mostra na aprendizagem informal tradicional e familiar, quando nesta é atropelada pela lógica não indígena, deixando-se ser “falada” como conteúdo fundamental da cultura, passa despercebida, pondo-a em risco de extinção ou dada como insignificante.

Nesse sentido, a escuta psicológica pode contribuir com o campo da educação enquanto instaura a escuta dos sujeitos implicados na relação intercultural, desalojando o indígena da categoria de objetos do conhecimento e possibilitando uma escuta das tensões e conflitos, que recobrem um território subjetivo onde supostamente suas traduções culturais particulares poderiam ser ouvidas, aponta também para o risco de que os próprios professores indígenas reproduzam um ensino que é incapaz de traduzir valores culturais caso se isentem de uma reflexão nesse sentido. Na prática, o acolhimento de indígenas dentro do campo da educação e o reconhecimento da necessidade de que se alojem enquanto tradutores culturais parece promissor para que a educação se reestruture no âmbito das relações interculturais de forma produtiva e ética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADSUARA, Carmem. **Aspectos da vida terena em Araribá**. 122f. (Mestrado em Ciências Sociais) - Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de acesso ao ensino superior por povos indígenas: o programa Diversidade na Universidade. **Cadernos de educação escolar indígena**, v. 6, n. 1, Barra do Bugres, 2008.

CARDOSO, Wanderley Dias. **A história da educação escolar para o terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia Limão Verde**. 142 f. Tese (Doutorado em História das Sociedades Ibéricas e Americanas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAVIEDES, Mauricio. A escola intercultural indígena na Colômbia e no Brasil desde o ponto de vista da literatura antropológica: Instrumento civilizatório ou instrumento político indígena? **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2. 2016.

COSTA, Sylvio de S. Gadelha. Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES;

Ângela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs.) **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DAL'BÓ, Talita Lazarin. A experiência dos índios na universidade como um exercício de tradução cultural. **Anais da 26 Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2033/talita%20lazarin%20dal%20bo.pdf> Acesso em 25, mai. 2017.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Interculturalidade e etnossaberes. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2. 2016.

GRUBITS, Sonia. Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, 2014.

GRUBITS, Sonia; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; NORIEGA, José Angel Vera. Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. **Psico-USf** v. 14, n. 3. 2009.

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. Universidade e integração de saberes: A formação de professores indígenas na UNEMAT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 6, n. 1, 2008.

MONTE, Nietta Lindenbergh. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, 2000.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2010.

SANT'ANA, Graziela Reis. (2009) **História, espaços, ações e símbolos das associações indígenas Terena**. 331 f. (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Campinas. 2009.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. O papel pedagógico escolar sob o ponto de vista das leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., 2013.

SOUZA, Edílson Fernandes de; REIS, Maria da Conceição dos; MENEZES, Vilde Gomes de. Política de educação das relações etnicorraciais: especificidades e caminhos da legislação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., 2013.

VANUBIA, Sampaio dos Santos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: Da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., 2013.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. (2010) Infância Indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 2. Porto Alegre, 2010.

Recebido em: 04/03/2017

Aprovado em: 01/06/2017

